

ULB Düsseldorf



+3084 816 02

Praktische
Unterrichtslehre

für

Seminaristen und Volksschullehrer.

Im Verein mit

K. Brixle, L. Demolet, K. Fufs, Dr. M. Geistbeck, Dr. Chr. Geyer, P. Hufs,
J. Königbauer, K. Le Maire und J. G. Vogel

herausgegeben von

J. BÖHM.

Vierte verbesserte Auflage.

I. B. 65.

Ministeriell genehmigt.

München.

Verlag von R. Oldenbourg,
Abteilung für Schulbücher.

1899.

T B 65



Druck von R. Oldenbourg in München.

Praktische
Erziehungs- und Unterrichtslehre

für den

Unterricht in Lehrerbildungsanstalten und für Volksschullehrer.

Von

J. BÖHM.

Zweites Buch:

Unterrichtslehre.

Vierte verbesserte Auflage.

München.

Verlag von R. Oldenbourg,
Abteilung für Schulbücher.

1899.

Praktische Unterrichtslehre.

I. B. 65.

Vorrede.

Alle die trefflichen Anleitungen zum Volksschulunterricht von Dittes, Kehr, Kehrein, Schütze, Schumann etc. beruhen bezüglich des Lehrzieles, des Stoffausmaßes und der Stoffverteilung auf der Voraussetzung achtjähriger Werktagsschulpflicht.

Eine Unterrichtslehre, in welcher auch die Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände nach Maßgabe der in Bayern bestehenden Vorschriften und Verhältnisse (z. B. der siebenjährigen Werktagsschulpflicht) behandelt ist, hat es bisher nicht gegeben. Der Mangel eines solchen Buches wurde daher an den Seminarien sowohl, als auch in den Lehrerfortbildungskursen lebhaft empfunden.

Hiedurch wurde denn auch der Herausgeber veranlaßt, seinen in dieser Hinsicht schon länger gehegten Plan in dem vorliegenden Werke zu verwirklichen. Er konnte bei der Ausführung zwei Wege einschlagen; er konnte nämlich neben dem allgemeinen Teile auch die einzelnen Lehrfächer selbst behandeln oder für deren Bearbeitung tüchtige Fachlehrer zu interessieren suchen. Er hat den letzteren eingeschlagen, und es ist ihm gelungen, eine Reihe von hochachtbaren Schulmännern als Mitarbeiter zu gewinnen, deren Namen für die Güte ihrer Beiträge bürgen. Sollte dadurch das einheitliche Gepräge gelitten haben, so wird dieser Nachteil durch die besseren Einzelleistungen bewährter Fachmänner sicher mehr als aufgewogen. Die Hauptsache ist wohl, daß die Mitarbeiter im Prinzip einig sind. Sie alle begeben sich aber in dem Gedanken, daß der Unter-

richt das Kind nach seinen verschiedenen Seiten und Kräften, Aufgaben und Bedürfnissen im Auge behalten, dafs er die intellektuelle wie die ästhetische, die moralische wie die religiöse Erziehung fördern, mit einem Worte erziehend sein müsse. Zugleich waren sie nach Thunlichkeit bestrebt, den Stoff nach gleichen Gesichtspunkten zu gliedern und möglichst übersichtlich darzustellen. Sie hoffen deshalb, mit dem vorliegenden Buche für den Unterricht in der Didaktik und Methodik eine zweckmäßige Unterlage geschaffen zu haben. Dabei sind sie aber nicht entfernt der Meinung, dafs ihr Werk ein vollkommenes sei, glauben vielmehr, dafs im Laufe der Zeit sich Gelegenheit finden werde, fühlbar werdende Mängel zu beseitigen und nehmen diesbezügliche Wünsche und Ratschläge jederzeit dankbar entgegen.

Das Buch wird für Katholiken mit der katholischen Katechetik ausgegeben. Für Protestanten fehlt die Religionsmethodik vorläufig, da das Manuskript wegen Arbeitsüberhäufung des Autors für die erste Auflage leider nicht zu erlangen war.

Den Herren Mitarbeitern für ihr bereitwilliges Entgegenkommen meinen wärmsten Dank sagend, wünsche ich zum Schlusse mit ihnen von Herzen, dafs unsere Mühe durch reichen Erfolg im Unterricht sich lohne.

Möge darum Gottes Segen auf unserer Arbeit ruhen und sie wirksam machen nicht nur in den Seminarien, sondern auch in den Volksschulen unseres geliebten Vaterlandes!

Altdorf, den 30. Juli 1879.

J. Böhm.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Das vorliegende Buch bildet mit der vor einem Vierteljahre erschienenen »Erziehungslehre« zusammen die zweite Auflage der »Praktischen Erziehungs- und Unterrichtslehre«. Die im Laufe der Jahre notwendig gewordenen Verbesserungen erforderten auch eine völlige Umarbeitung der »Praktischen Unterrichtslehre«.

Wie der »Erziehungslehre« durch Einfügung einer kurzen Anthropologie und Psychologie die rechten Grundlagen zu geben versucht wurde, so sind der allgemeinen Unterrichtslehre diesmal die hauptsächlichsten Regeln der Logik vorangestellt, um dadurch das richtige Verständnis der Didaktik zu erleichtern. Ferner findet sich dem Abschnitt Methode ein neuer Artikel, die Unterrichtsstufen, und dem fünften Abschnitte eine kurze Schulkunde eingeschaltet.

Der allgemeine Teil des Buches (mit Einschluss der Methodik des Zeichnens und Turnens) ist auch diesmal vom Herausgeber allein bearbeitet worden, während die Bearbeitung der übrigen Einzelfächer meist in den Händen derselben bewährten Fachmänner lag, die schon bei der ersten Auflage zu Mitarbeitern zählten. Änderungen sind insofern eingetreten, als die Methodik des Sprachunterrichts von Herrn Seminarlehrer Brixle in Freising, der Unterricht in der Geschichte von Herrn Seminarinspektor Dr. Geistbeck in Speyer, die katholische Religionsmethodik von den Herren Seminarpräfekt K. Le Maire und Seminarlehrer Demolet in Speyer bearbeitet wurden. Neu hinzugekommen ist im speziellen Teile die Methodik des protestantischen Religionsunterrichtes von Herrn Seminarlehrer L. Will in Schwabach, weshalb das Buch nun für Katholiken mit der katholischen, für Protestanten mit der evangelischen Katechetik ausgegeben werden kann. Noch ist hervorzuheben, dass dem Kapitel Methode bei jedem einzelnen Lehrfache mehr oder minder ausgeführte Lehrproben beigegeben wurden, die zwar nicht streng nach einem System und einer Schablone angefertigt sind, der Hauptsache nach aber auf denselben psychologischen Gesetzen beruhen, nach welchen alles Lehren und Lernen vor sich gehen muss.

Dass der Herausgeber, der sich besonders eine präzisere Fassung des allgemeinen Teiles angelegen sein liefs (wobei er von Herrn Seminarlehrer Ruoff freundschaftlich beraten wurde), gleich seinen geehrten Herren Mitarbeitern bemüht war, in dem vorliegenden Buche die Errungenschaften der neueren Pädagogik nach Thunlichkeit zu verwerten und unter Benutzung der besten didaktischen Schriften, welche nach jedem größeren Abschnitt gewissenhaft verzeichnet sind, ein für den pädagogischen Unterricht in den Seminarien und zum Studium in den Fortbildungs-

kursen praktisches Lehrbuch herzustellen, dürften selbst diejenigen einsehen, die stärker im Kritisieren als im Schaffen sind.

Dafs wir trotz unserer Bemühungen noch nichts Vollkommenes geschaffen, des sind wir uns alle bewufst und bitten daher auch diesmal um nachsichtige Beurteilung unserer Arbeit.

Und nun möge das Buch auch auf seiner zweiten Wanderung von Gottes Segen begleitet sein!

München, den 15. Dezember 1889.

J. Böhm.

Vorwort zur dritten Auflage.

Unterscheidet sich die 3. Auflage des vorliegenden Buches in Anlage und Tendenz auch nicht wesentlich von der zweiten, so dürfte sie dennoch als eine in jeder Richtung verbesserte erscheinen. Der Herausgeber wie seine sämtlichen Herren Mitarbeiter, zu denen diesmal Herr Seminarlehrer Vogel als Verfasser der Methodik des Schönschreibunterrichtes trat, waren wenigstens mit aller Sorgfalt bemüht, das gemeinsame Werk so zu gestalten, dafs es den Anforderungen der Zeit und den Fortschritten der pädagogischen Wissenschaft entspricht. Sie haben zu dem Ende die besten neueren Werke der didaktischen Literatur, wie auch ihre in langjähriger Wirksamkeit als Lehrer, bezw. Leiter von Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten gewonnenen Erfahrungen zu Hilfe genommen und so dem Werke den Charakter eines wissenschaftlichen und zugleich wahrhaft praktischen Buches zu wahren gesucht.

Als Verbesserungen, bezw. Erweiterungen desselben dürften besonders hervorzuheben sein: die umfanglichere und eingehendere Darstellung der katholischen Katechetik und der Sprachmethodik, die Einfügung von Lehrspielen nach den psychologischen Stufen von Königbauer im Rechenunterricht und in der Raumlehre, die Aufnahme eines besonderen Kapitels über Heimatkunde in die Methodik des Geographieunterrichtes, die Neubearbeitung

der Methodik des Schreibunterrichts und die Umarbeitung des Unterrichts in den Handarbeiten. Auch die veränderte Stellung des historischen Abschnittes in den einzelnen Unterrichtsgegenständen möchte als eine Verbesserung zu betrachten sein. Derselbe erscheint diesmal fast immer nach dem systematischen Teile, da letzterer in der Regel begrifflich schon verarbeitet sein muß, wenn der geschichtlichen Entwicklung eines Lehrfaches das nötige Verständnis entgegengebracht werden soll. —

Möge nun auch diese neue Auflage freundliche Aufnahme und wohlwollende Beurteilung finden, ihr Gebrauch aber zum Besten der Volksschul- und Lehrerbildung ausschlagen!

Altdorf, im September 1895.

J. Böhm.

Zur vierten Auflage

sei vorausbemerkt, daß sie sich fast ganz an den Text der dritten anschließt, welcher schon in den letzten zwei Jahren die protestantische Katechetik von Herrn Seminarpräfekt Dr. Geyer in Bayreuth angefügt war. Freundlichen Ratschlägen zufolge — für die ich an dieser Stelle aufrichtigen Dank ausspreche — wurden die Unterrichtsgrundsätze (§ 23) entwickelnd dargestellt, die Unterrichtsstufen (§ 25) wegen ihrer Bedeutung für den Schulunterricht gründlicher behandelt, sämtliche Lehrproben gleichen methodischen Gesichtspunkten untergeordnet, eine schablonenmäßige Durchführung derselben wurde jedoch vermieden.

Das Buch ist unterdessen nebst der zugehörigen »Praktischen Erziehungslehre« in das »Verzeichnis der vom Kgl. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten für den Seminarunterricht genehmigten Lehrbücher« aufgenommen worden. Der Verfasser und seine sämtlichen Herren Mitarbeiter haben es sich darum um so ernstlicher angelegen sein lassen, das Werk wissenschaftlich auf der Höhe zu halten, die neueste Literatur und die methodischen Bestrebungen der

Gegenwart gebührend zu berücksichtigen und, wo es sonst nötig schien, die bessernde Hand anzulegen.¹⁾

So möge denn die vierte Auflage ebenso freundliche Aufnahme finden, wie die dritte und mit Gottes Hilfe viel Segen stiften!

Altdorf, den 4. August 1899.

J. Böhm.

¹⁾ Der Verfasser der »Methodik des Gesangunterrichtes«, Herr Kgl. Kreisscholarch und Seminarlehrer Hufs in Bayreuth, hat mit aller Sorgfalt sein Manuskript bearbeitet und auch die Korrektur seiner Arbeit noch vorgenommen. Die nahegerückte Vollendung der 4. Auflage sollte unser hochgeschätzter und verdienstvoller Mitarbeiter zu unserem schmerzlichsten Bedauern jedoch nicht mehr erleben. Er verschied am 4. August 1899. Seine treue Mitarbeit sichert ihm unser dankbares Gedenken.

Inhalt.

Zweites Buch.

Die Unterrichtslehre.

Einleitung.

A. Vorbegriffe.

Seite

- § 1. Wesen und Wert des Unterrichtes. (Verhältnis zur Erziehung.) 1
§ 2. Unterrichtskunde 3

B. Die logischen Grundlagen.

I. Vom Begriff.

- § 3. Entstehung des Begriffes 5
§ 4. Inhalt und Umfang der Begriffe 8
§ 5. Inhalts- und Umfungsverhältnisse der Begriffe 9
§ 6. Determination und Abstraktion. Verhältnis zwischen Inhalt
und Umfang 11
§ 7. Erklärung (Definition) der Begriffe 12
§ 8. Einteilung (Division) der Begriffe 16

II. Vom Urteil.

- § 9. Entstehung der Urteile 18
§ 10. Einteilung der Urteile 18
§ 11. Gesetze für die Bildung von Urteilen 21

III. Vom Schlufs.

- § 12. Wesen und Bestandteile des Schlusses. Schlufsfiguren 22
§ 13. Die logischen Schlufsarten 24
§ 14. Die sprachlichen Schlufsarten 26
§ 15. Der Beweis 28

I. Teil.

Allgemeine Unterrichtslehre.

Erster Abschnitt.

Vom Zweck des Unterrichtes.

- § 16. Formale und materiale Bildung 31
§ 17. Die harmonische Bildung und das vielseitige Interesse 33
§ 18. Zweck des Volksschulunterrichtes insbesondere 36

ig
if-
en

gl.
rg-
ch
ser
en
99.

Zweiter Abschnitt.

Vom Stoff des Unterrichtes.

	Seite
§ 19. 1. Auswahl des Stoffes	38
§ 20. 2. Verteilung und Anordnung des Lehrstoffes	42
a) Der Lehrplan	42
§ 21. b) Der Stundenplan	48

Dritter Abschnitt.

Von der Methode des Unterrichtes.

(Allgemeine Methodik.)

§ 22. Vom Wesen der Methode	52
§ 23. Allgemeine Grundsätze des Unterrichtes	53
§ 24. Der Unterrichtsgang	60
§ 25. Die Unterrichtsstufen	66
Die Unterrichtsformen	78
§ 26. 1. Die mitteilende (monologische, vortragende, akroamatische) Unterrichtsform	78
a) die deiktische Lehrform	78
b) Die mnemonische Lehrform	80
c) Die vortragende, akroamatische, darstellende Unterrichtsform	80
2. Die entwickelnde Lehrform	85
a) Die fragende (erotematische) Lehrform (Katechetik)	85

I. Das Allgemeine.

§ 27. Wesen, Wert, Wichtigkeit und Schwierigkeit der fragenden Lehrform	85
---	----

II. Das Besondere.

§ 28. Die Frage	88
a) Wesen der Frage	89
b) Arten der Fragen	90
c) Eigenschaften der Frage. (Fragebildung).	92
d) Frageverteilung	95
§ 29. Die Antwort	96
a) Wesen und Eigenschaften der Antwort	96
b) Behandlung der Antwort	98
§ 30. b) Die aufgebende (heuristische) Unterrichtsform	102

Vierter Abschnitt.

Von den Unterrichtsmitteln.

§ 31. Die Lehr- und Lernmittel	106
1. Begriff der Unterrichtsmittel	106
2. Lehrmittel	106
3. Lernmittel	107
4. Beschaffenheit der Unterrichtsmittel	108
5. Wert der Unterrichtsmittel	108

Fünfter Abschnitt.

Schulkunde.

	Seite
§ 32. I. Von dem Lehrer	110
1. Anforderungen	110
2. Bildung und Fortbildung	113
3. Von den Dienstpflichten des Lehrers	116
4. Von der rechtlichen Stellung des Lehrers	118
§ 33. II. Von der Schule	121
1. Arten der Schulen	121
2. Äußere Einrichtungen der Volksschulen	121
3. Innere Einrichtung der Volksschulen	123
§ 34. III. Vom Schulregiment	125
1. Schulgesetze	125
2. Schulbehörden	125

II. Teil.

Besondere Unterrichtslehre.

(Spezielle Methodik.)

§ 35. Einleitung und Übersicht	127
--	-----

Erste Gruppe.

Der Unterricht in der deutschen Sprache.

(Von Klaus Brixle, Kgl. Kreisschulinspektor in München.)

§ 36. Einleitung	128
----------------------------	-----

1. Anschauungsunterricht.

§ 37. I. Bedeutung, Aufgabe und Stellung des Anschauungsunterrichtes	130
§ 38. II. Stoff des Anschauungsunterrichtes	132
§ 39. III. Methode des Anschauungsunterrichtes	134
Skizzierte Lehrproben	138
§ 40. IV. Geschichte des Anschauungsunterrichtes	140
§ 41. Literatur	143

2. Das Lesen.

Einleitung	144
----------------------	-----

1. Die Fibelstufe.

§ 42. I. Arten des ersten Leseunterrichtes	145
§ 43. II. Aufgabe des ersten Leseunterrichtes	148
§ 44. III. Stoff der Fibelstufe	149
§ 45. IV. Behandlung auf der Fibelstufe	150
Skizzierte Lehrproben	153
§ 46. V. Rückblick auf die Entwicklung des ersten Leseunterrichtes	155
§ 47. Literatur	157

2. Die Lesebuchstufe.		Seite
§ 48.	I. Aufgaben des Leseunterrichtes	158
§ 49.	II. Stoff des Leseunterrichtes	159
§ 50.	III. Behandlung der Lesestücke	162
	Skizzen von Lehrproben	166
§ 51.	IV. Zur Geschichte des Lesebuches	169
§ 52.	Literatur	171

3. Der Aufsatzunterricht.

§ 53.	I. Bedeutung und Aufgabe des Aufsatzunterrichtes	172
§ 54.	II. Stoffe und Formen der Aufsätze	172
§ 55.	III. Methode des Aufsatzunterrichtes	174
	Skizzierte Lehrproben	178
§ 56.	IV. Geschichtliches	181
§ 57.	Literatur	182

4. Der Unterricht im Rechtschreiben.

§ 58.	I. Bedeutung und Ziel des orthographischen Unterrichtes	182
§ 59.	II. Der Lehrstoff und seine Verteilung	183
§ 60.	III. Methode	184
	Skizzierte Lehrprobe für die II. Klasse	186
§ 61.	IV. Geschichtliches über die Orthographie und den ortho- graphischen Unterricht	187
§ 62.	Literatur	189

5. Der Unterricht in der Grammatik.

§ 63.	I. Bedeutung und Ziel des grammatischen Unterrichtes	189
§ 64.	II. Stoff	190
§ 65.	III. Methode	191
	Skizzierte Lehrproben	193
§ 66.	IV. Geschichtliches über Grammatik und grammatischen Unter- richt	195
§ 67.	Literatur	197

Zweite Gruppe.

Der Unterricht in der Mathematik.

(Von Joachim Königbauer, Kgl. Seminardirektor in Lauringen.)

1. Rechnen.

§ 68.	I. Zweck des Rechenunterrichtes	198
§ 69.	II. Stoff	200
§ 70.	III. Methode	201
	a) Gang des Unterrichtes (Grundsätze)	201
§ 71.	b) Lehrform und Lehrweise	213
	Lehrprobe	215

	Seite
§ 72. IV. Geschichte der Methodik des Rechenunterrichtes	218
A. Altertum	218
B. Das Mittelalter	221
C. Die Neuzeit	224
§ 73. V. Lehrmittel	228

2. Geometrie oder Raumlehre.

§ 74. I. Zweck der Geometrie	232
§ 75. II. Stoff	233
§ 76. III. Methode	236
Lehrprobe	240
§ 77. IV. Geschichtliches	243
§ 78. V. Lehrmittel	246

Dritte Gruppe.

Der Unterricht in den Realien.

1. Der Unterricht in der Geographie.

(Von Dr. Michael Geistbeck, Kgl. Seminardirektor in Freising.)

§ 79. I. Wert und Zweck des geographischen Unterrichtes	247
§ 80. II. Geographischer Vorkursus (Heimatkunde)	249
Lehrprobe	252
§ 81. III. Eigentlicher geographischer Unterricht. — Unterrichts- grundsätze	254
1. Bezüglich der Auswahl und Anordnung des Stoffes	254
2. Bezüglich der Darbietung	255
§ 82. IV. Die verschiedenen Lehrgänge	259
Lehrprobe	260
§ 83. V. Zur Geschichte der Methodik des geographischen Unter- richtes	262
§ 84. VI. Literatur	267

2. Der Unterricht in der Geschichte.

(Von Dr. M. Geistbeck.)

§ 85. I. Wert und Zweck des Geschichtsunterrichtes	269
§ 86. II. Unterrichtsgrundsätze	272
a) Bezüglich der Auswahl des Stoffes	272
b) Bezüglich der Darbietung	273
§ 87. III. Methoden des Geschichtsunterrichtes	276
Lehrprobe	279
§ 88. IV. Geschichte der Methodik des Geschichtsunterrichtes	284
§ 89. V. Literatur	286

3. Der Unterricht in der Naturkunde.

(Von Konrad Fufs, Kgl. Seminarpräfekt in Altdorf.)

	Seite
§ 90. I. Ziel und Bedeutung des naturkundlichen Unterrichtes	288
§ 91. II. Stoff	291
Auswahl und Anordnung des Stoffes	291
a) für den naturgeschichtlichen Unterricht	291
b) für den physikalischen Unterricht	292
§ 92. III. Methode des naturkundlichen Unterrichtes	294
a) des naturgeschichtlichen	294
b) des physikalischen Unterrichtes	297
Lehrproben	298
§ 93. IV. Zur Geschichte des naturkundlichen Unterrichtes	308
§ 94. V. Lehrmittel	313

Vierte Gruppe.**Kunstfertigkeiten.****1. Der Schönschreibunterricht.**

(Von J. G. Vogel, Kgl. Seminarlehrer in Altdor)

§ 95. I. Zweck des Schönschreibunterrichtes	316
§ 96. II. Stoff des Schreibunterrichtes	317
§ 97. III. Methode (Grundsätze)	319
Lehrprobe	329
§ 98. IV. Geschichtliches	333
§ 99. V. Lehrmittel	337

2. Der Gesangunterricht.

(Von P. Hufs, Kgl. Kreisscholarch und Seminaflehrer in Bayreuth.)

§ 100. I. Notwendigkeit, Nutzen und Zweck des Gesangunterrichtes	338
§ 101. II. Stoff des Gesangunterrichtes	339
§ 102. III. Methode	341
Lehrproben	349
§ 103. IV. Geschichtliches	354
§ 104. V. Unterrichtsmittel	355

3. Der Zeichenunterricht.

(Vom Herausgeber)

§ 105. I. Zweck und Bedeutung des Zeichenunterrichtes	356
§ 106. II. Stoff des Zeichenunterrichtes	357
§ 107. III. Methode des Zeichenunterrichtes	359
Lehrprobe	364
§ 108. IV. Zur Geschichte des Zeichenunterrichtes	366
§ 109. V. Literatur und Unterrichtsmittel	340

4. Der Turnunterricht.

(Vom Herausgeber.)

§ 110. I. Wesen, Zweck und Bedeutung des Turnunterrichtes	372
§ 111. II. Stoff des Turnunterrichtes	374

	Seite
§ 112. III. Methode des Turnunterrichtes	378
Lehrproben	381
§ 113. IV. Zur Geschichte des Turnens	384
§ 114. V. Die Unterrichtsmittel	389

5. Der Unterricht in den Handarbeiten.

§ 115. Allgemeines	391
§ 115 a. A) Der Handfertigkeitsunterricht für Knaben	392
§ 116. B) Der Handarbeitsunterricht für Mädchen	396
§ 116 a. C) Der Unterricht im Gartenbau und in der Obstbaumzucht	399

Fünfte Gruppe.

Der Unterricht in der Religion.¹⁾

Katholische Katechetik.

(Von K. Le Maire, Kgl. Seminarpräfekt, und L. Demolet, Seminarschullehrer,
beide in Speyer.)

§ 117. I. Zweck des Religionsunterrichtes	1
§ 118. II. Stoff des Religionsunterrichtes	1
§ 119. III. Lehrverfahren	5
Unterstufe	5
1. Das hl. Kreuzzeichen	5
2. Die Gebetsformulare	6
3. Biblische Geschichte	8
4. Einführung in das kirchliche Leben	9
§ 120. Mittel- und Oberstufe	9
1. Die biblische Geschichte	9
2. Der Katechismus	16
3. Die Einführung in das kirchliche Leben	22
§ 121. Unterrichtsproben	23
Die Geburt Jesu {	
Unterstufe	23
Mittelstufe	26
Oberstufe	28
§ 122. IV. Geschichtliches	34
I. Altertum	34
II. Mittelalter	35
III. Neue Zeit	37
§ 123. V. Hilfsmittel	40

¹⁾ Dem Werke wird je nach Wunsch die katholische oder protestantische Katechetik beigegeben.

Protestantische Katechetik.

(Von Dr. Christian Geyer, Kgl. Seminarpräfekt in Bayreuth.)

	Seite
§ 117. I. Zweck des Religionsunterrichtes	1
§ 118. II. Stoff des Religionsunterrichtes	2
§ 119. III. Stoffverteilung	3
§ 120. IV. Methode des Religionsunterrichtes im allgemeinen	6
1. Die Person des Lehrers	6
2. Die Darstellung	6
§ 121. V. Methode des Unterrichtes im besonderen	8
1. Die biblische Geschichte	8
2. Das Bibellesen	13
3. Die Kirchengeschichte	14
4. Katechismus	16
5. Sprüche	20
§ 123. 6. Lied	28
7. Kirchenjahr, Gemeindegottesdienst, Hausandacht	30
§ 124. VI. Geschichte des Religionsunterrichtes	31
§ 125. VII. Literatur	39

Druckfehlerangabe

zur gef. Verbesserung vor Benützung des Buches.

- S. 13 Z. 6 v. o. lies: ausspreche.
 S. 84 Z. 2 v. o. » : Unterricht.
 S. 221 Z. 5 v. u. » : Boëthius.
 S. 242 Z. 14 v. o. » : Disposition.
 S. 268 Z. 21 v. o. » : 4 Teile.
 S. 279 Z. 4 v. o. » : schlichtes.
 S. 315 Z. 18 v. o. » : ins.
 S. 363 Z. 5 v. o. » : Schutz- und Unterlegblätter.
 S. 389 Z. 19 v. u. » : Jugendspiele,
 S. 395 Z. 18 v. u. » : Standpunkt.

Einleitung.

A. Vorbegriffe.

§ 1.

Wesen und Wert des Unterrichts.

Verhältnis zur Erziehung.

1. Unterrichten im allgemeinsten Sinne des Wortes heisst, auf das Vorstellungsleben oder auf die Innenwelt eines andern einwirken. Es ist sofort einleuchtend, dass man von Unterricht in diesem Sinne schon reden kann, bevor nur die Schule mit ihrer Thätigkeit eingesetzt hat, und lange noch, nachdem die Ziele des eigentlichen Schulunterrichts erreicht sind. Denn Einwirkungen auf die empfängliche Psyche finden bei dem normalen Menschen jederzeit statt. Und zwar sind es zunächst die Gegenstände der Umgebung, der Natur, welche seine Aufmerksamkeit erregen und an welchen er durch Beobachtung Erfahrungen macht. Aber auch zu beseelten Wesen steht er in einem bestimmten Verhältnis; er spricht, verkehrt mit ihnen, und im Umgang mit ihnen entwickeln sich die ersten Gesinnungen. So sind Erfahrung und Umgang die beiden grossen und zugleich ersten Lehrmeister der Menschheit. Wie gross aber der Bildungseinfluss der genannten Faktoren auch sein mag, er ist ein zufälliger, ungeordneter und ungenügender. Denn der Mensch soll nicht blofs so weit gebildet werden, als jene zufälligen Einflüsse es vermögen, sondern so weit, als die menschliche Bestimmung und der allgemeine Kulturstand es erfordern. Hierzu bedarf es aber der frühzeitigen, absichtlichen und planmässigen Einwirkung gebildeter Menschen.

Jede absichtliche und geordnete Einwirkung auf andere Personen, zunächst zum Zwecke der Ergänzung der Erfahrung und des Umganges, heißt **Unterricht**.

2. Diese Einwirkung kann jedoch in beschränkter Weise nur auf die Erwerbung von Kenntnissen (Wissen) und Fertigkeiten (Können) zu ganz bestimmten Zwecken abzielen, wie das etwa der Fall ist, wenn ein Handwerksmeister einen Lehrling in seinem Geschäfte (Gewerbe) unterweist und gelegentlich darüber belehrt.

Sie kann aber auch von der bestimmten Absicht ausgehen, eine solche Erkenntnis des Wahren, Schönen und Guten im Menschen zu erzeugen, die seinen ganzen Gedankenkreis beherrscht und ihn zum Wollen des als wahr, schön und gut Erkannten antreibt. In diesem Falle ist der Unterricht nicht Selbstzweck, sondern Mittel zur Erreichung des allgemeinen Erziehungszweckes. Als solcher erscheint uns aber das sittlich-religiöse Wollen, der tugendhafte Mensch, der sittliche Charakter. Ein Unterricht, der bei allen seinen Bethätigungen dieses Ziel im Auge behält und demgemäß den Gedankenkreis so bearbeitet, daß er Motive für das sittliche Handeln erzeugen kann, heißt Erziehungsunterricht oder **erziehender Unterricht** (1. Buch § 7, 3). Er stellt sich als ein wesentlicher und notwendiger Teil der Erziehung dar. Nur vom erziehenden Unterricht soll in der Folge gehandelt werden.

Es ist die Meinung vielfach verbreitet, als ob der Unterricht nur die Erkenntniskräfte bilde, also einseitig die intellektuelle Entwicklung fördere. Diese Meinung beruht aber auf einem Irrtum.

Zunächst freilich bildet auch der erziehende Unterricht die Intelligenz, indem er sich an den erkennenden, d. h. vorstellenden und denkenden Geist wendet, um Vorstellungen und Begriffe zu erzeugen, zu berichtigen, zu ordnen und zu verbinden, also den Gedankenschatz des Menschen zu bereichern und zu vervollkommen. Indem er aber dem Geiste reine, schöne Bilder vorführt und einprägt, erregt und veredelt er das Gefühl; indem er dem Gedankenkreis sittliche Ideen einpflanzt, befördert er das Wollen des Wahren, Schönen und Guten, bildet also den Willen. Der erziehende Unterricht beein-

flusst sonach mittels der Erkenntnisthätigkeit auch die Gefühls- und Willensthätigkeit, strebt mit einem Worte eine allgemeine und harmonische Ausbildung des Geistes, eine Veredlung der gesamten geistigen Natur des Menschen an.

Ohne Unterricht ist keine wahre Erziehung möglich. Jeder Unterricht aber, der nicht zugleich im Dienste der Erziehung steht, ist Abrichtung, Dressur, und hat keinen oder nur geringen Wert. Beide sind ohne einander gar nicht zu denken. »Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.« (Herbart.)

Da der Unterricht die durch die gemeinsame Arbeit der Kulturvölker erworbenen Kenntnisse dem nachwachsenden Geschlechte vermittelt und es dadurch befähigt, am geistigen Fortschritt der Menschheit teilzunehmen, da ferner die Erfahrung lehrt, daß mit der zunehmenden Geistesbildung auch die Volkswohlfahrt wächst, ohne Unterricht dagegen die geistige, sittliche und wirtschaftliche Entwicklung zurückbleibt, so stehen Wert und Notwendigkeit des erziehenden Unterrichts außer Frage.

Anmerkung. Wie »erziehen« eigentlich nichts anderes ist, als einem Unmündigen den Weg zur Selbsterziehung weisen, so heißt »unterrichten« eigentlich: einem Unwissenden den nächsten Weg zur Selbstbelehrung zeigen.

§ 2.

Unterrichtskunde.

Aus dem Vorhergehenden ist ersichtlich, daß der Unterricht dem Einzelnen wie der ganzen Menschheit gegenüber eine ebenso große als schwierige Aufgabe zu erfüllen hat. Mit Rücksicht auf sein erhabenes Ziel, sowie im Hinblick auf die Schwierigkeit seiner Aufgabe erscheint er demnach als eine wahre Kunst. Kunst ist aber ein vollendetes Können, das von einem gründlichen Wissen getragen sein muß. Jenes erlangt man durch Übung in der Praxis, dieses durch Studium der Theorie. (Vgl. 1. Bd. § 8: Erziehungskunst und Erziehungswissenschaft.)

Wer unterrichten, d. h. die Unterrichtskunst ausüben will, muß sich daher vor dem Eintritt in die Praxis mit der Theorie, d. h. mit den Grundsätzen und Regeln des

Unterrichtens, wie sie aus der Erfahrung (induktiv) abgeleitet oder durch Nachdenken (deduktiv) gewonnen wurden, bekannt machen und daneben unter fachkundiger Führung zur Erprobung der Theorie in praktische Übungen eintreten.

Die Einführung in die Wissenschaft vom Unterricht heißt Unterrichtslehre. Sie ist die wissenschaftliche Darstellung aller für den Unterricht maßgebenden Grundsätze und Regeln. Soweit sich diese Anleitung auf den bildenden Unterricht überhaupt bezieht, spricht man von allgemeiner Unterrichtslehre. Wird jedoch gezeigt, welche Modifikationen die grundlegenden Erwägungen der allgemeinen Unterrichtslehre bei jedem einzelnen Unterrichtsfache erfahren, so haben wir es mit der besonderen (speziellen) Unterrichtslehre zu thun.

Wie der Unterricht der wichtigste Teil der Erziehung, so ist die Unterrichtslehre, welche vorwiegend das Erziehungsmittel des Wortes betrifft, der hauptsächlichste Teil der Erziehungslehre. (Über das Verhältnis beider vgl. § 10 des 1. Buches.)

Das Wort »Didaktik« schließt die Unterrichtslehre und die Unterrichtskunst ein. Die Unterrichtslehre gibt zu letzterer nur die theoretische Anweisung. Sie handelt in ihrem allgemeinen Teile

- I. von dem **Zweck** des Unterrichts;
- II. von dem **Stoff** des Unterrichts (Auswahl und Anordnung);
- III. von dem **Unterrichtsverfahren** oder der **Methode** des Unterrichts; hierbei wird gesprochen von den Unterrichtsgrundsätzen, vom Unterrichtsgang, von den Unterrichtsstufen und von der Unterrichtsform;
- IV. von den **Unterrichtsmitteln**;
- V. von der **Schulkunde**, d. h. vom Lehrer, von der Schule und vom Schulregiment.

Der wichtigste Teil der Unterrichtslehre ist unstreitig derjenige, der sich auf das Unterrichtsverfahren oder die Methode des Unterrichts bezieht und daher Methodenlehre oder Methodik genannt wird.

Insofern sich dieselbe mit dem Unterrichtsverfahren überhaupt befaßt, heißt sie allgemeine Methodik; insofern sie aber die Behandlung der einzelnen Lehrfächer darzulegen sucht, wird sie besondere oder spezielle Methodik genannt, womit sich der besondere Teil der Unterrichtslehre beschäftigt.

B. Die logischen Grundlagen.

Allgemeines.

Die Unterrichtslehre hat es einerseits mit dem Schüler (Subjekt des Unterrichts), andererseits mit dem Unterrichtsstoff (Objekt des Unterrichts) zu thun, weshalb Psychologie und Logik als Hilfswissenschaften derselben erscheinen. Die Psychologie macht uns mit den Gesetzen des Seelenlebens (also auch mit der seelischen Funktion des Denkens) bekannt und gibt Mittel und Wege an zur Einwirkung auf dasselbe. Die **Logik** stellt die Gesetze des Denkens auf, sagt uns, wie wir denken sollen. Sie ist also diejenige Wissenschaft, welche uns lehrt, den Unterrichtsstoff folgerichtig darzustellen und den Unterricht so zu ordnen, daß er zu sicheren Erfolgen führt. Wie daher der Erziehungslehre die Psychologie, so ist der Unterrichtslehre die Logik als Vorschule hier vorausgeschickt, wobei jedoch sachgemäß auf die Psychologie Bezug genommen wird.

Da alles wissenschaftliche Denken sich in Begriffen, Urteilen und Schlüssen vollzieht, so hat die Logik 1. vom Begriff, 2. vom Urteil und 3. vom Schluss zu handeln.¹⁾

I. Vom Begriff.

§ 3.

Entstehung des Begriffes.

1. **Wesen des Begriffes.** Wie der psychische und der logische Begriff entstehen, ist schon im ersten Buch (§ 30)

¹⁾ »Psychologisch geht die Fällung der Urteile der Bildung der Begriffe und dem Schließen voran; denn die Begriffe sind nur das Ergebnis unserer Beurteilung der Dinge — die Schlüsse nur vermittelte Urteile.« (Lindner, Emp. Psychologie.)

gezeigt worden. Hier sei noch hervorgehoben, daß sich die meisten Menschen mit den auf zahlreichen Anschauungen beruhenden psychischen Begriffen, den mittels der Phantasie erzeugten Gemeinbildern begnügen. Sobald sie jedoch einander ähnliche Begriffe vergleichen und unterscheiden sollen, so ergibt sich die Unzulänglichkeit ihrer Auffassung.

»Was ein Tisch ist«, meint jeder leicht angeben zu können. Thatsächlich macht es aber auch dem Gebildeten etliche Schwierigkeiten, den logischen Begriff dieses ihm so bekannten Gegenstandes zu bilden, weil es sich dabei um das eigentliche Wesen desselben handelt. Dies erkennt man nur, wenn man sich alle möglichen Arten von Tischen (Schreib-, Eß-, Wasch-, Zehntische etc.) vergegenwärtigt, genau auf das acht hat, was allen Tischen gemeinsam ist (reflektiert), das Unterschiedliche wegläßt, also abzieht (abstrahiert) und das gemeinsame Merkmal zu einer Allgemeinvorstellung zusammenfaßt.

Das durch Reflexion gewonnene und durch Abstraktion vom Unwesentlichen gereinigte Gemeinsame, Allgemeine, Notwendige für den Begriff »Tisch« ist 1. eine horizontale, freiliegende Platte, welche 2. in angemessener Weise unterstützt wird und 3. den Zweck hat, daß etwas darauf gelegt oder darauf vorgenommen wird. Diese Merkmale sind allen Tischen eigen, also notwendig, wesentlich. Was sonst bei einem Tische als Merkmal erscheint, seine Größe, Gestalt, Form, Festigkeit, Farbe, der Stoff, aus dem er gemacht worden, ist für sein Wesen ohne Bedeutung und als unwesentliches Merkmal aus dem Begriffe auszuscheiden. Das Zusammenfassen (Kombinieren) der wesentlichen Merkmale in eine Gesamtvorstellung nennt man Begreifen. Der logische Begriff ist die Zusammenfassung aller wesentlichen Merkmale eines Gegenstandes nach Ausscheidung der unwesentlichen Eigenschaften. Er ist etwas Gedachtes, Ideales, Unabänderliches, während der psychische Begriff je nach den Vorstellungen des Einzelnen verschieden sein kann.

»Der Begriff ist das innere erkannte Wesen der Dinge.« (Rumpel.)

»Der Begriff ist die erkannte Sache.« (Drobisch.)

Durch die dreifache Thätigkeit des Reflektierens, des Abstrahierens und Kombinierens bilden wir z. B. aus den Vorstellungen einzelner Häuser die Begriffe: Bauernhaus, Pfarrhaus, Schulhaus, Rathaus etc. und aus diesen den noch allgemeineren Begriff »Haus«; aus den Vorstellungen einzelner Schlachten zu Wasser und zu Land, der Griechen in dem peloponnesischen Krieg, der Römer in den punischen Kriegen, der Deutschen im siebenjährigen Krieg, in den deutsch-französischen Kriegen etc. den Begriff »Schlacht«.

2. Arten der Begriffe. Die Begriffe finden ihren sprachlichen Ausdruck durch das Wort. Es ist das Kleid, die sinnliche Bezeichnung der Begriffe. Dadurch werden sie ein behaltbares und mitteilbares Eigentum des Geistes. Hauptwörter, Eigenschaftswörter, Zeitwörter sind Begriffswörter; diejenigen Wörter, welche blofs die Beziehungen der Begriffe zu einander bezeichnen, nennt man Formwörter.

a) Der Begriff ist seinem Wesen nach abstrakt, nicht konkret. Es gibt aber Begriffe der abstrakten und konkreten Dinge, da man von konkreten, sinnlich wahrnehmbaren Gegenständen (Haus, Hof, Weib, Kind) wie von nur Gedachtem (Liebe, Möglichkeit, Seele, Kraft) Begriffe bildet. Beide Arten sind Objektsbegriffe, weil in ihnen etwas Selbständiges vorgestellt wird.

b) Begriffe, wie — rot, blau, rund, warm, fleißig —, die in und an anderen Begriffen gedacht, davon abstrahiert werden und deren Eigenschaften oder Merkmale anzeigen, heißen Eigenschafts- oder Beschaffenheitsbegriffe.

c) Begriffe, wie — regnen, grauen, singen, springen, tanzen, ruhen etc. —, welche die Thätigkeit oder den Zustand eines anderen Begriffes angeben, nennt man Thätigkeits- oder Zustands- (Verbal-) Begriffe.

d) Begriffe, die, wie alle vorhergehenden, an und für sich gedacht werden können, nennt man absolute Begriffe. Zwei oder mehrere selbständige Begriffe aber, von welchen jeder das, was er ist, nicht ohne den andern ist, wie: Eltern und Kinder, Fürst und Unterthan, Lehrer und Schüler, Schuld und Strafe, werden relative, Beziehungsbegriffe (Korrelata) genannt. (Dieses gegenseitige Sichbestimmen heifst ein Verhältnis. Rumpel.)

§ 4.

Inhalt und Umfang der Begriffe.

1. Inhalt. Der Tisch hat eine horizontale, freiliegende Platte, die angemessen unterstützt wird. Auf den Tisch kann man etwas legen, auf ihm etwas vornehmen. Der Tisch hat Farbe, Form, Größe, ist aus festem Material (Holz, Stein oder Metall) gefertigt etc.

Die hier aufgeführten Merkmale kommen sämtlich den Tischen zu; sie bilden den Inhalt des Begriffes Tisch. Der Inhalt eines Begriffes ist die Gesamtheit seiner Merkmale.

Begriffe, deren Inhalt nicht weiter zergliedert werden kann, nennt man einfache, die übrigen zusammengesetzte.

Kraft, klein, rot, nichts sind einfache, Mensch, Fisch, Baum, Parallelogramm zusammengesetzte Begriffe.

2. Umfang. Der Schreibtisch, der Efstisch, der Biertisch, der Waschtisch, der Spieltisch etc. sind Begriffe, denen sämtlich das wesentliche Merkmal von »Tisch« gemeinsam ist, mit dem sie alle gedacht werden, in dessen Umfang sie alle liegen.

Der Umfang eines Begriffes (Tisch) ist die Gesamtheit derjenigen Begriffe (Schreibtisch, Efstisch, Biertisch, Waschtisch, Spieltisch etc.), welchen allen der erste Begriff (Tisch) als Merkmal zukommt.

Entspricht ein Begriff einer ganzen Gruppe von Objekten, so heißt er Gattungsbegriff (Klassenbegriff) oder allgemeiner Begriff; deckt er sich jedoch nur mit einem einzigen Objekte, so wird er Einzelbegriff (Individualbegriff) genannt.

Der Begriff Tisch ist ein Gattungsbegriff, weil durch ihn die ganze Gruppe von Tischen gedacht wird. Aber die Begriffe Schreibtisch, Efstisch, Biertisch etc. sind selbst wieder Gattungsbegriffe, weil zum Umfang eines jeden derselben wieder eine Gruppe von Tischen gehört. Faßt man das Verhältnis derselben zur Gattung ins Auge, so erscheinen sie als Artbegriffe. Die Merkmale, wodurch sich die Arten von einander unterscheiden, bilden die Artunterschiede. Der Schreibtisch dient zum Schreiben, der Spieltisch zum Spielen etc. — »Dieser (unser) Schreibtisch bezieht sich nur auf einen Gegenstand, ist also ein Einzelbegriff. —

Säugetier, Strauch, Mensch etc. sind Gattungsbegriffe; Pferd, Rind; Rosenstrauch, Stachelbeerstrauch; Kaukasier, Mongolen etc. sind den ersteren gegenüber Artbegriffe. Dieses Reitpferd, dieser Moosrosenstrauch, Sokrates, Mars etc. sind Einzelbegriffe.

§ 5.

Inhalts- und Umfangsverhältnisse der Begriffe.

1. **Inhaltsverhältnisse.** a) Haben zwei Begriffe gleichen Inhalt, so müssen sie notwendig in einen zusammenfallen und sich auch dem Umfange nach decken, sie sind identisch: formal-identisch (weiss ist weiss und schwarz ist schwarz), real-identisch ($9=3 \times 3$, Isar-Athen = München), simultan (Mord = Tötung). Im letzteren Falle wird die Identität erst durch Abstraktion gewonnen.

b) Begriffe, welche ein oder mehrere Merkmale gemein haben, also teilweise gleich sind, heißen verwandt. Sie sind entweder ähnlich oder verschieden. Fisch und Vogel, Verstand und Vernunft, hart und fest sind ähnliche Begriffe, weil die gemeinsamen Merkmale überwiegend sind gegen die unterscheidenden. Rot und süß, Kühnheit und Armut, fest und naß sind verschiedenartige Begriffe, weil sie kein Merkmal gemein haben. Alle Begriffe, welche gemeinsame Merkmale haben, sind gleichartig, vergleichbar, homogen (z. B. Weiler, Dorf, Markt, Stadt); alle Begriffe, die keine gleichen Eigenschaften besitzen, sind ungleichartig, unvergleichbar, heterogen, (z. B. Licht, Mineral, Elefant, Weisheit).

c) Die Begriffe können ferner verträglich (= einstimmig) oder unverträglich (= entgegengesetzt sein. Angenehm und nützlich, weiss und fest sind Begriffspaare, die sich im Denken vertragen, daher verträglich oder einstimmig. — Rund und eckig, nützlich und schädlich, fest und flüssig dagegen lassen sich im Denken nicht vereinigen, sind also unverträgliche = entgegengesetzte Begriffe.

d) Der Gegensatz (Widerspruch) ist absolut, kontradiktorisch, wenn ein Begriff den andern aufhebt (z. B. Mensch und Nichtmensch, Sein und Nichtsein, Materie und Nichtmaterie), — oder er ist relativ, wenn ein Begriff noch andere Merkmale enthält, als der aufgehobene

(z. B. Mensch und Tier, Sein und Werden, Materie und Geist).

2. Umfangsverhältnisse. Beim Vergleichen von Inhalt und Umfang der Begriffe ergeben sich folgende Fälle:

a) Die Umfänge der Begriffe decken sich, wenn der beiderseitige Inhalt identisch (gleichbedeutend) ist.

Z. B. Befiedertes Tier und Vogel, rechtwinkliges und gleichwinkliges Parallelogramm.

b) der Umfang eines Begriffes, dessen ganzer Inhalt in dem eines andern liegt, wird von diesem eingeschlossen und ist diesem untergeordnet (subordiniert). Der Begriff Moosrose ist dem Begriff »Rose« untergeordnet; letzterer ist den Begriffen: Theerose, Teppichrose, Zimmtrose etc., welche zu seinem Umfange gehören, übergeordnet. Die dem Begriff Rose gleicherweise untergeordneten Begriffe: Moosrose, Theerose, Teppichrose etc. sind einander beigeordnet, nebengeordnet (koordiniert).

c) Die Umfänge der Begriffe schliessen sich aus,

α) wenn die Begriffe sich völlig widersprechen, einander kontradiktorisch entgegengesetzt sind,

z. B. arm — nicht arm; grofs — nicht grofs;

β) wenn die Begriffe dem Inhalte nach relativ entgegengesetzt sind,

z. B. arm und reich, grofs und klein.

Sind die relativ entgegengesetzten Begriffe im Umfange eines und desselben dritten eingeschlossen (d. h. sind sie Dinge einer Gattung), so stehen sie im konträren Gegensatz.

Z. B. Vogel und Säugetier = Wirbeltiere; rot, gelb, grün = Farben; Ost und West = Himmelsgegenden; Kind und Greis = Menschen.

d) Die Umfänge zweier Begriffe kreuzen sich, wenn sie hinsichtlich des Inhaltes einstimmig oder verträglich sind. Ihre Umfänge decken sich dann teilweise, weil beide als Merkmale in einem Begriff vorkommen können.

Z. B. Elsässer und Protestanten; angenehm und nützlich.

§ 6.

Determination und Abstraktion.**Verhältnis zwischen Inhalt und Umfang.**

1. Wenn ich dem Begriffe »Literatur« als wesentliches Merkmal »Poesie« beifüge«, so wird dadurch eine Reihe von Literaturstücken, die ganze Prosa, ausgeschlossen, der Umfang des Begriffes also kleiner; er umfaßt nur noch die »poetische Literatur«. Setze ich hierzu das weitere Merkmal »Drama«, so vermindert sich der Umfang aufs neue. Füge ich zur »dramatischen Literatur« das Merkmal »Tragödie«, so wird der Umfang wieder kleiner, und setze ich noch »Braut von Messina« hinzu, so bin ich bei dem Individualbegriff angelangt, der keinen Umfang mehr, aber den größten Inhalt hat.

Den Umfang eines Begriffes durch Aufnahme neuer Merkmale verkleinern und seinen Inhalt vergrößern, heißt nähere Bestimmung oder »Determination«, und das hieraus gefolgerte logische Gesetz lautet: Je kleiner der Umfang eines Begriffes, desto größer sein Inhalt.

Verfahre ich umgekehrt, lasse ich von dem Begriff »Braut von Messina« die Merkmale »Tragödie«, »Drama« und »Poesie« weg, so komme ich schliesslich bei dem Gemeinbegriff »Literatur« an, der den größten Umfang hat, dessen Inhalt aber viel kleiner ist als der des Individualbegriffes. Den Umfang eines Begriffes durch Weglassung von Merkmalen vergrößern und damit seinen Inhalt verkleinern, heißt »Abstraktion« (§ 3), und das hieraus folgende logische Gesetz lautet:

Je größer der Umfang eines Begriffes, desto kleiner sein Inhalt.

2. Determination und Abstraktion sind einander entgegengesetzte Denkhätigkeiten.

Die Determination, d. i. die nähere Bestimmung eines Begriffes, verfährt synthetisch (den Inhalt mehrend, zusammenfügend), oder progressiv (vorwärtsschreitend), oder deduktiv, d. h. von allgemeinen (höheren und weiteren) Begriffen abwärts zu besonderen führend (absteigend). Sie leitet aus dem Allgemeinbegriff (Literatur) Begriffe ab, welche in seinem Umfange liegen (Poesie, Drama, Tragödie). Die

entstehende absteigende Begriffsreihe heißt dann: Literatur, Poesie, Drama, Tragödie, »Braut von Messina«.

Die Abstraktion dagegen, d. h. die Hinweglassung von Merkmalen, um zu dem folgenden höheren Begriff zu gelangen, schlägt den analytischen Weg ein, zergliedert den Inhalt des Begriffes, ist regressiv (rückschreitend), weil sie in der Zahl der Merkmale zurückgeht, oder induktiv, weil sie von besonderen, niederen, engeren Begriffen zu allgemeinen (höheren, weiteren) aufwärts führt.

Die Abstraktion ordnet die Begriffe in aufsteigender Reihe (Braut von Messina, Tragödie, Drama, Poesie), die zusammen den Umfang des höheren Begriffes »Literatur« bilden.

Fortgesetztes Determinieren führt zum Individuum, fortgesetztes Abstrahieren zum Allgemeinbegriff. Beide Geistesthätigkeiten sind beim Unterrichte von besonderer Wichtigkeit, weil durch dieselben der Schüler Anleitung finden soll, aus den Vorstellungen und Begriffen konkreter Gegenstände allgemeine Wahrheiten zu abstrahieren, um sodann mittels derselben die ihm entgegentretenden neuen Begriffe zu determinieren. (Vergl. Mich, Lindner, Schramm.)

Welcher Begriff bildet zu »Gewißheit« einen kontradiktorischen Gegensatz? Welcher einen konträren? — Nenne die Gattungsbegriffe zu nachstehenden Artbegriffen: Hund, Baum, Schaf, Schaff, Jude, Feder, Lehrling, Rock, Barometer. — Wie verhalten sich die Begriffe: Schiffahrt, Fahrt, Bewegung? — Haus, Palast, Vatikan?

§ 7.

Die Erklärung (Definition) der Begriffe.

1. Begriffserklärungen sollen Begriffe klar und deutlich machen. Klar ist ein Begriff, wenn er von allen anderen, besonders von verwandten Begriffen unterschieden wird. Deutlich ist er, wenn sein Inhalt vollständig erkannt ist, d. h. wenn die Merkmale desselben richtig erfaßt sind. Nur zusammengesetzte Begriffe können erklärt werden; einfache lassen keine Auseinandersetzung ihres Inhalts zu.

Zur Bildung einer gültigen, die Sache deckenden Definition gehört 1. die Aufsuchung des nächst höheren Gattungsbegriffes (genus proximum); 2. die Festsetzung der wesent-

lichen Unterschiedsmerkmale (charakteristische Eigenschaften), wodurch sich das zu Erklärende von den koordinierten Artbegriffen unterscheidet (*differentia specifica*). Es müssen also mindestens zwei Merkmale des Begriffes angegeben werden, das Merkmal der Gattung und das der Art.

Wenn ich den Satz ausspreche: Mineralien sind unorganische Naturkörper, welche sich weder bewegen, ernähren noch fortpflanzen können und sich nur durch fremde Einflüsse, nicht aber durch sich selbst zu ändern vermögen, so habe ich den Inhalt des Begriffes »Mineralien« angegeben. Die Setzung des Gattungsbegriffes als Prädikat ist also gleich der Setzung aller Merkmale, die dem Subjekt zukommen.

Mineralien sind Naturkörper (*genus proximum*), welche sich weder bewegen etc. (*differentia specifica*). Begriffe haben nur für den einen Wert, der sie definieren kann; dies vermag aber nur der, welcher sie selbst gebildet hat. Darum ist das Bilden von Begriffen eine so wichtige Aufgabe des Unterrichts.

2. Den Gegenstand der Erklärung bildet entweder eine sprachliche Form (Wort, Ausdruck, Satz) oder eine Sache, weshalb man Form- und Sach-Erklärungen unterscheidet.

a) Die Form-(Wort-)Erklärung (Nominal- oder Verbaldefinition) ist die Klarmachung von unbekanntem, ungewöhnlichen und noch unbestimmten sprachlichen Ausdrücken. Ihre Mittel sind: der Worttausch (hehr = erhaben, Botanik = Pflanzenkunde; dies ist nur einfache Namen-Erklärung), die Wortzerlegung (erzählen = her erzählen), die Wortherleitung (Begriff von begreifen), der Hinweis auf den Sprachgebrauch (Sonntag = Samstag), die Umschreibung (Hoffnung = Erwartung des Guten), die Deutung eines bildlichen Ausdrucks (der Herr ist Sonne und Schild = gibt Segen und Schutz) etc. (Vergl. Schulze.)

b) Die Sacherklärung (Realdefinition) soll die eigentliche Natur der Sache darthun. Zur Sacherklärung gelangt man entweder auf dem Wege der Induktion (vom Besonderen zum Allgemeinen),

z. B. Vögel sind hartschalige Eier legende Rückgrattiere mit warmem Blut und gefiedertem Körper. — Erziehung ist die absichtliche, planmäßige Einwirkung eines Entwickelten auf einen Unentwickelten; —

oder auf dem Wege der Deduktion (vom Allgemeinen zum Besonderen),

z. B. Rückgrattiere, die warmes Blut und einen gefiederten Körper haben und hartschalige Eier legen, heißt man Vögel. — Die Einwirkung, welche ein Entwickelter absichtlich und planmäßig auf einen Unentwickelten ausübt, wird Erziehung genannt.

Die eigentliche, logische Begriffsbestimmung entsteht nur durch Deduktion. Wird der zu bestimmende Gegenstand in seinem Entstehen und Werden aufgefaßt, so heißt die sich ergebende Erklärung eine genetische oder synthetische Definition.

Z. B. Bewege ich einen Punkt in der Ebene so um einen anderen Punkt, daß die dadurch entstehende krumme Linie mit all ihren Teilen von dem anderen Punkte gleich weit entfernt ist, so ist diese Linie ein Kreis. — Eine Mondsfinsternis entsteht dadurch, daß die Erde zwischen Sonne und Mond tritt, so daß sie dem letzteren das Licht der ersteren entzieht.

Die durch Induktion entstehenden Sacherklärungen heißen analytische oder zergliedernde, die durch Deduktion gebildeten aber synthetische oder zusammenfassende Definitionen. — Die genetischen (synthetischen) Definitionen sind für die Schüler leichter als die analytischen, weshalb man statt: Was ist ein Kreis? besser fragt: Wie entsteht ein Kreis?

3. Der Definition verwandte Erklärungen sind:

a) Die Distinktion, d. h. die vorläufige Unterscheidung eines Begriffes von anderen ihm verwandten Begriffen. Sie geht der Definition voraus und spricht dem zu erklärenden Begriffe ein oder mehrere Merkmale als ihm eigentümlich zu, oder als ihm nicht gehörig ab. Z. B.

Bejahend: Die Pflanzen haben Leben, nehmen Nahrung zu sich, wachsen etc.

Verneinend: Die Mineralien haben kein Leben, können keine Nahrung zu sich nehmen, wachsen nicht etc.

Unterscheidend: Die Mineralien unterscheiden sich von den Pflanzen durch ihren Mangel an Leben, Ernährung, Wachstum etc.

b) Die Beschreibung oder die anschauliche Darstellung eines Gegenstandes durch Angabe mehrerer, sowohl wesentlicher als zufälliger Merkmale desselben, wodurch entweder die Kenntnis von dem Gegenstand vermehrt (Lehrbeschreibung) oder auf das Gemüt eingewirkt werden soll (Schilderung).

c) Die Erläuterung oder die Veranschaulichung eines Begriffes durch Beispiele. Z. B. Wer wie der barmherzige Samariter selbst dem Feinde beisteht, besitzt die Tugend der Nächstenliebe.

d) Die Erörterung oder die Angabe der Stellung eines Begriffes gegenüber verwandten. Z. B. Der wahre Mut hält die Mitte zwischen Übermut und Furcht.

e) Die Entwicklung oder die Verdeutlichung eines Begriffes durch Vergleichung desselben mit anderen, mit ihm verbundenen Begriffen; z. B. die Begriffe mutig, kleinmütig, übermütig hängen mit einander zusammen, in der Entwicklung werden sie von einander unterschieden, gleichsam von einander losgewickelt. (Schulze.)

4. Die logische Definition muß richtig sein. Deshalb ist es unerlässlich, daß sie

a) wirklich erkläre und aus diesem Grunde den zu definierenden Begriff nicht als Erklärungsmittel anführe. Wo dies geschieht, entsteht eine Zirkeldefinition, die fehlerhaft ist;

z. B. Gefälligkeit ist die Tugend, in deren Ausübung man gegen andere gefällig ist. (Tautologie.)

b) daß sie bündig sei, also nichts Überflüssiges, keine aufserwesentlichen Merkmale enthalte;

z. B. Ein Dreieck ist eine ebene Figur, die von drei Seiten begrenzt wird »und drei Winkel umschließt«. (Hier ist die Anfügung der drei Winkel überflüssig, weil selbstverständlich.)

c) daß sie angemessen sei, d. h. nicht zu viel Merkmale angebe (d. h. keine solchen, die nicht dem ganzen Umfang des Subjektsbegriffes gemeinsam sind), sonst wird sie zu enge;

z. B. Ein Dreieck ist eine von drei geraden Linien eingeschlossene Fläche (paßt nur auf die ebenen Dreiecke);

sie darf aber auch nicht zu wenig Merkmale haben (keine wesentlichen weglassen), sonst ist sie zu weit;

z. B. Unter Quadrat versteht man ein gleichseitiges Parallelogramm (der Rhombus ist auch ein gleichseitiges Parallelogramm).

d) daß sie deutlich und bestimmt sei, also nicht vieldeutig, bildlich oder verneinend, da sie dann eigentlich nicht sagt, was ein Ding ist;

z. B. Der Punkt ist etwas, was sich nicht ausdehnt. — Der Unglaube ist die Nacht des Irrtums. (Metapher.) — Die pädagogische Strafe ist nicht ein bloßes Abschreckungsmittel.

§ 8.

Einteilung (Division) der Begriffe.

1. Die Definition verdeutlicht den Inhalt des Begriffes, die Einteilung (= Division) hat den Umfang desselben klarzumachen. Werden die Gemeinbegriffe in Gattungen und Arten zerlegt, so entsteht eine Klassifikation. Z. B.

Viereck.

Parallelogramme		Nichtparallelogramme	
rechtwinkelige	schiefwinkelige	Trapeze	Trapezoide
Quadrat	Rechteck	Rhombus	Rhomboid
		symmetr.	unregelm.
		Trapeze	Trapezoide
		symmetr.	unregelm.
		Trapeze	Trapezoide

Die vorstehende Übersicht klassifiziert die Vierecke. Der Klassenbegriff Viereck wird durch das Merkmal »Richtung der Seiten« in Parallelogramme und Nichtparallelogramme zerlegt. Nun ist aber der untergeordnete Begriff Parallelogramm wieder ein Gattungsbegriff, der durch das Merkmal Winkel in rechtwinkelige und schiefwinkelige Parallelogramme geteilt wird. Die Einteilung setzt sich bis zu den Quadraten, Rechtecken, Rhomben etc. fort, welche als die untersten Arten erscheinen.

Bei der Einteilung ist folgendes zu unterscheiden:

a) Das Einteilungsganze, d. h. der Allgemeinbegriff, dessen Arten und Unterarten angegeben werden (Viereck).

b) Die Einteilungsglieder oder die dem Einteilungsganzen untergeordneten Artbegriffe (Parallelogramme und Nichtparallelogramme).

c) Der Einteilungsgrund (fundamentum divisionis); er ist der wichtigste Punkt in der Einteilung. Bildet ein wesentliches Merkmal den Einteilungsgrund, so gelangt man zu einer natürlichen Einteilung; ein unwesentliches Merkmal führt zu einer künstlichen Einteilung. (Vergleiche das natürliche und künstliche Pflanzensystem.)

Der Einteilungsgrund muß festgehalten, d. h. es dürfen nicht einzelne Glieder nach einem anderen Einteilungsgrund herangezogen werden.

Teilt man den Begriffsumfang nach mehreren Einteilungsgründen ein, z. B. die Dreiecke nach den Seiten und

Winkeln, so ergeben sich Nebeneinteilungen; wird ein Einteilungsglied selbst wieder eingeteilt, so erhält man Unterabteilungen (Subdivisionen). Werden die Neben- und Unterabteilungen eines Begriffes unter der Herrschaft einer durchgreifenden Regel so zusammengeordnet, daß die Klassifikation eine geschlossene Einheit bildet, so erhält man ein System.

Nach der Gliederzahl der Einteilung unterscheidet man: Zweiteilung (Dichotomie), Dreiteilung (Trichotomie) und Vierteilung (Polytomie).

2. Mit der Division oder der Unterscheidung der Arten einer Gattung sind nicht zu verwechseln:

a) Die Partition, welche die Bestandteile eines und desselben Ganzen angibt,

z. B. Der Baum besteht aus Wurzel, Stamm und Krone.

b) Die Disposition oder die teils auf der Division, teils auf der Partition beruhende Zerlegung eines Denkstoffes zum Zweck geordneter Darstellung. Z. B. Die Erziehungslehre handelt: 1. von dem Zögling, 2. von dem Erzieher und 3. von der Erziehung. Bei letzterer sind zu behandeln: a) der Zweck, b) die Mittel, c) die Methode, d) die Stätten der Erziehung.

3. Haupterfordernisse der Einteilung sind:

a) Die Einteilung muß vollständig sein, d. h. die Einteilungsglieder müssen den ganzen Umfang des Einteilungsganzen wirklich ausmachen, nicht weniger und nicht mehr, da die Einteilung außerdem zu eng oder zu weit ist.

Z. B. Zu eng: Die Einteilung der Bewohner Deutschlands in Protestanten, Katholiken und Israeliten.

Zu weit: Die Einteilung der Parallelogramme in Quadrate, Rechtecke, Rhomben, Rhomboide und Trapeze.

b) Die Einteilung muß klar sein, so daß sich die Einteilungsglieder völlig ausschließen.

Z. B. Der Charakter ist entweder gut oder schlecht.

c) Der Einteilungsgrund muß die ganze Einteilung hindurch festgehalten werden.

Z. B. Die Dreiecke sind recht-, spitz- und stumpfwinklig.

II. Vom Urteil.

§ 9.

Entstehung der Urteile.

Das Pferd ist ein Einhufer. Der Hase ist kein Raubtier. Der Specht ist ein Vogel. Der Vogel singt. Der Mensch spricht. Der Pfau ist schön.

In jedem der vorstehenden Beispiele sind zwei Begriffe enthalten. Beziehen wir die beiden Begriffe aussagend aufeinander, so daß wir den einen derselben dem andern als Merkmal zu- oder absprechen, so urteilen wir. Das Urteil ist sonach diejenige Gedankenform, durch welche ein Begriff dem andern zu- oder abgesprochen wird. Die Begriffe selbst bilden wir mittels Urteilens. Der sprachliche Ausdruck des Urteils ist der Satz. In den obigen Urteilen sind die Begriffe Pferd, Hase, Specht, Vogel, Mensch, Pfau die Subjekte, denen je ein anderer Begriff als Merkmal zu- oder abgesprochen wird. Diese anderen, den Subjekten beigelegten Merkmale: ein Einhufer, kein Raubtier, ein Vogel, singt, spricht, schön — sind deren Prädikate. Die Verbindung von Subjekt und Prädikat erfolgt durch die Kopula, die durch ein Zeitwort (Hilfszeitwort) oder durch Flexion zum Ausdruck kommt. In dem Satze: Dieses Pferd ist lahm — ist das Subjekt eine Einzelvorstellung. Sie tritt des öfteren an die Stelle des Begriffes. — Das Urteil erschließt das Wesen des Subjekts.

§ 10.

Einteilung der Urteile.

1. Die **Einteilung der Urteile** erfolgt (nach Kant) hinsichtlich der Form nach ihrer Qualität, Quantität, Relation und Modalität.

a) Nach der Qualität.

Pestalozzi dachte nur an das Wohl der Mitmenschen. — Pestalozzi dachte nicht an sich selbst.

Im ersten Falle ist dem Subjekte das Prädikat zugesprochen, das Urteil ein bejahendes oder affirmatives. Im anderen Falle ist der Prädikatsbegriff dem Subjekte abgesprochen, das Urteil also ein verneinendes oder negatives.

b) Nach der Quantität.

1. Die Pflanzen verwesen.
2. Manche Pflanzen sind Schmarotzer.
3. Die Flachsseide ist eine Schmarotzerpflanze.

In dem ersten Urteile ist der Prädikatsbegriff dem ganzen Umfange des Subjekts zugesprochen, das Urteil daher ein allgemeines (universelles). Im zweiten Urteil ist das Prädikat nur auf einen Teil des Umfanges des Subjektsbegriffes bezogen, das Urteil daher ein besonderes (partikuläres). Im dritten Urteil wird das Prädikat nur einem Einzelgegenstande zugesprochen; das Urteil ist ein einzelnes (singuläres).

c) Nach der Relation.

1. Der Mensch ist bildungsfähig. — Der Mensch ist kein Tier.

Diese Beispiele zeigen, daß das Prädikat dem Subjekt bedingungslos beigelegt oder abgesprochen wird. Solche Urteile nennt man kategorische.

2. Wenn es regnet, wird es nafs. — Wenn die Sonne 18° unter den Horizont hinabgesunken ist, endet die Abenddämmerung. — Wenn Treue und Glauben schwinden, so kann kein Staat bestehen.

In diesen Urteilen ist das Prädikat dem Subjekte nur unter gewissen Bedingungen beigelegt. Solche Urteile heißen hypothetische.

3. Alle Winkel sind entweder rechte oder stumpfe oder spitze. — Die Deklination ist entweder eine starke oder eine schwache oder eine gemischte.

Beide Urteile stellen das Subjekt in Verbindung mit mehreren, sich gegenseitig ausschließenden Prädikaten dar und lassen die Wahl zwischen diesen. Solche unbestimmte Urteile heißen disjunktive. Bei der Relation handelt es sich demnach um das Verhältnis von Subjekt und Prädikat.

d) Nach der Modalität.

1. Die römische Republik konnte fallen (möglich).
2. Die römische Republik ist gefallen (wirklich).
3. Die römische Republik mußte fallen (notwendig).

Bei diesen drei Urteilen handelt es sich um den Grad der Gewißheit, mit der das Urteil gefällt wird. Das erste ist ein Urteil der Möglichkeit, ein problematisches; das zweite ein Wirklichkeitsurteil, ein assertorisches; das dritte ein Urteil der Notwendigkeit, ein apodiktisches.

2. Die vier Hauptformen des Urteils.

Die wichtigsten formalen Beziehungen im Urteil sind Qualität und Quantität. Die Verbindung der qualitativen mit den quantitativen Urteilen führt zu den vier Hauptformen der Urteile, nämlich:

1. Allgemein bejahende Urteile.¹⁾

Z. B. Alle Organismen sind lebende Wesen. { Subjekt und Prädikat sind dem Inhalte nach identisch; dem Umfange nach decken sie sich.

Alle Tiere sind Organismen. { Das P ist ein Merkmal des S, das S daher vom P umschlossen, das S dem P untergeordnet.

2. Allgemein verneinende Urteile.

Z. B. Walfische sind nicht Fische. Keine Pflanze besitzt willkürliche Bewegungen. { In jedem dieser Urteile schliessen S und P einander aus, weil der beiderseitige Inhalt entgegengesetzt ist.

3. Besonders bejahende Urteile.

Z. B. Manche Gelehrte sind gute Lehrer. { S und P decken sich teilweise und schliessen sich teilweise aus.

Z. B. Einige Pflanzen sind Sträucher. { Alle Merkmale des S kommen auch dem P zu; dieses ist dem S untergeordnet.

4. Besonders verneinende Urteile.

Z. B. Manche Gelehrte sind nicht gute Lehrer. Einige Pflanzen sind nicht Sträucher. { Die Umfänge von S und P schliessen sich nur teilweise aus.

3. Einfache und zusammengesetzte Urteile.

Einfache Urteile sind z. B.:

Der Mensch ist bildungsfähig. — Der Zufriedene ist glücklich.

Zusammengesetzte Urteile sind solche, die sich in mehrere Urteile zerlegen lassen, z. B.:

Wenn Glauben und Treue schwinden, kann kein Staat bestehen. — Glauben und Treue schwinden. — Kein Staat kann bestehen.

¹⁾ Die Umfungsverhältnisse zwischen Subjekt und Prädikat kann man durch Kreise anschaulich machen.

§ 11.

Gesetze für die Bildung von Urteilen.

Bei der Bildung und Prüfung von Urteilen hat man sich an folgende Grundsätze und Regeln zu halten:

1. Jeder Begriff ist das, was er ist = Grundsatz der Identität oder Einerleiheit (*principium identitatis*). Die Überzeugung von der Beharrlichkeit der Dinge führt notwendig zu diesem Grundsatz.

Analytische Identität: Der Fuchs ist ein Raubtier. Die Pflanzen wachsen.

Synthetische Identität: Demosthenes war redefertig. Die Kinder sind unerfahren.

2. Ein und derselbe Begriff kann nicht zugleich sein Gegenteil sein = Grundsatz des zu vermeidenden Widerspruchs (*principium contradictionis*). Erkennt ein Urteil dem Subjekt ein Prädikat zu, während das andere Urteil dasselbe Prädikat dem gleichen Subjekt abspricht, so ist eines der beiden Urteile falsch.

Das Pferd hat einen Huf an dem Fufse. Das Pferd hat keinen Huf an dem Fufse. Widerspruch.

Der Kreis ist rund. Der Kreis ist viereckig. Widerstreit.

Man darf sich den Pferdefufs nicht ohne Huf, den Kreis nicht viereckig denken.

3. Einem Subjekt kommt irgend ein Prädikat zu oder nicht zu = Grundsatz des ausgeschlossenen Dritten (*principium exclusi tertii*), d. h. von zwei kontradiktorischen Gegensätzen ist der eine wahr und der andere falsch, ein Drittes kann nicht sein.

Z. B. Das Quadrat ist rechtwinkelig oder nicht rechtwinkelig. Eine stolze Bescheidenheit gibt es nicht, ebensowenig einen geradlinigen Kreis.

4. Jedes Urteil muß auf einem Grunde beruhen = Grundsatz des zureichenden Grundes (*principium rationis sufficientis*). Jedes Urteil muß gehörig begründet sein.

Z. B. Der Mißbrauch hebt den Gebrauch nicht auf. Die Athener waren oft undankbar gegen ihre großen Männer.

nd
en
en
ch
en
her
net.
n S
der-
ist.
und
nen
m S
P
reise
lich.
h in
Staat
kann
man

Die Gründe, auf denen die Urteile fußen, müssen geprüft werden, da sie gar manchmal nicht ausreichend sind.

Der Grund, aus welchem die Folge erkannt wird, ist ein Gedanke, deshalb von der Ursache, welche die Wirkung hervorbringt, wohl zu unterscheiden.

III. Vom Schlufs.

§ 12.

Wesen und Bestandteile des Schlusses. Schlufsfiguren.

1. **Wesen des Schlusses.** Nach dem Gesetz des zureichenden Grundes muß jedes Urteil einen Grund haben. Derselbe ist dem urteilenden Verstande bald mehr, bald weniger klar bewußt, kommt aber im Urteil selbst nicht zum Ausdruck. Soll das Urteil nicht den Schein einer bloß subjektiven Behauptung behalten, so muß es durch Angabe des Grundes aus seiner Isoliertheit heraustreten. Im Grunde des Urteils liegt die Notwendigkeit, einen zweiten Gedanken, die Folge, für richtig und wahr zu erkennen. Ist z. B. ein Urteil darüber zu fällen, ob Eisengitter durch Wärme ausgedehnt werden, so fällt nach geschehener Überlegung die Entscheidung dahin aus, daß sie ausgedehnt werden. Der bewußte Grund für diese Entscheidung liegt im Begriff des Körpers.

Jeder Körper wird durch Wärme ausgedehnt. Eisengitter sind Körper. Folglich werden Eisengitter durch Wärme ausgedehnt.

Durch die Begründung dieses letzteren Urteils ist eine Verknüpfung von drei Urteilen entstanden, welche man Schlufs nennt. Unter einem logischen Schlufs oder Syllogismus versteht man daher die Form der Ableitung eines Urteils aus einem andern durch ein drittes, vermittelndes Urteil. Schliessen aber heißt, aus zwei gegebenen Urteilen ein drittes Urteil ableiten oder vermittelt urteilen.

2. **Bestandteile des Schlusses.** Zu den Bestandteilen eines Schlusses gehören drei Urteile und drei Begriffe, nämlich:

a) Das Urteil vom Allgemeinen. Es bildet den Obersatz: Jeder Körper wird durch Wärme ausgedehnt.

b) Das Urteil vom Besonderen, das im Allgemeinen liegt. Es ist der Untersatz: Eisengitter sind Körper.

c) Das aus den beiden vorigen Urteilen abgeleitete Urteil, welches besagt, daß das dem Allgemeinen beigelegte Merkmal auch von dem Besonderen gilt. Es ist der Schlufssatz: Folglich werden Eisengitter durch Wärme ausgedehnt.

Ober- und Untersatz bilden die Vordersätze oder Prämissen.

Der Schlufssatz heißt Konklusion (= Folgerung).

Von den 3 Begriffen kommt jeder zweimal vor.

a) der Oberbegriff (Ausdehnung durch Wärme) gilt zunächst vom Allgemeinen; er soll nun auch auf das Besondere Anwendung finden, für das Besondere abgeleitet werden und erscheint als Prädikat (= P) des Schlufssatzes.

b) Der Unterbegriff (Eisengitter) im Untersatz soll im Schlufssatz, wo er als Subjekt (= S) erscheint, bestimmt werden.

c) Der Mittelbegriff (Körper) vermittelt den Schlufssatz, weswegen man ihn in der Regel mit M bezeichnet.

Mittels der angegebenen Bezeichnungen von Prädikat (P), Subjekt (S) und Mittelbegriff (M) erhalten wir folgende durch die Stellung des Mittelbegriffes verschiedenen vier Schlufsfiguren.

Beispiele:

Schlufsfiguren:

1. M—P Alle künstlichen Stützen der Erziehung müssen sich selbst entbehrlich machen.

S—M Die Belohnungen wie die Strafen sind künstliche Stützen.

S—P Demnach müssen Belohnungen wie Strafen sich selbst entbehrlich machen.

2. P—M Die Tiere bewegen sich willkürlich.

S—M Die Seetange können sich nicht willkürlich bewegen.

S—P Also sind die Seetange keine Tiere.

3. M—P Alle Menschen müssen sterben.

M—S Manche Menschen sind Könige.

S—P Könige müssen sterben.

ift
ist
r-

u-
en.
ger
is-
en
les
hils
e,
ber
so
us,
ese

ter
us-

er-
ifs
yl-
ng
es,
us
en

nes
er-

4. P—M Alle Stauden sind Pflanzen.

M—S Alle Pflanzen sind Naturkörper.

S—P Einige Naturkörper sind Stauden.

Die erste Schlusfigur (Grundform) kommt am häufigsten in Anwendung, viel seltener ist dies bei den drei übrigen, abgeleiteten, der Fall, weshalb wir uns mit denselben nicht weiter befassen.

§ 13.

Die logischen Schlufsarten.

Man teilt die Schlüsse nach den Kategorien der Relation (s. S. 19) ein:

A) in kategorische, bei welchen die Prämissen kategorische Sätze sind;

B) in hypothetische; bei denselben sind entweder beide Prämissen hypothetisch oder nur der Obersatz;

C) in disjunktive, welche einen disjunktiven Obersatz haben.

A. Der kategorische Schlufs

hat zur Grundregel: Was von dem Allgemeinen (der Gattung) gilt, das gilt auch vom Besonderen (der Art, dem Individuum); was dem Allgemeinen widerspricht, widerspricht auch dem Besonderen. Z. B.

M—P Alle Menschenwerke sind vergänglich.

S—M Alle Eisenbahnen sind Menschenwerke.

S—P Also sind alle Eisenbahnen vergänglich.

Alle bei den Schlusfiguren angegebenen Schlüsse sind kategorische, bei welchen der Obersatz das allgemeine Urteil enthält, der Untersatz das besondere. »Da aber das Denken erst das Allgemeine gewonnen haben muß, ehe es den Übergang vom Allgemeinen zum Besonderen machen kann,« so schlägt man im Jugendunterricht den analytischen Weg ein, geht vom Einzelnen zum Allgemeinen, indem man den Untersatz dem Obersatz voran stellt. Z. B.

S—M In Bayern gibt es Äcker.

M—P Die Äcker sind wertvolle Kulturf Flächen.

S—P Also gibt es in Bayern wertvolle Kulturf Flächen.¹⁾

¹⁾ Hierher gehören a) die Identitätsschlüsse (Definitions- und Gleichungsschlüsse), b) die Subsumtionsschlüsse (Klassifikations- und Exemplifikationsschlüsse).

Außerdem ist zu bemerken, daß der Schlufs falsch ist,

1. wenn beide Prämissen besondere Urteile enthalten.

Z. B. Einige Knaben sind krank.

Peter ist ein Knabe.

Also ist Peter krank.

2. wenn beide Prämissen verneinend sind.

Z. B. Der Fisch ist kein Säugetier.

Der Tiger ist kein Fisch.

Also ist der Tiger kein Säugetier.

B. Der hypothetische Schlufs

ist ein solcher, bei welchem die Konklusion nach dem Gesetz der Kausalität (ursächliche Zusammengehörigkeit) abgeleitet wird. Der Obersatz enthält ein hypothetisches Urteil, das im Vordersatz den möglichen Grund, im Nachsatz die mögliche Folge angibt.

1. Bei dem hypothetischen Schlufs ist nur eine Prämisse hypothetisch. Z. B.

Wenn A, so ist B. Wenn 2 Dreiecke gleich und ähnlich sind, so sind sie kongruent.

Nun ist A. Diese beiden Dreiecke sind gleich und ähnlich.

Also ist auch B. Also sind sie kongruent.

2. Beim rein hypothetischen Schlufs sind beide Prämissen hypothetisch, z. B.

Wenn A nicht, so B nicht. Wenn der Schüler nicht fleißig ist, so kann er das Lehrziel nicht erreichen.

Wenn B nicht, so C nicht. Wenn er das Lehrziel nicht erreicht, so bekommt er das Absolutorium nicht.

Also w. A nicht, auch C nicht. Der Schüler ist nicht fleißig, also bekommt er kein Absolutorium.

C. Der disjunktive Schlufs

leitet seine Schlufsweise aus dem Gesetze des ausgeschlossenen Dritten ab. Er hat zwei Schlufsformen.

1. Die Bejahung eines oder mehrerer Glieder im Untersatz hat die Verneinung der übrigen Glieder im Schlufssatz zur Folge, z. B.

A ist entw. B oder C. Alle Europäer sind entweder Mongolen oder Kaukasier.

Nun ist es B. Die Ungarn sind Mongolen.

Also ist es nicht C. Also sind sie nicht Kaukasier.

2. Die Verneinung eines oder mehrerer Glieder im Untersatze hat die Bejahung der übrigen Glieder des Schlufssatzes zur Folge, z. B.

A ist entw. B oder C. Der Schüler reist entweder nach Hause oder er geht zu einem Freunde.

Nun ist es nicht B. Nun reist er nicht nach Hause.

Also ist es C. Also geht er zu einem Freunde.

Anmerkung. Besteht in einem hypothetischen Obersatze das disjunktive Urteil aus zwei Gliedern, so entsteht ein Dilemma (zwiefache Annahme) oder gehörnter Schlufs, z. B. Wenn die Seele Materie wäre, könnte sie sich weder zur Gottesidee erheben, noch frei handeln.

Nun kann sie beides.

Also kann die Seele nicht Materie sein.

Setzt sich der Obersatz aus drei Gliedern zusammen, so heifst er Trilemma (aus mehreren Polylemma); z. B.

Obersatz. Wenn unsere Welt nicht die beste wäre, so hätte Gott eine bessere entweder nicht gekannt oder nicht schaffen wollen oder nicht schaffen können.

Untersatz. Nun ist der erste Fall wegen der Allwissenheit, der zweite wegen der Allgüte, der dritte wegen der Allmacht Gottes ausgeschlossen.

Schlufssatz. Also ist unsere Welt die beste. (Vergl. Schumann.)

§ 14.

Die sprachlichen Schlufsarten.

Hinsichtlich der sprachlichen Darstellung gibt es

1. einfache Schlüsse, die entweder vollständig sein können, wenn keines der drei Glieder fehlt, oder unvollständig, verkürzt, wie sie vielfach im Leben üblich sind. Es wird dabei nur eine Prämisse angegeben. Ein so verkürzter Schlufs heifst Enthymema; z. B.: Locke zählt zu den pädagogischen Schriftstellern, denn er schrieb über Erziehung. Hieher gehören auch folgende verkürzte Schlufsweisen:

a) Petrus empfand Reue; es that ihm seine Sünde von Herzen leid. (Gleichheitsschlufs.)

b) Da kein Erziehungsmittel unfehlbare Wirkung hat, so wirkt auch die Bewahrung nicht immer, was und wie sie soll. (Unterordnungsschlufs.)

c) Wenn die Ämulation den Ehrgeiz aufstachelt, dann kann sie nicht sittlich berechtigt sein. (Entgegensetzungsschlufs.)

d) Ein Lernerfolg ist ohne Fleifs und Aufmerksamkeit nicht denkbar; wo keine Aufmerksamkeit und kein Fleifs, da kein Lernerfolg. (Umkehrungsschlufs.)

Der zusammengesetzte Schlufs besteht aus zwei oder mehreren einfachen Schlüssen, welche so miteinander in Zusammenhang gebracht sind, dafs der Schlufssatz des einen zugleich zur Prämisse des nachfolgenden Schlufssatzes wird.

Läfst man bei einem zusammengesetzten Schlusse sämtliche mittleren Schlufssätze, die zugleich Untersätze des folgenden Schlusses sind, weg und reiht die Prämissen so aneinander, dafs sie nur eine einzige Konklusion haben, welche die erste und letzte Prämisse verknüpft, so erhält man einen Ketten-schlufs (Sorites), der ein Trugschlufs sein kann, obwohl er es nicht notwendig zu sein braucht, und der sowohl zu den zusammengesetzten als auch zu den unvollständigen Schlüssen gezählt wird.

Z. B. Wer wahrhaft weise ist, folgt den Geboten der Vernunft.

Wer der Vernunft folgt, beherrscht die Leidenschaften.

Wer die Leidenschaften beherrscht, bewahrt den Frieden des Herzens.

Wer den Frieden des Herzens bewahrt, ist glücklich.

Also ist der wahrhaft Weise glücklich. (Volkmer.)

Wird eine der Prämissen (oder auch beide) durch einen angefügten Satz besonders begründet, so entsteht der Nebenschlufs.

Die Lehrer wünschen die Hebung der Schulen, da sie deren Wert zu beurteilen vermögen.

Cajus ist ein Lehrer.

Also wünscht Cajus die Hebung der Schulen.

3. Falsche Schlüsse, die aus Irrtum entstehen, nennt man Fehlschlüsse (Paralogismen). Werden sie aber gebildet mit der Absicht, zu täuschen, so heifst man sie Trugschlüsse (Sophismen). —

Trugschlufs: Der Affe hat fünf Sinne.

Der Mensch hat fünf Sinne.

Also ist der Mensch ein Affe.

er-
zes
-l
ler
-
tze
ein
B.
es-
-
fst
tte
ler
en.
ler
ler
n.)
in
l-
d.
er
la-
g-
n:
en
kt
r:

§ 15.

Der Beweis.

Unter Beweis versteht man die Ableitung der Richtigkeit eines Urteils aus anderen anerkannt richtigen Urteilen. Die Grundform einer jeden Beweisführung bildet der Schluss.

Jeder Beweis muß eine von selbst einleuchtende, unumstößliche Wahrheit (obersten Grundsatz, Princip, Axiom), die nicht selbst erst bewiesen werden muß, zum Ausgangspunkt haben. Z. B. Gleiches zu Gleichem gibt Gleiches.

Der zu beweisende Satz heißt Beweissatz (Thesis), auch Lehrsatz (Theorem). Die Beweisgründe sind nach ihrer Quelle entweder Vernunftgründe, deren Gewißheit (a priori) aus den Gesetzen unseres Geistes folgt, oder Erfahrungsgründe, die aus der Beobachtung und Erfahrung (a posteriori) gewonnen werden. Darnach gibt es auch Vernunftbeweise und Erfahrungsbeweise. Die Beweisgründe (Prämissen) müssen Beweiskraft haben.

Nach der Form des Beweises unterscheidet man den Beweisgang, das Beweisverfahren, den Beweisgrad und die Beweisart.

1. Wenn der Beweis von den Beweisgründen zum Schlusssatze, von dem Allgemeinen zum Besonderen und Einzelnen vorwärts schreitet, aus dem Grund oder Allgemeinbegriff die Einzelercheinungen ableitet, so heißt der Beweisgang ein progressiver, deduktiver oder synthetischer (§ 6, 2 und § 7, 2). Der Syllogismus ist Deduktion. (§ 12, 2.)

Umgekehrt geht der regressive, induktive, analytische Beweisgang vom Einzelnen zum Allgemeinen.

»In der Induktion betrachte ich das Einzelne und vergleiche mehrere Dinge einer Art, um ein gemeinsames Merkmal zu finden, welches ich als allgemeinen Gedanken hinstelle; ich behaupte nun, daß auch alle übrigen Dinge dieser Art, die ich noch nicht gesehen habe, dieses Merkmal haben müssen. Die Induktion ist demnach ein Schluss, welchen ich vom bekannten Einzelnen auf ein bis jetzt noch unbekanntes Allgemeine mache. Auf diese Weise hat man von jeher z. B. das Wesen der Naturkörper bestimmt. Natürlich kann auch der Fall eintreten, daß infolge neuer Beobachtungen und Entdeckungen eine Begriffs-

bestimmung abgeändert werden muß, weil sich ergibt, daß ein Merkmal, welches bisher nach dem Induktionsschluss als allgemein und notwendig angenommen wurde, doch nicht allgemein ist. Da der Nachweis des Einzelnen nicht leicht vollständig geführt werden kann, so sagt man wohl, der Induktionsschluss gewähre nicht volle Gewißheit (und man rechnet ihn daher zu den Wahrscheinlichkeitsbeweisen).« (Rumpel.)

Volle Gewißheit gewährt die Induktion nur dann, wenn die vielen Arten, denen das betreffende Merkmal zukommt, den Umfang der Gattung erschöpfen (vollständige Induktion).

Beispiel: Die Raubvögel, Singvögel, Klettervögel etc. pflanzen sich durch Eier fort.

Die Vögel sind teils Raubvögel, Singvögel, Klettervögel etc. Also pflanzen sich alle Vogelarten durch Eier fort.

Wenn man daraus, daß zwei Dinge in vielen wesentlichen Merkmalen übereinstimmen, schließt, sie werden wahrscheinlich auch in einem gewissen Merkmal, welches einem dieser Dinge zukommt, übereinstimmen, so beweist man mittels der Analogie (Ähnlichkeit); z. B. der Mond wird von der Sonne beleuchtet wie unsere Erde; er dreht sich um dieselbe wie die Erde; er enthält Berge und Täler wie die Erde etc.: also wird er auch wie die Erde Bewohner haben.

Auf volle Wahrheit schließt man mittels der Analogie aber nur dann, wenn die betreffenden beiden Dinge völlig identisch sind (vollständige Analogie).

Gleichwohl sind auch unvollständige Induktions- und Analogieschlüsse sehr wichtig und gelten sogar in gewissen Fällen als apodiktisch wahre Sätze, z. B. daß keine Wirkung ohne Ursache sei, daß alle Menschen sterblich seien etc.

Aus dem deduktiven und induktiven Beweisgang, die notwendig zusammengehören und sich gegenseitig ergänzen, entwickelt sich die wahre Wissenschaft. Die Induktion ist der Weg der Erfahrung, der Empirie. Erst wenn eine genügende Zahl von Resultaten auf dem Wege der Induktion gefunden ist, vermag die Deduktion einzutreten.

2. Das Beweisverfahren kann ebenfalls ein doppeltes sein. Führen die Beweisgründe geradezu zu der Überzeugung von der Richtigkeit des aufgestellten Satzes, so hat man einen direkten (unmittelbaren) Beweis. (Die meisten Lehrsätze der Geometrie.) Wird aber die Unmöglichkeit und die Ungereimtheit

einer gegenteiligen Behauptung auf Umwegen nachgewiesen, so ist das ein indirekter (mittelbarer, apagogischer) Beweis. (Man sagt dann: einen ad absurdum führen.) Der indirekte Beweis kann zur Probe des direkten geführt werden. Indirekt wird z. B. bewiesen, daß dem größten Winkel in einem Dreieck die größte Seite gegenüberliegt.

3. Der Beweisgrad ist entweder apodiktisch (Gewissheitsbeweis), wenn der Beweissatz dadurch zur vollen Gewissheit erhoben wird, oder er ist problematisch (Wahrscheinlichkeitsbeweis).

4. Die Beweisart ist die innere Form der Beweise: eigentlicher Beweis, wenn die Wahrheit eines Urteils nachgewiesen wird; Widerlegung, wenn die Unstichhaltigkeit eines Beweises dargethan wird; Streit, sofern die Gründe für und wider ein Urteil einander gegenüber gestellt und erwogen werden.

Begriffs-Erklärungen, Einteilungen und Beweise sind die Denkformen, welche zur wissenschaftlichen Erkenntnis führen. Obgleich der Volksschulunterricht eine wissenschaftliche Erkenntnis nicht zu vermitteln vermag, so muß der Unterrichtsengang nach den logischen Gesetzen doch vom Lehrer gewürdigt werden können. Dies setzt voraus, daß letzterer bis zu einem gewissen Grade wissenschaftlich durchgebildet ist.

Benützte Schriften. Beck, Dr. J., Grundriss der empirischen Psychologie und Logik. 17. Aufl. Stuttgart, 1887. — Dittes, Dr. Fr., Praktische Logik. Wien, 1872. — Flügel, Abriss der Logik. Langensalza, 1894. — Helm, J., Grundzüge der empirischen Psychologie und der Logik. Bamberg, 1887. 5. Aufl. 1896. — Klösel, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2. Teil: Die geistige Erziehung. Breslau, 1896. — Königbauer, J., Grundzüge der Psychologie und Logik. Amberg, 1887. — Lauczizky, Dr. Fr., Lehrbuch der Logik. Wien, 1890. — Leutz, Ferd., Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. Tauberbischofsheim, 1885. — Mich, Dr. J., Allgemeine Unterrichtslehre. Troppau, 1882. — Rüegg, H. R., Lehrbuch der Psychologie. Bern, 1885. — Rumpel, Dr. Th., Philosophische Propädeutik oder die Hauptlehren der Logik und Psychologie. Gütersloh, 1877. — Schramm, Dr. G., Leitfaden der Logik und der empirischen Psychologie. Bamberg, 1881. — Volkmer, Grundzüge der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Habelschwerdt, 1886. — Lindners Allgemeine Unterrichtslehre von Dr. Fröhlich. Leipzig und Wien, 1891. — Wundt, Logik. Stuttgart, 1880. — G. Ritter v. Zeynek, Lehrbuch der deutschen Stilistik. Graz, 1891.

I. Teil.

Allgemeine Unterrichtslehre.

Erster Abschnitt.

Vom Zweck des Unterrichts.

§ 16.

Formale und materiale Bildung.

Aus dem Begriffe des erziehenden Unterrichts (§ 1) folgt der Zweck desselben. Dieser kann im allgemeinen kein anderer sein, als: durch Erregung vielseitigen Interesses oder (was dasselbe ist) durch allgemeine, harmonische Ausbildung des Geistes den Schüler zu befähigen, daß er die Ziele und Zwecke seines zeitlichen Lebens und seine ewige Bestimmung später selbständig anzustreben vermag. Er hat demnach die Aufgabe, dem Schüler Kenntnis der ihn umgebenden Welt zu verschaffen und die ideale Welt in seiner Seele aufzuerbauen.

Im Verfolg des Hauptzweckes machen sich zwei Richtungen bemerkbar.

Wenn nämlich der Unterricht die geistigen Kräfte (Anlagen) so anregt, weckt, leitet und übt, daß sie der Schüler nach und nach selbständig bethätigen und anwenden, also sich selbst fortbilden, selbst forthelfen lernt, so dient er

a) einem **formalen** Zweck; d. h. der Unterricht bildet durch allseitige Übung die geistige Kraft heraus zum Können, wirkt intensiv, fördert die formale Bildung.

Wenn dagegen der Unterricht darauf abzielt, Anschauungen, Vorstellungen und Begriffe zu vermitteln, einen bestimmten Wissensstoff oder Kenntnisse zur Erweiterung des geistigen Gesichtskreises einzuprägen, dann verfolgt er

b) einen **materialen** Zweck; d. h. der Unterricht bildet durch entsprechende Vermittlung den Stoff hinein zum Wissen, wirkt extensiv, vermittelt Kenntnisse und Fertigkeiten, fördert die materiale Bildung.

Ist die materiale Bildung auf dasjenige Wissen und Können gerichtet, welches dem äußeren, wirklichen, realen Leben dient und zur praktischen Berufstätigkeit vorbereitet, so muß der Bildungszweck

aa) ein **realer** genannt werden (Realbildung).

Soll dagegen der materiale Gehalt des Unterrichts den Schüler zur Erkenntnis der Wahrheit und Sittlichkeit führen, ihn mit dem Übersinnlichen und Göttlichen bekannt machen und eben damit eine solche Stärke seines Willens erzeugen, wie die Erreichung der höchsten Lebenszwecke, der idealen Güter sie erfordert, so ist der Bildungszweck

bb) ein **idealer** (Idealbildung).

Die durch den Unterricht erzielte Einsicht soll daher nicht ein bloßes Wissen der Wahrheit sein, sondern soll vielmehr durch die Klarheit des Denkens, durch die zwingende Macht der Schlüsse, durch die ruhige Erwägung der Urteile gegenüber der gegebenen oder zu suchenden Wahrheit zur Zucht der Wahrheit werden, soll den Schüler befähigen, die sittlichen Ideen des Wahren, Guten und Schönen, sowie das göttliche Gesetz in seine Erkenntnis aufzunehmen und sich von ihr hinwiederum antreiben zu lassen, selbst zu thun, was Gott uns geboten und der Heiland Jesus Christ gelehrt und uns vorgelebt hat. (Vgl. I. Bd. § 51 und Böhm's Disziplin der Volksschule § 20.)

Bei Gegenüberstellung der formalen und materialen Bildung ergibt sich sofort, daß sich keine Kraft anders bilden läßt als an einem Stoffe; ebenso kann kein Stoff ohne Anwendung von Kraft verarbeitet werden.

Beide Zwecke lassen sich also niemals völlig trennen. Es gibt keinen bloß formalen und keinen bloß mate-

rialen Unterrichtszweck; denn eine formale Geistesbildung ist ohne die materiale ebenso unmöglich als letztere ohne die erstere. Wohl aber ist die einseitige Betonung des einen oder des anderen Zweckes möglich und, wo sie stattfindet, verwerflich. So würde eine einseitig betonte formale Bildung zwar die geistigen Kräfte steigern, aber keine solide Basis des Wissens legen. Und eine übermächtig betonte materiale Bildung würde zwar einen großen, reichen Wissensstoff zu eigen machen, aber nicht die Fähigkeit, denselben zu verarbeiten und fruchtbringend anzuwenden.

Vor Pestalozzi trat der materiale Zweck des Unterrichts mehr oder weniger in den Vordergrund; Pestalozzi und seine Schüler verhalfen dem formalen Zwecke zur Herrschaft. Die Pädagogik der Gegenwart hält es für schädlich, daß einer dieser Zwecke dominiere; sie glaubt vielmehr, durch gleichmäßige Berücksichtigung beider Zwecke dem einen Hauptzwecke des Erziehungsunterrichtes am besten zu dienen. Dementsprechend hat der Unterricht nicht bloß die Ausbildung des Anschauungsvermögens oder des Gedächtnisses oder der Phantasie oder des Verstandes anzustreben, er muß vielmehr das ganze Geistesleben (die Gedankenkreise) so zu gestalten suchen, daß daraus ein sittlich-religiöses Wollen entspringt. Der sittlich-religiöse Charakter ist darum auch das allgemeine Ziel des erziehenden Unterrichts.

Anmerkung. Übrigens ist daran zu erinnern, daß ein Unterrichtsfach vor dem andern geeignet ist, den formalen Zweck zu fördern (z. B. Grammatik, Rechnen), während ein anderes mehr dem materialen Zwecke dienstbar wird (z. B. Geographie), weshalb man auch die Lehrfächer in formell und materiell bildende einteilen kann.

Aus all dem Gesagten aber erhellt, daß der erziehende Unterricht keinen einseitigen Zweck, sondern allgemeine Menschenbildung zu erstreben hat.

§ 17.

Die harmonische Bildung und das vielseitige Interesse.

1. Der erziehende Unterricht bezweckt die allgemeine harmonische Ausgestaltung des ganzen Menschen. Dieser ist nach Leib und Seele, nach seinen verschiedenen

Aufgaben und Bedürfnissen im Auge zu behalten. So soll z. B. der Turnunterricht vornehmlich der Bildung des Leibes zu gute kommen. In psychischer Hinsicht aber ist mit möglichst gleichmäßiger Berücksichtigung der drei Richtungen der Seelenthätigkeit fortgesetzt anzustreben:

a) durch Erregung der Sinnesthätigkeit die Weckung der Witsbegierde, durch Förderung der Denkhätigkeit die Forschungslust, in Summa: die Erkenntnis des Wahren;

b) durch steten Hinweis auf die schönen Erscheinungen in der Natur und in der Kunst der Schönheitssinn, durch Anleitung zur Teilnahme an Leid und Freud der Mitmenschen das Mitgefühl, in Summa: das Fühlen des allgemein und menschlich Schönen;

c) durch Anschauung sittlichen Handelns in kleinen und größeren Lebenskreisen der Gemeinsinn; durch religiöse Erhebung die Frömmigkeit, in Summa: das Wollen des Guten.

Behält der Unterricht bei Ausbildung aller Kräfte die angedeuteten idealen Ziele fest im Auge, sucht er durch angemessenes Zusammenwirken aller Kräfte und Gaben klare Einsicht zu gewinnen — und durch die richtige Erkenntnis zugleich ein Fühlen und Wollen des Schönen und Guten (Interesse) zu bewirken —, um so die menschliche Persönlichkeit zur vollendeten Einheit zu gestalten: so steht er im Dienste der harmonischen Menschenbildung. Diesterweg verlangt: harmonische Ausbildung aller Kräfte im Dienste des Wahren, Schönen und Guten durch vielseitige Anschauungen, welche selbstverständlich das vielseitige Interesse erregen sollen.

2. Herbart (und mit ihm Ziller) fordert vom Unterricht, daß er ein vielseitiges, gleichschwebendes Interesse erzeuge, welches gemäß den verschiedenfachen Beziehungen des Menschen zu seiner Umgebung auch nach diesen verschiedenen Seiten hin auf mannigfache Gegenstände gleichmäßig gerichtet ist, so daß kein einzelnes Streben überwiegt, sondern alle möglichst gleich stark sind — zwei Bestimmungen, welche sich in der oberwähnten Forderung Diesterwegs wiederfinden. Interesse im Sinne Herbarts bedeutet Leben und Weben in

der Sache, verständnisvolles Heimischsein in den Dingen, entwickelte Selbstthätigkeit der geistigen Kraft. »Es soll nicht bei dem bloßen Wissen sein Bewenden haben; wer Gewufstes festhält und zu erweitern sucht, der interessiert sich dafür«. (Herbart.) Dieser lebendige Geisteszustand, das Interesse, ist die Quelle alles Wollens und Handelns. »Nicht im Wissen, sondern im Wollen liegt der Wert des Menschen«. (Herbart.)

Da die Aufstellungen Herbarts und Diesterwegs im wesentlichen übereinstimmen, so sind sie nachstehend aphoristisch nebeneinander gestellt.

Herbart unterscheidet:

I. Das Interesse der Erkenntnis und zwar:

1. **das empirische**, das durch bloße Abwechslung und Mannigfaltigkeit der Wahrnehmungen, durch Erfahrung gewonnen wird (Sineserkenntnis);
2. **das spekulative**, das durch den Nachweis des Notwendigen im Zusammenhang der Begebenheiten, durch Nachdenken über Erfahrungsgegenstände erzeugt wird (Verstandeserkenntnis);

3. **das ästhetische**, das durch Aufsuchen der schönen Verhältnisse an den Dingen und Handlungen erregt wird. (Ästhetische Wertschätzung.)

II. Das Interesse der Teilnahme und zwar:

4. **das sympathetische**, das im Umgang mit Menschen durch Teilnahme an deren Leiden und Freuden sich äußert;

Diesterweg fordert:

I. Bildung der Erkenntnis und zwar:

1. **Sinnesgewektheit** durch sinnliche Anschauungen der Körperwelt und ihrer Veränderungen;
2. **Denkfähigkeit** durch mathematische Anschauung der Raum-, Zeit-, Zahl- und Bewegungsverhältnisse etc.

II. Bildung des Gefühls und zwar:

3. **Schönheitssinn** durch ästhetische Anschauungen der schönen Erscheinungen des Natur- und Menschenlebens (Kunstdarstellungen);

4. **Mitgefühl** durch die reinmenschlichen Anschauungen edel gestalteter Einzelwesen, edler Lebensverhältnisse; sympathetische Neigungen etc.

5. **das soziale**, das durch Nachdenken über die Verhältnisse und die Schicksale in Familie, Gemeinde, Kirche und Staat erregt wird;
6. **das religiöse**, das den Blick aus dem irdischen Gedränge sehnsuchts- und hoffnungsvoll nach oben richtet und zu einem erhebenden Umgang mit Gott führt.

Man sieht, daß die sechs Interessen zwei Klassen, die der Erkenntnis und der Teilnahme (Geist und Gemüt), bilden und aus zwei Quellen fließen: aus der Erfahrung, welche Kenntnis der Natur, und aus dem Umgange, welcher Gesinnungen (Teilnahme) vermittelt.

Vergl. § 23, Ziff. 5.

III. Bildung des Willens und zwar:

5. **Gemeinsinn**
- a) durch **sittliche Anschauungen**, Beobachtung des sittlichen Thuns der Umgebung, gegenwärtiger und geschichtlicher Personen;
- b) durch **soziale Anschauungen**, welche durch Beobachtung der gesellschaftlichen Zustände sich ergeben;
6. **Frömmigkeit** durch religiöse Anschauungen, die das Kind bei frommen Eltern, durch Betrachtung der betenden Gemeinde im Gotteshaus etc. gewinnt; Beziehung der Gesinnung auf Gott.

Man sieht, daß die Anschauungen den drei Hauptthätigkeiten der Seele, dem Erkennen, Fühlen und Wollen, und den drei Ideen des Wahren, Schönen und Guten entsprechen, die sich im wesentlichen mit den Herbart'schen Interessen der Erkenntnis und der Teilnahme decken.

§ 18.

Zweck des Volksschulunterrichtes insbesondere.

Die Volksschule ist, wie ihr Name sagt, eine Schule für alle Kinder des Volkes ohne Unterschied des Standes oder Geschlechtes und ohne Rücksicht auf den künftigen Beruf. Sie ist die allgemeinste Schule, »die allgemeine Heerstraße für alle Kinder« (J. Grimm). In derselben soll die Volksjugend die für das Leben notwendige Menschenbildung hauptsächlich durch geordneten Unterricht erhalten. Die Schüler sollen zu tüchtigen Menschen, braven Bürgern und guten Christen herangebildet werden. Mit und bei dem

Unterricht und durch denselben soll also auch erzogen, es soll die häusliche Erziehung zugleich fortgesetzt, ergänzt oder berichtigt und ein wahrhaft sittlicher und religiöser Sinn gepflegt und bethätigt werden. Somit ist die Volksschule als Unterrichtsanstalt eine Erziehungsanstalt.

In dem Gesetzentwurf über das Volksschulwesen im Königreich Bayern (München 1867) wurde die Aufgabe der Volksschule wie folgt bezeichnet: »Die Volksschule ist eine öffentliche Unterrichtsanstalt, welche die Jugend neben der Pflege ihrer religiösen und sittlichen Erziehung in den zur weiteren Ausbildung für das häusliche, soziale und Berufsleben notwendigen allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten zu unterrichten hat.«

Das österreichische Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869 stellt den Erziehungszweck der Volksschule mehr in den Vordergrund. Es formuliert den Zweck der Volksschule wie folgt: »Die Volksschule hat im allgemeinen die Aufgabe, zur Erreichung des obersten Erziehungszweckes nach Möglichkeit beizutragen; ihre besondere Aufgabe ist, die Geistesthätigkeit der Kinder zu entwickeln, sie mit den zur weiteren Ausbildung fürs Leben erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten und die Grundlage für Heranbildung tüchtiger Menschen und Mitglieder des Gemeinwesens zu schaffen.«

Die Volksschule hat allen Kindern, welche durch sie hindurchgehen, eine, das Wesentlichste umfassende, abgeschlossene allgemeine Bildung zu vermitteln, wie sie jedem Menschen nötig ist. Dies muß um so dringender deswegen gefordert werden, weil die überwiegende Zahl der Kinder einzig und allein den Volksschulunterricht genießt.

Für diejenigen Kinder, welche noch eine höhere Lehranstalt besuchen, bildet sie die Vorbereitungsschule, in welcher die Grundlagen (Elemente, daher auch Elementarschule) der Geistesbildung geboten werden. (Menschenbildung — Berufsbildung. Pestalozzi, Rousseau).

Zweiter Abschnitt.

Vom Stoff des Unterrichts.

§ 19.

I. Auswahl des Stoffes.

Die Masse des menschlichen Wissens und Könnens ist so groß, daß ein einzelner Mensch sie nie in sich aufnehmen oder bewältigen kann. Es muß deshalb für den Unterricht überhaupt und insbesondere für den in der Volksschule aus dieser Stoffmasse eine Auswahl getroffen werden.

Was aber ist das Beste für die Volksschule? Die Antwort auf die Frage ist schon sehr verschieden ausgefallen.

a) Man hat gesagt: Was nützlich ist, soll gelehrt werden. Allein das Prinzip der Nützlichkeit würde der Volksschule eine zu große Zahl von Unterrichtsgegenständen zuführen. Es sei hier nur an die Gesundheitslehre, Gesetzeskunde, Stern- und Witterungskunde, den Handfertigkeitunterricht etc. erinnert, die alle ihren Nutzen haben und deshalb auch für die Aufnahme unter die Lehrgegenstände schon vorgeschlagen wurden. In die Volksschule gehört aber nicht das bloß Nützliche, sondern lediglich das Notwendige.

b) Man hat sodann den formalen Gesichtspunkt vorwalten lassen, also diejenigen Lehrfächer für besonders geeignet erklärt, welche die Kräfte allseitig üben und zur Selbstthätigkeit (Fertigkeit) steigern. Dies wäre jedoch eine verwerfliche Einseitigkeit, wie wir S. 33 nachgewiesen haben.

c) Der einseitig materiale Gesichtspunkt aber ist unstatthaft, weil er die Gefahr in sich birgt, daß das Wissen (Kenntnisse) nur äußerlich, mechanisch angeeignet wird, also der formale Zweck darunter leidet.

Keines dieser Prinzipien darf bei der Stoffauswahl ausschließlich maßgebend sein, weil keines den Zweck des erziehenden Volksschulunterrichts ausschließlich im Auge hat.

Die Auswahl des Lehrstoffes darf nur aus dem Gesamtzwecke der Volksschule — und dem allgemeinen Erziehungsziele — abgeleitet werden. Darnach ist nur solcher Stoff zu wählen, welcher das Kind **allseitig** und **harmonisch** zu **bilden** geeignet erscheint und dem **geistigen Standpunkt** desselben entspricht.

Deshalb müssen alle Stoffe, welche der Zweck erfordert, in den Unterricht aufgenommen werden (auch wenn sie nicht in besonderen Stunden, sondern gelegentlich gelehrt werden), sofern sie der Fassungskraft der Schüler (nach der Durchschnittsbefähigung) entsprechen.

So lassen sich in der Naturgeschichte Belehrungen über die Gesundheit, in der Geographie oder auch im Rechnen solche über den Kalender, in Geographie und Geschichte über die Staatsgesetze einflechten. Logik, Psychologie, Theologie etc. bleiben vom Volksschulunterricht ausgeschlossen.

Nach Grasers Forderung muß der Unterricht »Lebensunterricht« sein, entsprechend dem altrömischen Sprichwort: »Non scholae, sed vitae discimus«. (Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir.) Soll aber der Unterricht den Schüler dazu befähigen, daß er die Ziele und Zwecke seines zeitlichen Lebens und seine ewige Bestimmung später selbständig verfolgen kann, so muß er den Urquell alles Lebens, Gott, ferner die Natur, in der er, und die Menschen, mit denen er in der Welt lebt, kennen lernen. »Gott, Mensch, Natur: das sind die drei realen Lebenssphären, in welche der Mensch mit seiner gesamten Existenz hineingepflanzt ist, und worin alle Bedingungen seines Wohles und Wehs enthalten sind.«

Gotteskunde, Menschenkunde, Naturkunde sind daher die drei großen Lehrobjekte, aus denen der Unterrichtsstoff für die Volksschule auszuwählen ist.

Die **Gotteskunde** soll wahre Erkenntnis Gottes und seiner Offenbarungen vermitteln und damit Sittlichkeit und Gottesfurcht begründen. Es ist dies, wenn auch nicht allein, so doch zu allermeist die Aufgabe des Religionsunterrichts, welcher den Unterricht in der biblischen Geschichte (mit Kirchengeschichte) und im Katechismus, sowie den religiösen Memorierstoff mit einschließt. (Auch das Bibellesen, der kirchliche Gesang und die Liturgik sind hierher zu rechnen.)

Die **Menschenkunde** nimmt den Menschen geistig, da er nach der natürlichen Seite in die Naturkunde einschlägt. Darum gehört hierher das Band der Geister, das Wort, die Sprache. Aber das Sprechen allein würde für den geistigen

Verkehr nicht genügen; es ist auch nötig, die Gedanken schriftlich richtig ausdrücken und ebenso von andern entgegennehmen zu können. Als einzelne Unterrichtsgegenstände des Sprachfaches erscheinen darum: Sprachübung in Verbindung mit dem Anschauungsunterricht (der zugleich ein Teil der Naturkunde ist), Lesen, Schreiben, Orthographie, Aufsatz (Stil) und Grammatik.

Der Sprachunterricht ist einer der wichtigsten Gegenstände des Volksschulunterrichts, da durch die Sprache jeder Unterricht erst recht möglich, durch sie jeder andere Gegenstand des Wissens oder Könnens erst vermittelt wird.

Wie in der Sprache zumeist das Denken, so kommt im Gesange das Fühlen, in der Handlung — Geschichte — aber das Wollen des Menschen zum Ausdruck, weshalb auch der Gesang- und Geschichtsunterricht in die Rubrik Menschenkunde fallen.

Die **Naturkunde** vermittelt die vor allem für das praktische Leben unentbehrliche, aber auch ideal bildende Naturkenntnis. Zu ihr gelangt man

a) durch den Realunterricht, welcher die Naturwesen und -erscheinungen zum Gegenstande der Betrachtung macht. Hieher gehören der Unterricht in der Erdbeschreibung oder Geographie, in der Naturgeschichte und Naturlehre;

b) durch den Unterricht in der Mathematik, der von den Naturgegenständen die Zahl- und Raumgrößen abstrahiert und die Formen darstellt. Dies geschieht durch den Unterricht in der Zahlenlehre (Rechnen), in der Raumlehre, im Zeichnen und Schönschreiben.

c) An die Naturkunde reiht sich das Turnen, das unseren Körper zum geschickten Träger des Geistes machen soll, und der Unterricht in den Handarbeiten.

Anmerkungen.

1. Die vorgenannten Lehrgegenstände geben den Stoff des Volksschulunterrichts nur im allgemeinen an. Was aus jedem einzelnen Lehrfache wieder für die Volksschule auszuwählen ist, wird in der speziellen Methodik gezeigt werden.

2. Die richtige Wahl der Lehrgegenstände und die Auswahl aus denselben setzt eine Summe von pädagogischen Erfahrungen und gereifte Urteile voraus. Darum kann dieselbe nicht jedem einzelnen Lehrer überlassen werden, sondern die leitenden Schulbehörden bestimmen die zu lehrenden Gegenstände.

In Bayern z. B. sind durch den revidierten Lehrplan vom Jahre 1811 zwei Hauptklassen von Lehrgegenständen vorgeschrieben. Die 1. Hauptklasse begreift die unbedingt notwendigen Gegenstände und besteht aus drei Artikeln: »Gott, Sprache, Zahl und Maß«, d. i. Religion, Lesen und Schreiben, Rechnen. (Die drei Gegenstände [Trivium = Trivialschule] der früheren Volksschule.)

Die 2. Hauptklasse begreift die gemeinnützigen Gegenstände. Sie enthält auch drei Artikel: »Mensch, Natur, Kunst«, d. h. Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Zeichnen, wozu noch als regelmäßiger Übungsgegenstand der Gesang kommt. — Neuere Erlasse der Schulbehörden (Kreislehrpläne) haben auch die Pflege des Turnens, der Handarbeiten und den Unterricht in der Naturlehre empfohlen, bezw. befohlen.

In Preußen sind die oben angeführten Lehrgegenstände der Volksschule durch die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 festgesetzt worden.

3. Die Einreihung des Realienunterrichtes in die Lehrgegenstände der Volksschule ist das Verdienst des großen Pädagogen Comenius, dessen Ideen sich erst in der Neuzeit zum Teil verwirklichten.

4. Man kann jedoch auch nach andern Gesichtspunkten verfahren und Sachunterrichtsgegenstände und Formale Unterrichtsgegenstände oder: Historische Fächer, die den Umgang, und Naturkundliche Fächer, welche die Erfahrung ergänzen, unterscheiden, wobei einige Fächer übrig bleiben, die sowohl nach der einen wie nach der andern Seite neigen. Z. B.

I. Übersicht.

A. Sachunterrichts- gegenstände.	B. Formale Unterrichts- gegenstände.
1. Religion.	1. Sprache.
2. Geschichte.	2. Rechnen und Geometrie.
3. Naturkunde.	3. Singen.
	4. Zeichnen.

-
1. Anschauungsunterricht und Heimatkunde.
 2. Geographie.
 3. Turnen.
 4. Handfertigkeit.

II. Übersicht.

- | | |
|--|---|
| <p>A. Historische Fächer,
die den Umgang ergänzen.</p> <p>1. Geschichtliche Gegenstände: Religion und Geschichte.</p> <p>2. Sprachliche Gegenstände.</p> <p>3. Singen.</p> | <p>B. Naturkundliche Fächer,
welche die Erfahrung erweitern.</p> <p>1. Naturkundliche Gegenstände.</p> <p>2. Mathematische Gegenstände.</p> <p>3. Turnen.</p> <p>4. Handfertigkeit.</p> |
|--|---|

-
1. Zeichnen.
2. Anschauungsunterricht und Heimatkunde.
3. Geographie.

§ 20.

2. Verteilung und Anordnung des Lehrstoffes.

a) Der Lehrplan.

1. Eine allgemeine Angabe des Lehrstoffes ist ungenügend. Aus den angeführten Lehrgegenständen ist der Stoff auch für die einzelnen Alters- (und Bildungs-) Stufen auszuschneiden und zu bestimmen, wie weit die Schule überhaupt und die Schüler jeder Klasse in jedem einzelnen Gegenstande kommen sollen (= Lehrziel, Schulziel, Klassenziel) mit Rücksicht auf die Lehrzeit (Jahresziel, Semesterziel). Dabei ist zu erwägen, in welcher Weise die Lehrfächer nacheinander zu folgen oder nebeneinander aufzutreten haben.

Eine mit Rücksicht auf das Lehrziel und das Zeitmaß entworfene Gliederung des Lehrstoffes heißt **Lehrplan**. Er bildet gleichsam den Etat im Schulhaushalt.

Bei der Aufstellung des Lehrplanes hat man sich von folgenden Grundsätzen leiten zu lassen:

a) Die Lehrziele der einzelnen Unterrichtsgegenstände müssen dem Gesamtunterrichtszwecke untergeordnet bleiben. Dieselben dürfen nicht zu hoch gesteckt sein. Es ist entschieden zweckmäßiger, wenn ein Lehrplan nur das für ein Schuljahr vorschreibt, was man bei normalen Verhältnissen unbedingt verlangen kann, das Minimum. Die Maximalforderung führt leicht zur Überanstrengung der Schüler oder zu oberflächlicher Arbeit. (Vergl. Leutz.)

b) Der gewählte Lehrstoff muß dem Lehrziel entsprechen, wertvoll und geeignet sein, den Geist vielseitig zu bilden.

c) Auch der für jede Bildungsstufe bestimmte Lehrstoff soll als ein abgerundetes Ganzes erscheinen und dem Standpunkt des Schülers angepaßt sein.

d) Jedem Lehrgegenstande ist die für seine gründliche Bewältigung nötige Zeit zuzumessen.

e) Die Lehrstoffe jeder Bildungsstufe müssen im Geiste zu einer Einheit verbunden oder konzentriert werden. (Hievon unten mehr.)

2. Die Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Bildungsstufen kann auf zweierlei Art geschehen, nämlich im Sinne des Nacheinander und des Nebeneinander. Man unterscheidet in dieser Beziehung fortschreitende und konzentrische Lehrpläne.

a) Der **fortschreitende** (progressive) Lehrplan will die einzelnen Lehrgegenstände nacheinander behandelt wissen, den zweiten also erst, wenn der erste absolviert ist.

Da die Einheit des Lehrplans durch dieses konsequente Nacheinander leiden, der dauernde Erfolg des Unterrichts in Frage gestellt würde, so sieht man in der Volksschule davon ab. Eine frühere Zeit dagegen hing mit Vorliebe an diesem System. Man lehrte im Mittelalter zuerst das Trivium, dann das Quadrivium, ja auch die einzelnen Gegenstände derselben nacheinander. So läßt man Walfried Strabo in dem nach ihm benannten Tagebuch erzählen, daß er im Jahre 815 Lesen und Schreiben (deutsch), 816 die lateinische Grammatik, 817 die Orthographie, 818 die Metrik (819 Wiederholung), 820 die Rhetorik, 821 die Dialektik erlernte. Nun folgte das Quadrivium: 822 Arithmetik, 823 Geometrie, 824 Musik und 825 Astronomie. In den Mittelschulen ist der fortschreitende Lehrplan heute noch nicht ganz aufgegeben.

b) Der **konzentrische** (cyklische) Lehrplan führt alle Lehrgegenstände, in welchen auf jeder Bildungsstufe unterrichtet werden soll, nebeneinander auf, so daß alle Unterrichtsfächer in jedem Schuljahre wiederkehren, wenn auch in stets sich erweiternder Form. Wissen und Können erweitern sich nach Art der konzentrischen Kreise.

Obwohl konzentrische Lehrpläne für die Volksschule grundsätzlich aufgestellt werden und ein thunlichstes In-

einandergreifen aller Unterrichtsgegenstände schon mit Beginn des Schulunterrichts notwendig ist, so hat man doch auch daran festzuhalten, daß die Lehrgegenstände von Anfang an zugleich in einer bestimmten zeitlichen Reihenfolge zu behandeln sind. Wird aber ein neuer Lehrgegenstand aufgenommen, so ist demselben so viel Zeit zuzumessen, als notwendig erscheint, damit derselbe mit Energie Eingang in die herrschenden Vorstellungskreise gewinne. (Richtige Verbindung des Nacheinander und des Nebeneinander!)

Von dieser Ansicht war schon Graser geleitet, der in seiner »Divinität« (1811) den Elementarunterricht in drei Hauptklassen zu je zwei Schuljahren teilte nach den drei Hauptperioden der Entwicklung: der Sinnlichkeit, des Verstandes und der Vernunft. Während des ersten Bienniums bewegt sich das Leben im Kreise der Anschauung (1. Jahr Kenntnis der Familie, 2. Jahr der Gemeinde). Im zweiten Biennium soll der Schüler auf der Grundlage der bisher erworbenen Kenntnisse durch den Unterricht einen Begriff erhalten vom Vaterland (3. Jahr) und vom Ausland (4. Jahr). Im dritten Biennium muß der Unterricht besonders mit dem Urteilsvermögen aufgefaßt werden. Kenntnis der Beziehungen des Menschen zur Menschheit, zur Natur und Gottheit (5. Jahr), Kenntnis des Universums und Gottes im Verhältnis zum Menschengeschlecht (6. Jahr). So dehnt sich der Unterricht in sechs konzentrischen Kreisen (gemäß der Zahl der damals für die Volksschule festgesetzten sechs Schuljahre) nach Umfang und Vertiefung aus. (Vgl. Comenius, Did. mag., Kap. 27 u. 29.)

3. Der konzentrisch angelegte Lehrplan führt aber noch nicht notwendig zu einer organischen Einheit. Man sucht diese zu erzielen durch die Beziehung der verschiedenen Teile des Unterrichts aufeinander, durch die **Konzentration des Vorstellungskreises**. Diese Idee, welche schon Jacotot in den Worten ausdrückte: »Verstehet ein Buch und bezieheth alle anderen darauf« — ist wegen der einheitlichen Ausgestaltung des kindlichen Gedankenkreises festzuhalten, indem Verwandtes und Zusammengehöriges aufeinander bezogen und, wo es geht, zusammengeordnet wird.

Die absichtliche Konzentration oder Verknüpfung der Vorstellungen und Gedanken, welche der Unterricht darbietet, kann sich beziehen 1. auf den Stoff eines einzelnen

Lehrgegenstandes, der, wie z. B. der Religionsunterricht, verschiedene Unterabteilungen in sich faßt, oder 2. auf einzelne leitende (assoziiierende) Fächer.

Auf die letztere Weise erhält man verschiedene Gruppen von Lehrfächern, in welchen diejenigen einzelnen Lehrgegenstände gleichsam als Konzentrationspunkte (Mittelpunkte) erscheinen, welche die vielseitigste Anknüpfung mit den andern zulassen. So denken wir uns z. B. die Sittenlehre als den Mittelpunkt für alle religiösen Lehrfächer, das Lesen und im Zusammenhang damit das Lesebuch als den Konzentrationspunkt für die Sprachfächer, die Geographie als den für die Realien. Auch die einzelnen Gruppen gestatten Beziehungen zu einander. — (Übrigens ist hier noch zu bemerken, daß da, wo die sämtlichen Unterrichtsfächer in der Hand eines Lehrers liegen, die Konzentration am ersten mit Erfolg für den Unterricht durchzuführen ist.)

Man hat nicht selten den Gedanken der Konzentration falsch aufgefaßt und einen einzigen Gegenstand als das Zentrum des Unterrichts betrachtet, dem sich sämtliche Gegenstände als untergeordnete Glieder anzuschließen hätten, so z. B. den Religions- oder den Sprachunterricht. Die strenge Konzentration, welche nach Herbart's Grundsätzen von Ziller versucht wurde und die Prof. Dr. Rein in den »acht Schuljahren« in die Schulpraxis einzuführen strebt, stellt den historischen »Gesinnungsunterricht« als konzentrierenden Mittelpunkt auf. Die für die acht Schuljahre ausgewählten Gesinnungsstoffe sollen dem Entwicklungsgang der Menschheit entsprechen, den jeder Einzelne zu durchlaufen habe. Daher acht kulturhistorische Stufen für die acht Schuljahre, nämlich: 1. Zwölf Märchen, 2. die Geschichte Robinsons, 3. die Patriarchengeschichte, 4. die Zeit der Richter, 5. die Könige Israels, 6. das Leben Jesu, 7. die Apostelgeschichte, 8. die Geschichte der Reformation. Diesen Stoffen schließt sich mit dem dritten Schuljahr weltgeschichtliche Abschnitte an: Die heimatlichen Sagen die Nibelungen, die deutsche Geschichte.

Es ist mit Recht behauptet worden, »daß die Konsequenz dieser Forderung zu einer künstlichen Zusammentragung der verschiedenen Unterrichtsstoffe und dadurch zur Zersplitterung des Gedankenkreises führt. Die Konzentrationsidee muß vielmehr pädagogisch, d. h. so verstanden werden, daß der Lehrer in der unterrichtlichen Behandlung der verschiedenen Disziplinen,

die scheinbar ihre eigenen Wege verfolgen, das in der Seele des Kindes vereinzelt Dastehende zusammenzuführen, das Auseinanderstrebende zu verknüpfen bestrebt ist, dafs er dabei die eigene Erfahrung des Zöglings überall herbeizieht, damit von verschiedenen Punkten des Wissens aus Verbindungen miteinander hergestellt werden« (Bartels). Die Vorstellungswelt mufs ein harmonisches Ganzes bilden. Die vorausgehende Konzentration des Stoffes steht somit nur im Dienste der beabsichtigten Vorstellungs- und Gedankenverbindung. Es kann somit kein einzelner Lehrgegenstand, auch nicht der wichtigste, den Bildungszweck des Volksschulunterrichts nach allen Seiten hin fördern, also auch nicht der einzige Mittelpunkt sein. »Nicht der Lehrer óder der Lehrstoff, das **Kind** (die werdende Persönlichkeit) ist der Mittelpunkt der Lehr- und Erziehungsthätigkeit.« (Diesterweg.)

Seminarinspektor Königbauer spricht in seiner Schrift »Zur Reform des Unterrichtsbetriebes« die Ansicht aus: Wenn die Volksschule ihrer Aufgabe gerecht werden und dem Unterricht die richtige »Konzentration« geben wolle, so dürfe der Lehrstoff nicht nach »Fächern« eingeteilt und vermittelt werden, sondern müsse dem menschlichen Interessenkreise entnommen werden, zu welchem 19 Gruppen gehören, nämlich: Nahrung, Kleidung, Wohnung, Heizung und Beleuchtung, Beschäftigung, die Landschaft und ihre Produkte, Wind und Wetter, Gestirne und Zeiten, der menschliche Organismus, die Arbeitsteilung, Gesellschaftsordnung, der Verkehr, das Eigentum, die Wertbestimmung, der Haushalt, Sitten und Gebräuche, der Streit und das Recht, die ästhetisch-moralische und die sittlich-religiöse Bildung. Zur Einführung in diese Interessenkreise habe noch die Erwerbung von gewissen Fertigkeiten zu treten, zu welchen die Übungsfächer Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, Zeichnen und Turnen gehören. —

Die Anordnung des Unterrichtsstoffes ist übrigens zugleich Sache der Methode, weshalb in dem folgenden Abschnitt dieser Punkt wiederholt berührt werden mufs.

Anmerkung. Noch sei erwähnt, dafs die Durchführung eines Lehrplanes in Klassen mit mehreren Jahrgängen viel schwieriger ist als in sieben- oder achtklassigen Schulen, wo jedes Schuljahr eine Klasse bildet. In der Regel wurden deshalb für gemischte Klassen, besonders aber für einklassige Schulen, Lehrpläne mit beschränkten Lehrzielen aufgestellt.

4. Der Wert eines guten Lehrplans ist ein sehr erheblicher. Er besteht hauptsächlich in der Verhinderung planloser Arbeit und in der Erzielung eines ziemlich gleichmäßigen Fortschrittes in den gleichartigen Volksschulen eines Landes, eines Kreises etc. Durch ihn wird der zerstreute Lehrer von Nebendingen weg auf Sammlung seiner Kräfte für die Hauptaufgabe hingewiesen, der eifertige von der Oberflächlichkeit ab- und zur Gründlichkeit angemahnt, der langsame aber durch das stets vor Augen gestellte Ziel zu regem Eifer angespornt. Der Lehrplan gibt auch dem Visitor eine bestimmte unübersteigbare Norm und steht somit unbilligen Forderungen von dieser Seite im Wege.

Die Lehrpläne sind das Ergebnis fortgehender Arbeit des ganzen Lehrerstandes und seiner Behörden. Die von den Landes- schulbehörden ausgegebenen Lehrpläne sind meist sehr allgemein gehalten und nicht für lokale Verhältnisse geschaffen. (Allgemeine Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 für Preussen; Schul- und Unterrichtsordnung für die allgemeinen Volksschulen vom 20. August 1870 für Österreich; allgemeiner Lehrplan von 1811 für das Königreich Bayern etc.) Selbst die auf Grund des allgemeinen bayerischen Lehrplanes erst in neuerer Zeit entstandenen, mit viel Sorgfalt ausgearbeiteten und den Zeitforderungen entsprechenden Kreislehrpläne lassen noch einen ziemlichen Spielraum.

Am Ende jeden Schuljahrs hat der Lehrer schriftlich nachzuweisen, wie weit das Lehrziel des Lehrplanes erreicht wurde, und die Gründe anzugeben, welche dies etwa hinderten. (Krankheiten, schlechter Schulbesuch wegen ungünstiger Witterung, schwache Begabung etc.) Diese Rechtfertigungsschrift des Lehrers heißt **Lehrnachweis**. Auch dieser hat seinen bestimmten Wert. Je ehrlicher und offener er nämlich die Verhältnisse der Schule schildert, einen um so sichereren Boden haben die Visitatoren für eine billige und gerechte Beurteilung. Ein sorgfältig geführtes Tagebuch ist übrigens der beste Lehrnachweis.

5. Der Lehrplan muß eine Ergänzung finden in dem **Lektionsplan**, der die Verteilung des Lehrstoffes auf ein Jahr oder Semester, auf die einzelnen Quartale, Monate, Wochen und Tage enthält. Ein solcher Plan dient zur Kontrolle wie zur Vorbereitung. »Ohne ihn arbeitet der Lehrer ins Blaue hinein; er fühlt sich seines Erfolges niemals

sicher und vermag auch nicht jederzeit Rechenschaft über seine Arbeit zu geben« (Leutz). Genaue Einhaltung des Lektionsplanes ist notwendig und jede Abweichung davon in Bälde wieder auszugleichen, damit keinem Teile des Lehrstoffes zu viel oder zu wenig Zeit zugewendet werde.

Anmerkung. Den Lektionsplan, der auch in Tabellenform angelegt werden kann, hat jeder einzelne Lehrer selbst auszuarbeiten, und es ist dies allen Lehrern, besonders denen an ungeteilten Schulen, nicht genug zu empfehlen. (Brandmüller und Prager: Verteilung des Lehrstoffes in den ungeteilten Schulen nach Monaten und Wochen. Eichstätt 1878. — Brixle, »Zur Volksschulpraxis der ersten drei Schuljahre.« Eine sehr empfehlenswerte Verteilung des Lehrstoffes samt Anleitung zur Durcharbeitung desselben. München, 1898.)

In manchen Schulen wird in ganz ähnlicher Weise am Schlusse jeder Woche eingetragen, was gelehrt worden ist. Diese ebenfalls tabellarische Konstatierung heist Lektionsmanual.

§ 21.

b) Der Stundenplan.

In allen Schulen muß ein- für allemal bestimmt sein, was in jeder Stunde eines jeden Schultages (und der Woche) gelehrt wird. Eine Tabelle aber, welche die genaue Verteilung der Lehrfächer (nach Maßgabe der ihnen zugemessenen Zeit) auf die Tagesstunden und Wochentage und zugleich auf die einzelnen Schul-Klassen und Abteilungen angibt, heist **Stundenplan** oder **Stundenordnung** (auch Lektionsplan).

Bei Aufstellung und Ausarbeitung eines Stundenplanes beachte man folgendes:

Der Stundenplan ist nach den bestehenden Vorschriften über Unterrichtszeit, Unterrichtsdauer etc. und nach Maßgabe der den einzelnen Lehrfächern im Lehrplan zugemessenen Zeit anzufertigen.

In Anbetracht des steten Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Lehr- und Stundenplan ist den schwierigeren, wichtigeren und umfangreicheren Fächern mehr und günstiger gelegene Zeit zuzuweisen als den leichteren, minder wichtigen und weniger umfangreichen Gegenständen.

Die Religionsfächer legt man in der Regel auf die Morgenstunden, weil da das Herz noch empfänglich, das Gemüt noch rein gestimmt, das Rechnen auf den Vormittag, weil da der Geist noch lebendig, die Denkkraft noch ungeschwächt ist. Die mehr mechanischen Fächer wie Schreiben, Lesen etc. kommen nachmittags daran. Auch scheint es nicht angezeigt, jeden Tag mit demselben Gegenstande zu beginnen.

Da weder die Zahl der Lehrgegenstände, noch ihr innerer Wert, noch ihr Umfang für die verschiedenen Klassen gleich ist, so muß bei der Anfertigung die jedem Gegenstande zuzuteilende Stundenzahl erst für jede Klasse einzeln aufgeschrieben und darnach die Abgleichung vorgenommen werden.

Das Ausmaß der Zeit für die einzelnen Gegenstände hat nicht selten zu Differenzen geführt. In diesem Betreff gibt die »Schul- und Lehrordnung für die deutschen Schulen des Kreises Mittelfranken« vom Jahre 1877 in dankenswerter Weise eine feste Norm. Dieselbe bestimmt nämlich das Verhältnis der Hauptgegenstände nach Prozentsätzen, z. B. für die Mittelklasse bei wöchentlich 25 Stunden Unterricht folgendermaßen:

20 ⁰ / ₁₀₀	=	5	Stunden für Religion,
40 ⁰ / ₁₀₀	=	10	„ „ Deutsch,
20 ⁰ / ₁₀₀	=	5	„ „ Rechnen,
15 ⁰ / ₁₀₀	=	4	„ „ Realien,
5 ⁰ / ₁₀₀	=	1	„ „ Singen.

Zeichnen und Turnen sind hierbei nicht berücksichtigt.

Die Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler fordert eine zweckmäßige Aufeinanderfolge der Unterrichtsgegenstände. Auch darf der Unterricht (besonders in Unterklassen) nicht zu frühe beginnen und nicht zu lange andauern.

Auf eine anstrengende Lektion darf nicht in der nächsten Stunde wieder eine schwierige, sondern es muß eine solche folgen, welche nach einer Seite hin eine Erholung möglich macht; an eine Lektion, welche die Schüler zu stehen nötigt, soll sich eine solche reihen, bei der sie sitzen können. Singen und Turnen dürfen nicht unmittelbar dem Essen folgen. Besonders sei erwähnt, daß bei dreistündigem Vormittagsunterricht Zwischenpausen vorzusehen sind und zwar nach der ersten Stunde eine solche von 5, nach der zweiten von 10—15 Minuten.

Dem jugendlichen Verlangen nach Abwechslung trägt man durch eine geregelte Gruppierung der Lehrgegenstände für die beiden Wochenhälften Rechnung.

Es sollen nämlich zwei Unterrichtsstunden in dem gleichen Fache nicht zu nahe an einander, aber auch nicht zu entfernt von einander zu liegen kommen, z. B. Singen nicht Montag und Samstag, sondern Montag und Donnerstag oder Mittwoch und Samstag. Man sucht die Gegenstände möglichst so zu gruppieren, daß die vom Montag, Dienstag und Mittwoch denen der drei übrigen Wochentage entsprechen, m. a. W. sich an denselben in gleicher Folge wiederholen.

Der Stundenplan ist in tabellarischer Form übersichtlich herzustellen, der Lokalschulbehörde zur Genehmigung und Unterzeichnung vorzulegen und im Klassenzimmer aufzuhängen.

Ein mit Berücksichtigung all dieser Forderungen angefertigter Stundenplan hat den Schülern und dem Lehrer zur Richtschnur zu dienen. Der letztere muß sich im Gewissen verpflichtet fühlen, denselben genau einzuhalten; er darf weder der Laune, noch dem Zufall, noch der Bequemlichkeit eine Konzession zur Abweichung machen. (Steckenpferd.) Tritt eine solche ein, so darf sie von nichts anderem als von der Notwendigkeit diktiert sein. (Z. B. um einen Gegenstand zum endlichen fruchtbaren Abschluß zu bringen, um noch einen kurzen Rückblick auf den vorhergegangenen Unterricht zu werfen, um durch unabwendbare Umstände Versäumtes nachzuholen)

Die Verteilung der Lehrgegenstände auf die einzelnen Klassen und Stunden der Woche hat ihre Schwierigkeit in zwei-, drei- und mehrklassigen Schulen; am schwierigsten ist sie jedoch in der einklassigen Schule, da in letzterer oft mehrere Jahresklassen in Unterricht und Übung zusammenzuziehen sind, oft wieder neben dem direkten Unterricht des Lehrers an eine oder mehrere Klassen die stille Beschäftigung der übrigen einherzugehen hat.

Die Schwierigkeit der Aufstellung eines Stundenplanes für eine einklassige Schule rechtfertigt es, einen solchen, der freilich keineswegs als vollkommen gelten soll, hier zum Abdruck zu bringen.

Stundenplan für die ungeteilte Schule.

(Aus dem Einrichtungsplan für einklassige Volksschulen von G. Hoffmann.)

Sommer-Halbjahr	Winter-Halbjahr	Montag und Donnerstag	Dienstag und Freitag	Mittwoch und Samstag
7-1/2 Uhr	8-1/2 Uhr	I. a) b) c) Religionsunterricht, anschließend daran: Lesen im Religionsbuche (der biblisch. Geschichte). II.) Aufmerken auf den Unterricht der Unterklasse oder stille Vorbereitung (?) auf den für Klasse II und III in der zweiten Hälfte der Stunde folgenden Religionsunterricht. III.)		
1/2-8 Uhr	1/2-9 Uhr	I. Zubören oder stille Beschäftigung durch Schreiben eines Wortes, Satzes etc. aus dem gebahnten Religionsunterrichte. II.) III.)		
8-1/2 Uhr	9-10 Uhr	I. Anschauungs-, Sprach-, Schreib-, Leseunterricht. II.) Schreiben in die Hefte (Schön-schreiben). III.)	I. Anschauungs-, Sprach-, Schreib-, Leseunterricht. II.) Aufgabe aus und zu dem III.) Sprachunterrichte.	I. Heimats- und Vaterlands-kunde. II.) III.)
1/2-9 Uhr	10 (10 1/4) bis 11 Uhr	I. Stille Beschäftigung durch Bearbeitung von Aufgaben zum vorausgegangenen Unterrichte. II.) III.)	I. Stille Beschäftigung wie am Montag II.) Sprachunterricht, sprachliche Behandlung von Lesestücken. III.)	I. Singen. II.) III.)
9-1/2 Uhr	Nachmittags 1-2 Uhr	I. a) Stille Beschäftigung wie von 10-11 Uhr, b) c) Schreiben in die Hefte (Schönschreiben). II. u. III. Rechnen. (?)	I. Rechnen. II.) Stille Übungen zum voraus- III.) gegangenen Unterricht.	Von 9-10 im Sommer und 11-12 im Winter. II.) III.) Turnen. Nachmittags frei
1/2-10 Uhr	1/2-10-10 Uhr	I. Durchsicht der schriftl. Arbeiten und weitere Übungen im Schreiben, Lesen etc. (Nachhilfe für die Schwachen). II. u. III. Zifferrechnen. (?)	I. Stille Übung im Rechnen. II.) Schreiben ins Diktatentheft (im Anschluß an den heutigen Sprachunterricht). III.)	

Bemerkungen: I. Die fett gedruckten Fächer deuten den persönlichen Unterricht des Lehrers an. — 2. Die Stunde von 8-9 am Mittwoch und Samstag (?) kann für den gesonderten Katechismusunterricht des Geistlichen (oder Lehrers) bestimmt werden.

Dritter Abschnitt.

Von der Methode des Unterrichts.

(Allgemeine Methodik.)

§ 22.

Vom Wesen der Methode.

Dieser Abschnitt führt uns zur Beantwortung der Frage, wie unterrichtet werden soll, m. a. W.: welche Methode man beim Unterricht einzuschlagen hat. Die Anweisung hiezu heißt Methodik; sie ist die Einführung in die Methode.

Das Wort Methode, von dem griechischen »methodos« stammend (meta = nach, hinterdrein — und hodos = Weg, Gang, also das Nachgehen, Nachforschen, Verfolgen einer Idee, Weg und Art einer Untersuchung), wird in zweifachem Sinne gebraucht. Im allgemeinsten versteht man darunter den Weg zu einem vorgesteckten Ziele, d. h. die Art und Weise, wie man etwas treibt, macht (schneidern, schustern, Bier brauen, mauern); im engeren, die Art und Weise zu unterrichten.

Hier ist nur von der **Unterrichtsmethode** die Rede, unter welcher wir das grundsätzliche, wohlberechnete, planmäßige Verfahren des Lehrers zur Erreichung des Unterrichtszieles verstehen. (Oder: Die Art und Weise, wie der Lehrstoff dem Schüler vermittelt wird.)

Wer gut zu unterrichten versteht, von dem sagt man, er unterrichtet »methodisch«, er hat »Methode« und wendet damit dies Wort in einem dritten und engsten Sinne an.

Für das Unterrichtsverfahren ist sowohl die besondere Beschaffenheit des Lehrstoffes, als der geistige Standpunkt des Schülers maßgebend. Tritt die Rücksicht auf den Lehrstoff in den Vordergrund, und wird durch Begriffs-erklärungen, logische Einteilungen und Beweise die Erschließung eines Wissensgebietes angestrebt, so entsteht die wissenschaftliche Methode, welche eine entsprechende Geistesreife des Schülers zur notwendigen Voraussetzung hat.

Wird dagegen der Unterricht nach psychologischen Gesetzen dem geistigen Standpunkt des Schülers angepaßt und

die jeweilige Entwicklungsstufe desselben dabei sorgfältig berücksichtigt, so entsteht die elementare (didaktische) Methode, welche für die niederen Lehrstufen allein geeignet erscheint.

»Die wissenschaftliche Methode geht vom obersten Begriff aus und ordnet alle Erkenntnis diesem unter; die elementare Methode geht von den Elementen der Erkenntnis, von den Anschauungen aus und sucht von diesen aus zu Begriffen zu gelangen.« (Leutz.)

Anmerkung. Ohne Methode kann kein Unterricht gedeihen. Gleichwohl darf kein Lehrer sein Verfahren überschätzen, es als allein richtig ansehen und für alle Fälle anwendbar halten, als ein Universalmittel betrachten. Die Auffindung einer Universalmethode ist weder Comenius, noch Jacotot, noch einem anderen Methodiker gelungen. Eine solche ist in Hinsicht auf die Verschiedenheit der Schüler und Schülerabteilungen, der Unterrichtsgegenstände, der Lehrmittel und der Lehrereigentümlichkeiten nicht möglich. Eine Universalmethode ist ferner nicht rätlich, weil das sich ergebende ewige Einerlei ermüdend wirken müßte; sie ist endlich nicht nötig, da die verschiedenen Methoden auf gemeinsamen Grundgedanken fußen und, wie die Erfahrung lehrt, auch zum Ziele führen. — Ebensowenig aber darf die Methode unterschätzt und die Meinung genährt werden, als ob für den Lehrer das Wissen allein ausreiche und die rechte Form des Verfahrens sich ohne Mühe von selbst ergebe. Wer sich um den durch Forschung gebahnten und durch Erfahrung als praktisch bewährten Weg nicht kümmert, verfehlt das Ziel oder erreicht es nur mit Kraft- und Zeitverlust auf Umwegen. Die durch das Studium zu erlernende objektive Methode erhält durch die individuelle Verschiedenheit der Lehrpersonen immerhin noch ein subjektives Gepräge, und insofern kann man sagen, daß jeder Lehrer seine eigene Methode habe. Betreffen diese individuellen Unterschiede nur Äußerlichkeiten, so bezeichnet man dieselben als Manier.

Die Methode des Unterrichts hängt ab 1. von den Unterrichtsgrundsätzen, 2. von dem Unterrichtsgang, 3. von den Unterrichtsstufen und 4. von den Unterrichtsformen.

§ 23.

Allgemeine Grundsätze des Unterrichts.

Der methodische Unterricht ist ein aus psychologischen Erwägungen abgeleitetes grundsätzliches Lehrverfahren.

Eine Reihe hervorragender Pädagogen, die willkürlichem, plan- und regellosem Lehren abhold waren, wie Ratke, Comenius, Locke, Rousseau, Basedow, Salzmann, Pestalozzi, Graser, Diesterweg, Herbart, Ziller u. a. haben an der Hand ihrer Beobachtungen und Studien verschiedene, allgemeingültige psychologisch begründete Sätze aufgestellt, welche für alle Unterrichtsarbeit oberste Regel und Richtschnur bilden sollen.

Anmerkung. Diesterweg hat seine Unterrichtsregeln eingeteilt in solche, welche den Schüler, den Lehrstoff und den Lehrer betreffen. Allein da eine jede derartige Scheidung ihr Mifsliches hat, ein und derselbe Grundsatz verschiedenseitig bezogen werden kann, so ist hier eine solche Einteilung der Unterrichtsgrundsätze unterlassen und sind nur die wichtigsten angeführt, welche übrigens auch vielfach ineinandergreifen.

Diese fünf Grundsätze heißen: **Unterrichte 1. naturgemäßs, 2. anschaulich, 3. einfach, 4. stetig fortschreitend, und 5. interessant!**

1. Grundsatz: a) Ein Unterricht, der zum Ziele führen soll, muß vom Standpunkt des Schülers ausgehen, den Entwicklungsgesetzen der Menschennatur überhaupt und denen der Kindesnatur im besonderen entsprechen. Es ist daher notwendig, daß der Unterrichtende sich Kenntnis der Schülerindividualität verschafft, Fassungsgabe, Entwicklungs- und Bildungsstufe kennen lernt, Geschlechter und Temperamente würdigt, die dabei sich zeigenden Verschiedenheiten berücksichtigt und deren Träger entsprechend behandelt. Der 6jährige Schüler bedarf anderer geistiger Kost als der 12jährige, der Knabe eine andere Behandlung als das Mädchen.

b) Verschieden ist auch die Natur der in Betracht kommenden Verhältnisse. Die zur Masse (Abteilung, Klasse) vereinigten Individuen entwickeln oft ganz andere Eigenschaften als in der Isolierung; Landkinder und Stadtkinder, Kinder gebildeter Eltern und solche aus ungebildeten Familien zeigen beachtenswerte Verschiedenheiten.

c) Nicht zu übersehen ist ferner die Natur der Lehrgegenstände. Der eine nimmt mehr den Verstand, ein anderer mehr das Gefühl, ein dritter mehr den Willen in Anspruch; der eine bezweckt mehr ein Wissen, der andere mehr eine Fertigkeit und erfordert daher gröfsere Übung; der eine er-

heischt mehr die vortragende, der andere mehr die fragende und aufgebende Lehrform etc.

Ein die Natur des Schülers, die Entfaltung seiner Kräfte, die Natur der Verhältnisse und der Lehrgegenstände berücksichtigender Unterricht ist psychologisch und entspricht den methodischen Anforderungen; daher der Unterrichtsgrundsatz: **Unterrichte naturgemäß!**

Comenius nimmt diesen Grundsatz ganz allgemein und sagt in Kap. 16 seiner »Großen Unterrichtslehre«, daß man mit Erfolg nur lehren könne, wenn man den Spuren der Natur folgt. Die Natur achte auf die geeignete Zeit, bereite den Stoff, ehe sie ihn formt, mache das Subjekt zur Aufnahme geeignet, gehe streng geschieden in den einzelnen Stücken vorwärts, schaffe von innen heraus, gehe vom Allgemeinen zum Einzelnen, schreite stufenmäßig vorwärts, raste nicht, bis sie ans Ziel gelangt und vermeide Gegensätzliches und Schädliches.

Pestalozzi und nach ihm Diesterweg u. a. beziehen diesen Grundsatz auf die leibliche und geistige Natur des Menschen, deren Entwicklung nach den in dieselbe gelegten Gesetzen erfolgt.

2. Grundsatz. Alle Vorstellungen, die der Mensch gewinnt, fließen aus den beiden Quellen: Erfahrung und Umgang. Die Erfahrung vermittelt Kenntnis der Natur.

a) Der methodische Unterricht führt daher den Gegenstand des Lehrens **in natura** vor die Sinne des Schülers, der dadurch unmittelbare Anschauungen erhält, Erfahrungen macht. »Alles kommt darauf an, daß wir die Augen des Geistes nie von den Dingen selbst wegwenden und ihre Bilder, ganz so wie sie sind, in uns aufnehmen.« (Baco v. V.) (Vergl. Bd. I. § 24.) — Ist dies nicht möglich, so muß der Gegenstand durch künstliche Nachbildungen (Modelle, Bilder, Karten, Rechenmaschinen, Zeichnungen) anschaulich gemacht werden, wodurch mittelbare Anschauungen entstehen. Dabei bleibt zu beachten, daß alle zur sinnlichen Anschauung gebrachten Dinge nach allen Seiten so zu beleuchten sind, daß das Wahrnehmbare, besonders das Charakteristische derselben, in das Bewußtsein des Schülers tritt. Auch sind verschiedene Sinne bei der Perzeption in Anspruch zu nehmen, damit die Anschauung vollständiger werde und fester im Gedächtnis haften.

b) Man kann und darf aber bei den äußeren Anschauungen nicht stehen bleiben, sondern soll und muß den Unterricht auch dadurch anschaulich machen, daß man

die Erfahrung des Schülers durch Berufung auf das von ihm früher Angesehene — seine innere Anschauung (Vorstellung) — zu Hilfe nimmt und den Schüler anhält, neben der richtigen Bezeichnung (Namengebung) der Dinge und Vorstellungen selbstthätig Begriffe aus den Einzelvorstellungen zu bilden, abzuleiten, zu abstrahieren, zu denken. (Daher hat das Wort »bilden« auch die Bedeutung, richtige und klare geistige Bilder [Vorstellungen] im Bewußtsein zu befestigen, sie zu vergleichen, zu kombinieren etc.) Die Abstraktion folgt der wirklichen Anschauung nach, weil sie auf dieser beruht. Erst die Sache, dann das Wort, das Zeichen!

Das Abstrakte wird anschaulich, wenn man die Beziehung desselben auf die wirklichen und persönlichen Verhältnisse ermöglicht und nahe legt. (Liebe: Elternliebe, Kindesliebe.)

c) Das Kind bringt eine Menge von Anschauungen mit zur Schule. Aber dieselben sind meistens unklar und verworren und bedürfen daher der Klärung durch erneutes aufmerksames Anschauen, welches das Kind erst lernen muß. Im Anschauungsvorrat desselben finden sich aber auch Lücken, deshalb muß der Lehrer bei jedem Unterricht sich erst vergewissern, ob der Schüler diejenigen Anschauungen besitzt, welche die Vorbedingung für die Entstehung neuer Vorstellungskreise bilden und für ihr Zustandekommen sorgen, wenn sie nicht vorhanden sind. (Vorbereitung S. 68).

In der That beruht all unser Wissen auf der Anschauung der Dinge und Verhältnisse der Natur und auf der Abstraktion über dieselben. Aller Unterricht muß daher anschaulich sein und deshalb der Unterrichtsgrundsatz: **Unterrichte anschaulich!**

Auch diese Forderung wurde zuerst von Comenius aufgestellt und gewann durch Pestalozzi, der die **Anschauung** als „**das absolute Fundament aller Erkenntnis**“ bezeichnete, dauernd und allgemeine Geltung für die Schule.

Daß der Grundsatz: »Unterrichte anschaulich« zur Entstehung eines besonderen Unterrichtsfaches (Anschauungsunter-

richt) den Anstofs gab, ist aus der speziellen Methodik ersichtlich (§ 37 ff.).

3. Grundsatz. Alles Lernen, alle Aneignung beruht auf dem psychologischen Prozesse der Apperception. (Vergl. Bd. I Erziehungslehre § 31.) Der Vorgang derselben ist richtig anzubahnen, der Lehrstoff daher in einer solchen Reihenfolge vorzuführen, dafs die Aneignung sich ohne Hindernisse vollzieht und zum Abschlusse gelangt. Der Unterrichtende wählt dazu

a) diejenigen Mittel und Wege, welche am leichtesten, sichersten und schnellsten zum Ziele führen, gibt nicht zu viel, nimmt es aber genau, macht alles anschaulich und begreiflich, lehrt ohne Umschweif, hebt das Wesentliche vor dem Unwesentlichen hervor und gliedert den Lehrstoff logisch und methodisch. Dies ist besonders Anfängern zu raten, die nicht selten darin fehlen, dafs sie ihr ganzes Wissen auf einmal an den Mann bringen wollen und dabei oft vom Hundertsten ins Tausendste kommen. (Zweckmäßige Lehrmittel!)

Comenius fordert bei der Methode der Wissenschaften, dafs das zu Lehrende geradezu, ohne Umschweif gelehrt werde. (Grosse Unterrichtslehre, Kap. 20.)

b) eine einfache und leichtfaßliche Sprache, eine den Kindern verständliche Ausdrucksweise und redet nicht von Dingen, für welche den Kindern die nötigen Vorstellungen fehlen. Er mufs sich in sprachlicher Beziehung auf den Standpunkt der Kinder herablassen können. Kindliche, nicht kindische Sprache!

Was die Schüler lernen sollen, mufs ihnen so klar vorgetragen und erläutert werden, dafs sie es vor sich haben, wie ihre fünf Finger.« (Comenius, Gr. Unt.-Lehre, Kap. 17 Abs. 4.)

Ein diesen Anforderungen entsprechender einfacher, leichtfaßlicher Unterricht führt zu sicherem Erfolge; daher der Unterrichtsgrundsatz: **Unterrichte einfach, leichtfaßlich!**

4. Grundsatz. Mit dem Vorausgegangenen hängt enge zusammen, dafs der Unterricht jene Vorstellungen im Bewusstsein des Schülers hebt, welche mit den neu zu vermittelnden Vorstellungen ähnlich oder verwandt sind und diesen daher appercipierend entgegenkommen. Der psychologische Standpunkt fordert also, dafs

a) der Unterricht an den Anschauungs- und Erfahrungskreis des Schülers anknüpfe, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Sinnlichen zum Übersinnlichen, vom Nahen zum Entfernten etc. fortschreite;

b) dafs bei steter, stufenmäfsiger und lückenloser Entwicklung das Nachfolgende sich stets auf dem Vorhergehenden aufbaue, kein neuer Schritt zur Erreichung des Zieles gethan (oder verlangt) werde, bevor das Vorausgegangene zum freien geistigen Eigentum des Schülers geworden (appercipiert) ist, dafs aber auch nicht so lange bei demselben verweilt werde, bis der Mangel am Fortschreiten sich lästig fühlbar macht.

Beachtet der Lehrer den Standpunkt des Schülers nicht, so langweilt er diesen, wenn er zu wenig, oder bleibt ihm unverständlich, wenn er zu viel voraussetzt. (Vorstellungsrhythmus).

Ein Unterricht, der obigen Forderungen Rechnung trägt, schreitet sicher vorwärts; daher der Unterrichtsgrundsatz: **Unterrichte stetig fortschreitend!**

5. Grundsatz. Mit Bezug auf die vorausgehenden Unterrichtsgrundsätze ist vom erziehenden Unterricht zu fordern, dafs er

a) durch Angabe des zu behandelnden Stoffes verwandte Vorstellungen ins Bewußtsein ruft (Bd. I. § 31);

b) die Kräfte des Schülers (Verstand, Gedächtnis, Phantasie, Gefühl, Wille § 17) möglichst vielseitig anregt, seine Wißbegierde weckt, durch Fragen wach erhält und jede Ermüdung, sei es durch verwirrendes Vielerlei von Wissensstoffen oder durch ertötende Einförmigkeit in Lehrstoff und Lehrform, vermeidet, dagegen durch weises Maßhalten und entsprechenden Wechsel der Lehrgegenstände und Lehrformen den Schüler in einer gewissen Spannung und frohen Stimmung erhält.

Alles Unnütze, Zwecklose, Ablenkende erzeugt Langeweile und muß deshalb fernbleiben; denn »langweilig zu sein, ist die größte Sünde des Unterrichts« (Herbart).

c) das durch Selbstthätigkeit erworbene Wissen und Können des Schülers durch Übung steigern, anwenden und verwerten lehrt;

Neben dem materialen muß stets der formale Zweck im Auge behalten, die Selbstthätigkeit des Schülers angespornt werden. Was er durch eigene Kraft finden kann, lasse man ihn allein suchen. Das ruft den Wettstreit wach und befördert allseitige Regsamkeit und dauernde Lust zur Arbeit.

d) durch Wiederholung Freude an dem Besitze des Gelernten und Erkenntnis vom dauernden Wert desselben erwirkt und wacherhält.

Gar manches wird durch die Wiederholung erst recht klar, Halbvergessenes wird wieder befestigt und so der Schüler innerlich befriedigt, dem Unterricht aber ein dauernder Erfolg gesichert. Darum ist das Sprichwort wahr: »Repetitio est mater studiorum«, d. h. »Die Wiederholung ist die Mutter der Studien«. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß für Bekanntes auch öfters eine neue Form gesucht oder gegeben werden muß.

e) sich die Unterstützung durch zweckentsprechende Lehrmittel sichert;

f) von Zeit zu Zeit Ruhepausen eintreten läßt, damit die Nerven sich erholen können und die ermattende Aufmerksamkeit wieder aufgefrischt wird.

Bei alledem muß der Lehrer selbst ein lebendiges Interesse an der Sache, an der Lernarbeit der Schüler und an ihren Fortschritten bethätigen, einen heiteren und zugleich warmen Lehrton anschlagen und dadurch in ihnen das Feuer der Begeisterung entzünden, das lebendige Streben und gute Entschlüsse zur Folge hat.

Ist der Unterricht so anziehend, daß er die lebendige Teilnahme des Schülers in Anspruch nimmt und in ihm das Verlangen erregt, sich mit dem Gegenstande zu beschäftigen, sich in denselben geistig zu versenken, so ist er interessant, weil er in dem Schüler den Geisteszustand hervorgerufen hat, den man Interesse nennt. Ist dieses vorhanden, so ist für den Unterrichtsstoff der Eingang ins Bewußtsein geöffnet. Zwang, Furcht vor Strafe wegen mangelhafter, oder Hoffnung auf Lohn wegen guter Leistungen vermögen zwar auch das Interesse des Schülers anzuregen; allein dieses mittelbare Interesse hält nicht an, ist nicht von Dauer, endigt meist schon mit Aufhören des Reizmittels, während das unmittelbar der Sache, dem Lehrstoff abgewonnene Interesse Freude

und Befriedigung für die Dauer gewährt und daher triebkräftig auf Gemüt und Willen wirkt. Der letzte, zweifellos wichtigste und umfassendste Unterrichtsgrundsatz lautet daher: **Unterrichte interessant!** Damit aber ist das Ziel des erziehenden Unterrichts überhaupt gekennzeichnet (§ 17).

§ 24.

Der Unterrichtsgang.

Den im Lehrplan vorgeschriebenen Lehrstoff hat der Lehrer nach und nach so vorzuführen, daß er von dem Schüler leicht verstanden und dauernd angeeignet werden kann.

Soll der planmäßige Unterricht von erwünschter Wirkung sein, so muß der Lehrstoff dem Schüler in entsprechender Anordnung und Gliederung dargeboten werden, wodurch der Lehrgang entsteht. Der Lehrplan stellt die Anordnung des Unterrichtsstoffes im ganzen dar, der Lehrgang bezieht sich auf das Lehrverfahren, ist sonach als das Wesentlichste der Unterrichtsmethode anzusehen.

Mit Rücksicht auf den Schüler unterscheiden wir zwei Arten der Lehrgänge, den dogmatischen und den genetischen Lehrgang.

1. Der dogmatische Lehrgang.

Wird der Lehrstoff vom Lehrer als feststehender, fertiger angesehen und dem Schüler zur Aneignung, zum Lernen (also mehr zur gedächtnismäßigen Auffassung) mitgeteilt, so ist dies der **dogmatische** Lehrgang.

Dieser Gang florierte hauptsächlich in den Schulen des Mittelalters. Auch die Volksschule schlägt diesen Weg (obgleich nicht ausschließlich) bei den Lehrfächern ein, welche es mit Thatsachen und äußeren Erscheinungen zu thun haben, wie in der positiven Religionslehre, in der Geschichte etc.

2. Der genetische Lehrgang.

Wird nach Stellung der Aufgabe (Angabe des Zieles) an den bisherigen Erfahrungs- und Gedankenkreis des Schülers, an sein Wissen und Können, seine Heimat, seinen Dialekt etc.

und darunter wieder besonders an das, was sich auf die Aufgabe bezieht, angeknüpft und der Schüler veranlaßt, selbstthätig aus dem Bekannten neue Beziehungen und Kenntnisse abzuleiten und aufzufinden, so ist das der **genetische** (entwickelnde) Lehrgang (s. S. 58 = stetig fortschreitend).

Dieses Verfahren, welches mit Vorliebe der Entstehung und Entwicklung der Dinge und des menschlichen Denkens nachgeht, muß wegen seiner Natürlichkeit und großen Zweckmäßigkeit viel öfter als das dogmatische Anwendung finden.

Es geht z. B. in der Geographie von der Schulstube und dem Schulorte zum Bezirke, Kreise, Land, Reich und erweitert hiedurch den Gesichtskreis. (Für höhere Klassen ist in der Geographie auch der entgegengesetzte Gang berechtigt.)

Bei dem dogmatischen Lehrgang ist der anordnende und darstellende, der systematisierende Lehrer der Mittelpunkt des Unterrichts; bei dem genetischen Lehrgang ist es der zum Suchen befähigte und zum Finden psychologisch angeleitete Schüler.

Obwohl der genetische Lehrgang für jede Lehrstufe zweckmäßig erscheint, so ist er doch besonders für die Volksschule sehr geeignet, da er stets an die Erkenntniskraft des Schülers anschließt, die Selbstthätigkeit weckt und durch fortwährende Anregung zur Auffindung und Erzeugung neuer Erkenntnisse und Gedanken anleitet. Ein solches Verfahren, das sich sehr erheblich von der wissenschaftlich-systematischen Methode unterscheidet, ist, wie Diesterweg sagt, elementarisch.

Mit Rücksicht auf den Lehrstoff ist der genetische Lehrgang

analytisch oder **synthetisch**, je nachdem nämlich vom Ganzen oder von seinen Teilen ausgegangen wird.

Die **Analyse** (Zergliederung) geht vom Ganzen aus und zerlegt dasselbe in seine Teile, um es genau kennen zu lernen. — Die **Synthese** (Zusammensetzung) geht von den Teilen (vom Einzelnen) aus, um daraus das Ganze zusammenzusetzen.

Das zu zergliedernde oder zusammenzusetzende Ganze kann aber entweder ein Ding selbst, etwas Wirkliches, Reales sein, dann spricht man von **Real-** (Sach-)Analyse und -Synthese; oder es kann ein Begriff, ein Gedanke, eine Idee sein, und in diesem Falle spricht man von **logischer** (idealer) Analyse und Synthese.

Der Gang der **Realanalyse** und der **Realsynthese**.

1. Die **Realanalyse** geht von der Vielheit zur Betrachtung des Einzelnen, vom Zusammengesetzten zum Einfachen, vom Ganzen zu den Teilen, zerlegt den Gegenstand räumlich oder zeitlich in seine Bestandteile, z. B. den Baum in Wurzel, Stamm und Krone, das Rind in Kopf, Hals, Rumpf und Gliedmaßen, das Jahr in Jahreszeiten, Monate, den Satz in Wörter, das Wort in Silben oder in Laute. Man wendet die Realanalyse da an, wo man die im Erfahrungskreise der Kinder liegenden Gegenstände in allen ihren Bestandteilen zum klaren Bewußtsein bringen, einen aus richtigen Anschauungen bestehenden appercipierenden Hintergrund für den weiteren Unterricht schaffen will. Die Realanalyse ist somit vorzugsweise ein klärendes, erläuterndes Lehrverfahren und beim Schulunterricht von größter Wichtigkeit.

2. Die **Realsynthese** fügt die Teile des wirklichen Gegenstandes aneinander und bildet so aus den Teilen wieder das Ganze, z. B. aus Wurzel, Stamm und Krone den Baum, aus $1 + 1 + 1 + 1$ die Zahl 4, aus den Lauten **i** und **n** die Silbe **in** etc.

Die Realsynthese ist ein den Gesichtskreis stetig erweiternder Unterricht und wird deshalb oft speziell genetischer Lehrgang i. e. Sinne genannt.

Beim Schreibunterricht wird der realsynthetische Lehrgang eingehalten, welcher deshalb als ganz naturgemäß erscheint, weil hier vom einfachsten Teil des Buchstabens zu diesem selbst und zum zusammengesetzten Schriftworte vorgeschritten wird. Der ähnliche Gang in der Naturkunde und Geschichte heißt auch darstellender Unterricht. Ähnlich ist es beim Leseunterricht (Schreibleseunterricht), bei welchem das synthetische Verfahren uns ebenfalls am natürlichsten erscheint. Doch wird bei diesem Lehrgang jetzt häufig der analytische Gang eingeschlagen, von der Sache zum Zeichen und Wort (für dieselbe) gegangen und dasselbe zergliedert, worauf dann wieder die Zusammensetzung folgt. Diese analytisch-synthetische Methode, welche man auch den »vereinigten Anschauungs-, Sprach-, Schreib-, Lese-, Zeichen- und Singunterricht« nennt, ist im Anschluß an die ursprünglich analytische Methode Jacotots zur Normalwörtermethode geworden. Durch dieses Verfahren wird die Konzentration fast des gesamten Lehrmaterials des ersten Schuljahres in 40 bis 50 Normalwörtern an-

gestrebt. Dasselbe wurde besonders von Seltzsam, Vogel, Kehr, Jütting, Böhme, Marschall etc. empfohlen und verteidigt (§ 42).

Der Rechenunterricht ist Realsynthese beim Addieren und Multiplizieren und Realanalyse beim Subtrahieren und Dividieren.

Geht man in der Geometrie durch Konstruieren und Vergleichen derart vorwärts, daß man den Lehrsatz als Resultat erhält, so schlägt man den synthetischen Weg ein. Geht man dagegen vom Lehrsatz aus, um ihn durch die rückwärts liegenden Bedingungen aufzulösen und zu beweisen, so hält man den analytischen Weg ein.

Als allgemeine Regel für die Anwendung der Realanalyse und -Synthese mag gelten, daß man den analytischen Weg einschlägt, wenn das Ganze bekannt ist, außerdem den synthetischen. Meistens aber sind beide Gänge zu verbinden. Die durch die Synthese gewonnenen Kenntnisse sind durch die Analyse zu erläutern, umgekehrt zu erweitern.

Der Gang der **logischen Analyse** und der **logischen Synthese**.

1. Die **logische Analyse** (Gedankenanalyse) ist die logische Abstraktion; sie geht vom Einzelnen zum Allgemeinen, von der Anschauung zum Begriff, vom Beispiel zur Regel, von den Erscheinungen zu den Gesetzen, von der Wirkung zur Ursache. (Vgl. § 6.)

Z. B. Von diesem Moosrosenstrauch zum Moosrosenstrauch, Rosenstrauch, Strauch, zur Pflanze im allgemeinen.

Dieser Lehrgang heißt auch der der Induktion (d. h. der Hinführung, der Hinüberleitung von besonderen Urteilen zu allgemeinen Wahrheiten.)

Der Vater dieses Lehrverfahrens ist der englische Philosoph Bacon v. V. Er sagt: »Die erste Aufgabe der Methode der Erfahrung ist, die Thatsachen zu konstatieren, den Fall zu bestimmen, das Material zu sammeln, dabei lückenlos fortzuschreiten von einem Punkt zum andern. Durch die richtige Vergleichung der Thatsachen findet man dann das allgemein giltige Gesetz, den Grundsatz oder das Axiom, wonach die Natur handelt. So erhebt sich die Erfahrung vom Experiment zum Axiom. Dieser Weg der Induktion ist der eigentliche Schlüssel der Naturwissenschaft.«

2. Die **logische Synthese** (Gedankensynthese) ist Determination; sie geht den umgekehrten Weg, also vom All-

gemeinen zum Besonderen, vom Begriff zur Anschauung, von der Regel zum Beispiel.

Z. B. von der Pflanze i. a. zum Strauch, Rosenstrauch, Moosrosenstrauch, zu diesem Moosrosenstrauch.

Dieser Lehrgang wird auch der der Deduktion (= Herableitung vom Allgemeinen zum Einzelnen) genannt.

Für den Volksschulunterricht ist nur die logische Analyse zu empfehlen, weil sie im Anschluß an die Erfahrung des Schülers das anschauliche Einzelne gibt. — Die logische Synthese eignet sich erst für höhere Schulen, wo sich bei den Schülern bereits ein größerer Begriffsreichtum vorfindet.

Falst man den Zusammenhang von Ursache und Wirkung ins Auge, so ergeben sich die Lehrgänge der Progression (Vorwärtsschreitung) und Regression (Zurückschreitung), welche meist nur bei historischen Gegenständen Anwendung finden. Läfst man nämlich die Begebenheiten so aufeinander folgen, wie sich die eine aus der andern entwickelt hat, so geht man progressiv zu Werke; wird aber von der letzten Begebenheit zur nächstvorhergehenden etc. gegangen, so verfährt man regressiv. Müssen sich beide Lehrgänge auch öfters ergänzen, wenn das Material bewältigt werden soll, so ist doch einleuchtend, daß die Progression der natürliche Gang ist. Auch von der logischen Analyse kann man sagen, daß sie progressiv, von der logischen Synthese, daß sie regressiv verfährt. Die Realanalyse schlägt den regressiven, die Realsynthese den progressiven Gang ein.

Keiner der erwähnten Lehrgänge ist für eine bestimmte Lehrstufe oder für einen bestimmten Lehrgegenstand allein und ausschließlich berechtigt, sondern es ist bei jedem Unterrichtsakte derjenige Gang zu wählen, der dem Lehrstoff und dem Standpunkt des Schülers am besten entspricht. Im Grunde geht alles Lernen doch nur auf synthetischem Wege vor sich, denn wenn die Analyse das Ganze in Teile zerlegt, wie zumeist im Anschauungsunterricht, Sprachunterricht, naturkundlichen Unterricht, so geschieht dies doch nur, um es vollständig zur Auffassung zu bringen; sie ist also immer nur Mittel zum Zweck.

Der im Wechsel zwischen Analyse und Synthese vorwärtsschreitende und dem geistigen Entwicklungsgange des Schülers angepaßte, die Apperception im Bewußtsein anbahnende (genetische) Lehrgang wird auch genetische Methode genannt.

Ein vollständiger Lehrgang erfordert aber auch das Üben, Anwenden und Wiederholen des (gegebenen oder entwickelten) Gelernten.

Das Üben zielt darauf ab, den Gegenstand der Einsicht in dem Schüler zur Fertigkeit zu steigern, so daß sich die erstere jederzeit in der Handlung manifestiert. Jeder Unterrichtsgegenstand, jede Unterrichtsform und Unterrichtsthätigkeit muß die Übung der Kräfte des Schülers bezwecken. Besonders die Aufgaben werden der Übung wegen gegeben.

Das Anwenden macht dem Schüler begreiflich und anschaulich, inwiefern eine Wahrheit auch auf ihn (sein Inneres, seine Person, seine Verhältnisse) sich bezieht, wann er und wie er Gebrauch von ihr machen soll. Die Anwendung hat nur dann einen Wert, wenn sie unter Bezugnahme auf die Fälle, in welchen der Schüler das Geübte nötig hat oder durch Hinweis auf die Verwertung des Gelernten im künftigen Leben den Schüler zu bewegen vermag, von seinem Wissen und Können den rechten Gebrauch auch wirklich zu machen und seine sittliche Gesinnung stets zu bethätigen.

Anfang, Mitte und Ende eines jeden Lehrganges ist die Wiederholung, denn sie ist die »Mutter des Wissens.« Es ist deshalb jede Unterrichtsstunde mit kurzer Wiederholung des in der letzten Stunde behandelten Stoffes zu beginnen; es sind nach jedem Abschnitte eines Lehrstückes die Hauptpunkte zu wiederholen; es ist nach jeder Lehrstunde ein Rückblick auf den behandelten Gegenstand zu werfen; es ist in allem Unterricht auf das früher Dagewesene zurückzugreifen. Auch jede Prüfung erscheint als eine Wiederholung und als eine Erprobung der geistigen Kraft.

Zusammenfassung. Der genetische Lehrgang hat überall an den Anschauungs- und Erfahrungskreis des Kindes anzuknüpfen, vom Nahen zum Fernen, vom Leichten zum Schweren, vom Konkreten zum Abstrakten, von der Anschauung zum Begriff lückenlos fortzuschreiten, von Zeit zu

Zeit vollständig klar zu überschauende Abschnitte zu machen, Sammel- und Ruhepunkte eintreten zu lassen und am Schlusse das gewonnene Ergebnis begrifflich oder als Regel, Gesetz etc. zusammenzufassen (wovon noch genauer bei den Lehrstufen gehandelt wird), dasselbe zur Übung, Anwendung und Wiederholung zu bringen.

§ 25.

Die Unterrichtsstufen.

Wie der Unterricht im allgemeinen vorwärts schreitet, gibt der Lehrgang an; wie der Lehrstoff gegliedert werden muß und die einzelnen Abschnitte unterrichtlich zu verarbeiten sind, besagt die Lehre von den Unterrichtsstufen. Des Philosophen Herbart unbestrittenes Verdienst ist es, die vorhandenen wertvollen Gedanken darüber schärfer gefaßt und psychologisch tiefer begründet zu haben. Ziller führte die Herbartschen Stufen nach seiner eigenen Ansicht weiter aus und richtete dieselben für die Praxis zu, während ein anderer Anhänger Herbarts, Dörpfeld, bei dem gleichen Streben nach einer entsprechenden Artikulation [Gliederung] des Unterrichts den Zusammenhang mit der geschichtlichen Entwicklung der Didaktik im Auge behielt.

A. Herbart betrachtet als nächstes Ziel des Unterrichts die Vielseitigkeit des Interesses (s. S. 34). Die vielseitige Bildung kann aber nur nach und nach gewonnen werden. Die Auffassung und Gewinnung des Vielen setzt Vertiefung, die Vereinigung und Sammlung desselben Besinnung voraus. Vertiefung und Besinnung sollen, »gleich einer geistigen Respiration«, stets miteinander abwechseln, zuerst ruhend, dann fortschreitend sein. Werden Vorstellungen aus den Massen, in denen sie sich darbieten, herausgehoben, vereinzelt, zerlegt, entmischt, scheidet alles, was im Vorstellen trübe war, aus, so entsteht Klarheit (durch ruhende Vertiefung). Der Fortschritt von einer Vertiefung zur anderen bringt die zu elementarer Klarheit erhobenen Vorstellungen zusammen, so daß jede mit andern, am leichtesten mit verwandten, Verbindungen eingehen kann und bewirkt so eine innige, feste Verknüpfung oder Assoziation der Vorstellungen (fortschreitende Vertiefung). Die Besinnung richtet sich zunächst auf das gegenseitige Verhältnis der Glieder in der Assoziation, weist jedes Einzelne als Glied des Verhältnisses an seinen richtigen Ort, schafft Ordnung und System (ruhende Besinnung). Durchläuft die Besinnung im regelmäßigen Denken das systematisch Geordnete,

baut sie dasselbe durch Anwendung und durch Erzeugung neuer Glieder weiter aus, so ist das Methode (fortschreitende Besinnung). Klarheit, Assoziation, System und Methode sind also (nach Herbart) die Stufen des Unterrichts zur Entwicklung des Interesses. Er bringt dieselben in Verbindung mit dem Gange des Unterrichts, wobei er den analytischen und synthetischen unterscheidet.

Erwähnt sei noch, daß Herbart nicht von »methodischer Einheit« spricht, wohl aber von »kleinsten« — aber auch von größeren — »Gruppen«, in die der Stoff zerlegt werden müsse, die erst einzeln zur Klarheit zu bringen, dann zusammenzufassen und endlich mit anderen zu verbinden seien. (Vgl. »Karl Richter, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts« und »Gleichmann, Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts.« Dsogl. Stoy, Bartels, v. Sallwürk, Willmann.)

B. „Ziller“ behält die Unterrichtsstufen Herbarts im allgemeinen bei, zerlegt jedoch die erste Stufe (Klarheit) in zwei Stufen, Analyse und Synthese, so daß mit den übrigen 3 Stufen Herbarts — Assoziation, System und Methode — sich 5 Stufen ergeben. Er nennt sie Formalstufen, weil sie an keinen bestimmten Lehrgegenstand gebunden sind.¹⁾ Dr. Rein²⁾, der sie auf den Volksschulunterricht anwandte, hat die Zillersche Benennung der 5 formalen Stufen durch deutsche Bezeichnungen ersetzt;³⁾ sie heißen: 1. Vorbereitung, 2. Darbietung, 3. Verknüpfung, 4. Zusammenfassung, 5. Anwendung. (Die folgenden Ausführungen darüber halten sich zumeist an die unten genannten Werke.)

Jeder Unterrichtsstoff, der innerhalb eines längeren oder kürzeren Zeitraumes zu behandeln ist, muß in eine Reihe kleinerer Abschnitte, Pensen, zerlegt werden, die Ziller »methodische Einheiten« nennt. Diese dürfen nicht zu groß sein, damit das gebotene Material den Schüler nicht erdrücke oder das Behalten erschwere, aber auch nicht zu klein, damit ihnen ein genügender Inhalt nicht fehle. Bevor die Behandlung einer solchen Einheit beginnt, ist den Schülern der Inhalt derselben anzugeben, das „Ziel“ zu bezeichnen, das erreicht werden soll. Hierdurch sollen die augenblicklich im Bewußtsein der Kinder befindlichen Vorstellungen verdrängt, den zu bearbeitenden neuen Vorstellungen Raum geschafft, es soll die Erwartung erregt, des Schülers Gedankenkreis auf das Neue hingelenkt, eine günstige Stimmung für den Unterricht geschaffen und ein kräftiger Antrieb zum Wollen, zur selbstthätigen

¹⁾ Vgl. Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. 1884, S. 163 ff.

²⁾ Vgl. Dr. Rein, A. Pickel u. Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Das erste Schuljahr. 6. Aufl. 1898. S. 123 ff.

³⁾ Karl Richter, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts. Leipzig, 1898. S. 21 ff.

Mitarbeit des Schülers gegeben werden. Das Ziel muß sachlich, bestimmt und verständlich sein. Es kann durch einen Satz (Heute will ich euch von einem Mädchen erzählen, dem Vater und Mutter gestorben), eine Orientierungsfrage oder durch eine Aufgabe zum Ausdruck kommen. Bloß formale Ziele: »Ich will euch heute eine andere Geschichte erzählen«, sind wertlos, Wegweiser ohne Namen, die den Willen des Schülers nicht zur Mitarbeit anreizen. Zerfällt die methodische Einheit in mehrere Abschnitte, so werden außer dem Hauptziel auch Unter- oder Teilziele angegeben.

Man mache in der Praxis nicht viel Umschweif. Ist die »methodische Einheit« festgesetzt und das Ziel, das erreicht werden soll, bestimmt, so gibt es der Lehrer bekannt, sofern es von dem Schüler verstanden wird. Im andern Falle wird der letztere durch das sich ihm darbietende Neue freudigst überrascht und dem Lehrer dankbar dafür sein, daß er ihn zu dem Ziele führte.

Ist durch die Zielangabe die Aufmerksamkeit auf das Neue gerichtet, so beginnt der Unterricht **1.** mit der **Vorbereitung.** Sie soll die im Erfahrungskreis der Schüler liegenden oder im früheren Unterricht gewonnenen Vorstellungen und Kenntnisse wecken und ins Bewußtsein rufen, welche mit dem neuen Lehrstoffe in Beziehung stehen, also aus den verwandten älteren Vorstellungen einen lebendigen (apperzipierenden) Hintergrund für das Neue schaffen. Der Schüler soll zunächst in der zugehörigen früheren Gedankengruppe recht heimisch werden. Findet sich dabei, daß zur Auffassung des Neuen gewisse Vorstellungen fehlen, so sind sie durch die Vorbereitung beizubringen. Zeigt sich ein zu großer Mangel benötigter Vorstellungen, so ist dies entweder ein Beweis von ungeschicktem Lehrverfahren oder von unzumutbarer Auswahl des Lehrstoffes. Sind dagegen des Lehrers zweckmäßig gestellte Fragen der Zauberstab, mit dem er die schlummernde Vorstellungswelt weckt, Apperceptionsstützen aufdeckt, lebendige Teilnahme erregt, so wird Klarheit erzeugt und dem Neuen der Eingang ins Bewußtsein geöffnet. Nur hüte er sich, auf den Inhalt des Neuen einzugehen, da sonst das Interesse dafür abgeschwächt würde. Am Schlusse der Vorbereitung wird der Inhalt nochmal zusammengefaßt, zuerst an der Hand von Kernfragen (Hauptfragen), dann im Zusammenhange.

Die Vorbereitung soll in der Regel kurz sein. Alle die guten Wirkungen, die man von ihr erhofft, gehen verloren, wenn sie zu umfangreich und weitschweifig ist, statt die Stimmung zu erhöhen, Langeweile erzeugt. Sie kann auch unterbleiben, wenn sie schon in dem vorher behandelten Stoffe gegeben ist. Wurde z. B. in der Geschichtsstunde Kaiser Karl der Große auch als Bildungsförderer behandelt, der selbst in die Schulen ging etc., so bedarf in der folgenden Lesestunde das Gedicht von Gerock »Wie Kaiser Karl Schulvisitation hielt« keiner Vorbereitung. Ähnlich ist es bei Behandlung realistischer Lesestücke im Anschlusse an

den vorangegangenen Unterricht, oft beim Rechnen, wo fast jede Übung auf die andere vorbereitet¹⁾, ähnlich bei den Fertigkeiten des Schreibens, Zeichnens, Singens, Turnens etc.

2. Die Darbietung. Ist durch die Vorbereitung das sich auf das Neue beziehende ältere Vorstellungsmaterial ordnungsmäßig bereit gestellt, so tritt die Darbietung des Neuen ein. »Die Form der Darbietung kann je nach der Alters- und Kenntnisstufe des Schülers oder nach der Art des Stoffes verschieden sein: ein Märchen wird in der Unterklasse erzählt, ein sprachlicher Abschnitt, eine biblische Geschichte etc. mit älteren Schülern gelesen, ein geographischer Gegenstand sprechend und zeichnend, ein physikalischer Vorgang experimentierend und sprechend an die Schüler gebracht. In Naturkunde, Deutsch, Rechnen, Geometrie erstreckt sich die Darbietung nur auf die Aufstellung der realen Stoffe, der Gegenstände und Erscheinungen, der sprachlichen Formen, der mathematischen Aufgaben; die neuen Vorstellungen, welche gewonnen werden sollen, hat sich der Schüler unter Anleitung des Lehrers selbst zu erarbeiten.«²⁾ Damit der Stoff der Darbietung klar und deutlich aufgefaßt und festgehalten zu werden vermag, ist er nur in kleineren Portionen zu geben, jede »methodische Einheit«, wenn nötig, daher in kleinere Teilganze zu zerlegen und jeder dieser Abschnitte einzeln für sich durchzuarbeiten.

Der Darbietung des ersten Abschnittes durch Erzählen, Lesen etc. schließt sich eine sofortige zusammenhängende Wiedergabe desselben durch einen Schüler an, die nicht unterbrochen werden soll, damit der Gedankenlauf keine Hemmung erfährt. Höchstens ist ein kurzer Wink bezüglich der Fortsetzung und Ergänzung am Platze. Irrtümliches und Mangelhaftes wird durch Erklären, Vorzeigen etc., in Form des freien Gespräches (Disputation) berichtigt, aufgehellt, ergänzt, worauf, behufs Einprägung und Verschmelzung der Vorstellungen, der Abschnitt von den Schülern wiederholt zusammengefaßt wird. Das Ergebnis wird als Inhaltsangabe (Überschrift) an die Wandtafel geschrieben. Ist der folgende Abschnitt in der gleichen Weise behandelt, so wird er mit dem vorhergehenden zusammengefaßt. — So schreitet die Arbeit stetig fort, bis (mit Hilfe der Überschriften) eine gereinigte Totalauffassung des Ganzen gewonnen ist und es sich dann nur noch um Wiederholung und Einprägung (Aneignung) des Gesamtergebnisses handelt.

¹⁾ Vgl. Knilling, Die naturgemäße Methode des Rechenunterrichts in der deutschen Volksschule. II. Teil: Zur Kritik der sogenannten Formalstufen S. 123 ff. München, 1899.

²⁾ Karl Richter, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts. Leipzig, 1898. S. 24.

Bei Gesinnungsstoffen muß nach der stattgefundenen Aneignung des Thatsächlichen noch eine vertiefende Besprechung folgen. Die Schüler werden durch Haupt- oder Konzentrationsfragen veranlaßt, vorliegende Gesinnungsverhältnisse nach ihrem Werte oder Unwerte zu beurteilen, sich in die Lage der handelnden Personen hineinzudenken und die gewonnenen sittlichen und religiösen Hauptgedanken zusammenzustellen und sich einzuprägen.

Nach der Meinung vieler widerstreitet es einer gesunden Methode, eine biblische Geschichte durch Vorlesen der Schüler darzubieten. Der anregende Vortrag, die fesselnde Erzählung durch den Lehrer ist das Merkmal eines guten Unterrichts in diesem Fache. Auch dagegen, daß die Schüler das Dargebotene sofort im Zusammenhange wiedergeben sollen, bestehen Bedenken. In den unteren Klassen und von schwachen Schülern ist dies überhaupt nicht zu verlangen und eine verständige Wiedergabe im allgemeinen wohl erst nach einer katechetischen Erörterung möglich. — Wie man ferner sich hüten muß, mit einem Schüler zu lange auf Kosten der übrigen sich zu beschäftigen, so wird man, besonders in stark besetzten Klassen, auch auf das freie Gespräch (Disputation) zumeist um der Ordnung und Disziplin halber verzichten müssen. Meister der Fragekunst wissen am besten einen geregelten Fortgang und planmäßigen Fortschritt des Unterrichts zu sichern. — Endlich ist zu erwähnen, daß beim Fortschreiten des Lernprozesses in manchen Gegenständen es sich nur um Befestigung und Anwendung der auf der Stufe der Vorbereitung und Darbietung erworbenen Kenntnisse handeln kann und damit also die Durcharbeitung der methodischen Einheit beendet erscheint.

3. Verknüpfung. Ist das Neue vom Schüler angeeignet worden, so beginnt der begriffliche Aufbau des Gelernten mittels eines Abstraktionsprozesses. In dem angeeigneten Material ist auch Allgemeines, Begriffliches enthalten, das aber erst herausgearbeitet und zum Verständnis gebracht werden muß. Wir verstehen aber nur das, was wir einem Begriffe, einem allgemeinen Satze (Gesetz, Regel) unterzuordnen vermögen. Zu diesem Zwecke sind die gewonnenen Vorstellungen mit den ähnlichen früheren zu verknüpfen, damit ein zusammenhängendes Wissen entsteht und zugleich das allen Vorstellungen Gemeinsame von selbst klarer hervortritt und so von dem damit verbundenen Zufälligen und Unwesentlichen sich ablöst. Diese Gedankenarbeit vollzieht sich durch das Vergleichen, das die übereinstimmenden, verwandten, ähnlichen Merkmale zweier oder mehrerer Objekte aufsucht und zu einer höheren Einheit verschmilzt, so daß sich Vorstellungen höherer Art, Allgemeinvorstellungen, Begriffe bilden, während die unwesentlichen einzelnen Züge zurücktreten.

Diese Vergleichungs- und Aussonderungsthätigkeit ist durch schriftliche Arbeiten und geeignete Darstellungen zu unterstützen und bis zur Geläufigkeit zu üben.

Hat die Begriffsbildung schon auf der 2. Stufe begonnen, so bleibt für die 3. Stufe oft nicht viel zu verknüpfen übrig. Ist nichts dem Neuen Ähnliches behandelt, so muß die Vergleichung ohnehin wegfallen und die aus der unmittelbaren Anschauung des Neuen gewonnene klare und deutliche Einsicht als genügend erscheinen.

4. Die Zusammenfassung. Auf dieser Stufe vollendet sich der begonnene Abstraktionsprozeß. Bei der Verknüpfung treten neben das Begriffliche immer noch die Einzelvorstellungen, aus denen es herausgelöst werden sollte. Jetzt soll das Begriffliche aus dem Konkreten völlig ausgesondert, ganz isoliert, mit dem richtigen sprachlichen Ausdruck belegt und in die Begriffsreihe (Gruppe, Klasse, Ordnung, System) eingefügt und in dieser Form festgehalten werden. Wo ein entsprechendes Lehrbuch vorhanden ist, muß jeder neugewonnene Teil des Systems damit verglichen und durch zu unterstreichende Stichworte, die an die Regel, den Begriff, das Gesetz etc. erinnern, markiert werden. Andernfalls sind die gefundenen Regeln, Begriffe, Gesetze etc. in der Form von Stichworten zu fixieren und vom Schüler selbst als Diktat niederzuschreiben, bei den zur Einprägung nötigen Wiederholungen aber in Form von Sätzen zu lesen. Bei räumlichen Gegenständen müssen Zeichnungen und Kartenbilder hinzutreten, außerdem schriftliche Darstellungen sich an alle Teile des Systems anschließen.

Vielfach fließen Verknüpfung und Zusammenfassung ineinander, da durch Betonung des Gemeinsamen sich der Begriff wie von selbst ergibt; manchmal übersteigt es die Fassungskraft des Schülers, ihm die Ableitung eines Gesetzes oder einer Regel zuzumuten. Daher fällt auch diese Stufe öfters aus, und das Systemheft kommt dann nicht in Benutzung. Viele Schulmänner ziehen übrigens ein gutes Lehrbuch dem oft schlecht geschriebenen, der Übersichtlichkeit vielfach entbehrenden Systemheft vor und behaupten, daß man den Unterricht bei Benutzung eines solchen Lehrbuches auch so gestalten kann, daß der Schüler zur möglichsten Selbstthätigkeit angeregt wird.

5. Die Anwendung. Der wahre Wert des Wissens besteht nicht im bloßen Besitz, sondern darin, daß man es zu gebrauchen, anzuwenden versteht. Deshalb hat diese Stufe 1. dem Wissen einen solchen Grad von Sicherheit und Beweglichkeit zu geben, der es dem Geiste möglich macht, in jedem Falle völlig frei über das Gelernte zu verfügen, es also bis zur größten Sicherheit einzuüben, 2. das Gelernte durch Anwendung auf praktische Fälle in Gebrauch zu nehmen, d. h. durch Lösung von Aufgaben in den Dienst des Lebens zu stellen. Die Aufgaben müssen den Schüler veranlassen, nicht bloß von einem gegebenen Besonderen aufzusteigen zum Allgemeinen, dem es untergeordnet ist, sondern auch von dem Allgemeinen aus zum Besonderen herabzusteigen. Das letztere ist namentlich zu berücksichtigen, weil im Leben die Anwendung des Wissens sich immer

an Einzelfällen zu erproben hat. Die Übung erfolgt durch Nacherzählen, Einprägen der Reihen nach verschiedener Richtung, Einlesen, Nachbilden, Rechnen und Messen. Aufgaben der vorgenannten Art sind: zu einer sprachlichen Form die Regel, zu einer physischen Erscheinung das Gesetz, zu einer Handlungsweise die ethische Norm aufzusuchen, oder umgekehrt zu einer sprachlichen oder mathematischen Regel Beispiele anzugeben, mathematische oder physikalische Gesetze auf spezielle Fälle anzuwenden, eine fingierte Reise zu unternehmen, nach allgemeinen Gesichtspunkten menschliche Handlungen zu beurteilen, kurz das Wissen in das Können umzusetzen.

Ziller verlangt auch, daß der Schüler sich durch seine Phantasie in andere Lagen zu versetzen im stande sein und durch phantasiertes Handeln über die Beschränktheit und Einseitigkeit des wirklichen Handelns hinaus kommen müsse. Das phantasierte Handeln ist aber nicht unbedenklich, führt leicht zu Phantastereien und zu schlimmen Enttäuschungen. — Noch sei darauf hingewiesen, daß die unerläßliche Stufe der Anwendung manchmal nur als Übung, ein andermal nur als Aufgabe und in beiden Formen oft schon bei der Stufe der Darbietung auftritt. Die Fertigkeiten zumal umfassen in der Hauptsache oft nur die Stufen der Auffassung und Übung.

Nach dem vorausgehenden ergibt sich für die »fünf formalen Stufen« folgendes Schema:

1. Stufe: Vorbereitung (Analyse). Zergliederung der schon vorhandenen verwandten Vorstellungen und Kenntnisse.
2. Stufe: Darbietung (Synthese). Darreichen und Aneignen des Neuen.
3. Stufe: Verknüpfung (Assoziation). Verknüpfung des Neuen unter sich und mit dem bereits Bekannten; Vergleichung, Unterscheidung.
4. Stufe: Zusammenfassung (System). Vereinigung der gewonnenen Resultate zu einem geordneten Ganzen, Einordnen in die Begriffsreihe, Gewinnung von Gesetz und Regel.
5. Stufe: Anwendung (Methode). Einübung des Wissens und Umsetzung des letzteren in das Können.

Anmerkung. Die »fünf formalen Stufen« haben zwar eine große Verbreitung gefunden, werden aber auch noch heftig angefochten. Dies erklärt sich aus dem Umstande, daß man verlangt, sie ausnahmslos und gleichermaßen auf alle Lehrgegenstände anzuwenden, obgleich sie sich für die einen (realistische und historische Fächer) mehr, für die andern (Fertigkeiten) aber weniger eignen. Das Richtige der Formalstufen (deren psychologische Begründung durch Ziller und Rein alle Anerkennung verdient) darf aber nicht unterschätzt werden. Beachtenswert erscheint in dieser Beziehung das Urteil des Seminardirektors Leutz, das er in seinem »Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts« (II. Teil, Vorrede) ausspricht: »Man mag immerhin den Formalstufen den Vorwurf machen, daß sie eine Schablone seien, der Lehrer müsse sich im Unterricht frei

bewegen lernen, — diese Schablone ist sehr heilsam; sie hilft das Gedankenmaterial herbeischaffen und ordnen; sie zwingt dazu, sich über jeden Schritt Rechenschaft zu geben; sie macht aus dem unsicheren, rein empirischen Nachtreten ein bewusstes Handeln; und wenn der Seminarist einige Jahre diese Schablone gebraucht und sich daran gewöhnt hat, so mag er sich immerhin mehr Freiheit gestatten; allein er wird die Naturgemäßheit des gewissen Weges einsehen und sich auf ihm stets sicher und wohl fühlen.◊

Gleichwohl ist ernstlich davor zu warnen, die ganze Stufenfolge zur unabänderlichen Regel zu machen und dadurch dem didaktischen Mechanismus zu verfallen. Man muß je nach der Eigenart des Stoffes wie in Rücksicht auf die Altersstufe und Fassungskraft der Schüler eine freie Anwendung von den einzelnen Stufen machen können. Selbst die Verfasser der »acht Schuljahre« (Rein, Pickel †, Scheller) bemerken in der 1. Auflage ihres Buches, daß die strenge Durchführung der 5 Formalstufen zur Künstelei führen müsse und fordern deshalb „**Freiheit in der Anwendung**“.

C. Als unabweisbare Forderung bezüglich der Unterrichtsstufen gilt jedoch, daß jeder Lehrer mit den psychologischen Vorgängen des Lehr- und Lernprozesses genau bekannt sei, um sich über seine unterrichtliche Thätigkeit jederzeit Rechenschaft geben zu können. Damit ist nicht gesagt, daß dies nur bei Einhaltung der Zillerschen Stufen möglich ist. Im Gegenteil wird hier wie in den früheren Auflagen an der **Dreiteilung** der methodischen Behandlung eines Unterrichtspensums, welche einerseits der geschichtlichen Entwicklung der Didaktik entspricht, andererseits, wie **Dörpfeld** sagt, „**die drei logisch-psychologischen Hauptoperationen**“ einschließt, „**die bei jedem Lernprozesse vorkommen**“, festgehalten. Diese sind: 1. das Anschauen (empirische Auffassen) des Sachlichen (Apperception), 2. das begriff-erzeugende Denken (Abstraktion, theoretische Reflexion), 3. das Anwenden des gewonnenen Begriffes (praktische Reflexion). (Vergl. Dörpfeld, Der didaktische Materialismus S. 123.).

1. **Die Stufe des Anschauens.** Alles Lernen beginnt mit dem Anschauen, d. h. »jeder neue Unterrichtsgegenstand muß in den Gesichtskreis des Schülers gebracht und die Aufmerksamkeit desselben für jenen erweckt werden«. Die Gegenstände des Anschauens können konkrete Dinge, Eigenschaften und Vorgänge aus der körperlichen Welt sein, wie dies im naturkundlichen Unterrichte die Regel ist, oder sie gehören der

geistigen Welt an, so z. B. vorhandene, aus der Erfahrung stammende Vorstellungen. — Die Thätigkeit des Anschauens besteht (1. B. § 24) zunächst im unmittelbar sinnlichen Wahrnehmen, empirischen Auffassen, ist also Perception, sodann im mittelbaren, phantasiemäßigen Anschauen, bei welchem mittels der aus dem Erfahrungsleben stammenden Anschauungen oder Vorstellungen durch Beschreibung, Erzählung etc. im Geiste Neues angeschaut und ins Bewußtsein übergeführt wird. Auf dieser Stufe ist also einerseits festzuhalten, was der Schüler schon weiß, anderseits daraus die Grundlage zu schaffen für das Verständnis des hinzukommenden Neuen (Apperception). — Das Resultat des Anschauungsaktes ist die Anschauung, welche als Vorstellung im Bewußtsein beharrt.

2. Die Stufe des Denkens. Auf dieser Stufe handelt es sich darum, aus den Anschauungen Begriffe zu gewinnen. Gegenstand des Denkens können sein: zwei (oder mehrere) Dinge oder Vorgänge aus der konkreten oder abstrakten Welt, die miteinander verglichen werden sollen (im Unterricht: ein neu behandeltes Objekt und ein bereits bekanntes), oder aber zwei Dinge oder Vorgänge, deren ursächlicher oder anderweitiger Zusammenhang erkannt werden soll. — Die Denkhätigkeit besteht im Vergleichen, im Erfassen des Gemeinsamen und Verschiedenen oder im Aufsuchen des kausalen Zusammenhangs zweier Objekte, im Verknüpfen derselben nach dem Grade der aufgefundenen Verwandtschaft (Assoziation), im Erkennen des Allgemeinen aus dem Besonderen (Abstraktion), im Einordnen des Gefundenen in den vorhandenen Wissensbereich (Induktion). — Das Resultat des Denkens ist der anfänglich noch unvollkommene (psychische), dann der vollkommene (logische) Begriff, das Urteil und der Schluss, sei es in Form eines Begriffswortes, eines Satzes oder einer Regel, einer Maxime etc., in Summa: Verständnis.

3. Die Stufe des Anwendens. Das Wissen hat nur dann einen Wert, wenn es zum Können sich gestaltet. Der Schüler soll die Fähigkeit erlangen, das Wissen fruchtbar zu machen, es anzuwenden. Gegenstand der Anwendung können neue konkrete Objekte (Beispiele) sein, in welchen das bereits gewonnene Allgemeine (Begriff, Regel etc.) wiedererkannt werden

soll. — Die Thätigkeit des Anwendens ist, insofern ein neues Konkretum betrachtet wird, um darin das Allgemeine zu entdecken, die gleiche wie auf der Denkstufe. Weil aber von einem bereits bekannten Allgemeinen ausgegangen wird — und dieses Bekannte dem suchenden Blicke den Weg zeigt und vorleuchtet — so erfolgt jetzt die Gedankenbewegung vom Allgemeinen zum Besonderen, und insofern ist diese Thätigkeit die Umkehrung der vorigen (Deduktion). — Als Resultat der Anwendung erscheint die Erprobung, Einübung, Befestigung, Erweiterung und Geläufigmachung der gewonnenen Allgemeinvorstellung (Begriff, Regel, Maxime etc.) durch Lösung von mündlichen und schriftlichen Aufgaben verschiedener Art. »Hierbei ist jener Teil der erworbenen Kenntnisse nicht zu übersehen, welcher sich auf die sittliche Betätigung des Menschen bezieht, welche nicht blofs begrifflich festgestellt und eingeprägt, sondern vor allem von jedermann Tag für Tag geübt und ausgelebt sein wollen« (Kittel).

Der Weg zu einer gesunden, naturgemäßen »Bildung« wird auch durch folgende Dreiteilung angezeigt: Wissen, Verstehen, Können oder Aufnehmen, Durchdringen, Ausüben. »In dem ersten Gliede«, bemerkt dazu Willmann, »ist das empirische, in dem zweiten das logische, in dem dritten das technische Moment der geistigen Aneignung gegeben«. Diese drei Hauptstufen im Lernprozefs, welche sich bei jedem guten Unterrichte mit psychologischer Notwendigkeit mehr oder minder von selbst geltend machen, sind nichts Neues; sie wurden jederzeit von denkenden Lehrern eingehalten. Schon Aristoteles hatte für die Erkenntnis der Wahrheit die Trias: Wahrnehmen, Denken, Streben. Ratke forderte (im Gegensatz zu dem mit der Regel beginnenden Grammatikunterricht) als Erstes das Beispiel, als Zweites die Regel, als Drittes die Übung. (»Alles nach Ordnung und Lauf der Natur, alles durch Erfahrung« — und »Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Ding«. Vgl. das Schema von Königbauer S. 77.) Comenius verlangte im 18. Kapitel seiner »Grosen Unterrichtslehre«, dafs der Unterricht mit der sinnlichen Anschauung beginne, dafs alles Spätere auf Früheres fundiert, alles Verwandte beständig verknüpft und durch fortlaufende Übungen befestigt werde. Und Pestalozzi, der

Vater der neueren Pädagogik, stellte den Grundsatz auf: »Von der Anschauung zum Begriff«.

Betrachtet man genauer, was bei jeder der oben dargestellten drei Hauptoperationen unterrichtlich zu geschehen hat, so wird man finden, daß sich beim Anschauen zwei Akte unterscheiden lassen. Soll nämlich das Anschauen ganz gelingen, so dürfen die neuen Vorstellungen nicht als etwas völlig Neues, Isolirtes, im Geiste Raum gewinnen, sondern müssen sich den vor-handenen Vorstellungen, zu denen sie in Beziehung stehen, richtig an- und einfügen. »Die älteren Vorstellungen müssen bereitstehen—die neuen Ankömmlinge erwartend (Aufmerksamkeit—Interesse) zu begrüßen, damit dieselben im Gedankenkreise den richtigen Platz offen finden, d. h. die Perception (Aufnahme) muß zur Apperception (Aneignung) fortschreiten. Man sieht hieraus, daß in der I. Hauptoperation zwei Akte unterschieden werden können, die Vorbereitung (Analyse), wodurch die verwandten Vorstellungen wach- und herbeigerufen werden und die Darbietung (Synthese), welche durch Vorführen neuer Anschauungen einen neuen Gedankenkreis zusammensetzt und aufbaut.«

Eine ähnliche Scheidung ergibt sich bei der zweiten Hauptoperation. »Das Denken (Abstrahieren) beginnt nämlich mit dem Vergleichen, d. h. mit dem Aufsuchen derjenigen Merkmale, welche den betreffenden beiden Objekten gemeinsam sind. Das wäre der erste Akt (Assoziation). — Sodann gilt es, das Gemeinsame aus den konkreten Vorstellungen, mit denen es im Geiste verbunden ist, bestimmter auszusondern und zusammenzufassen in ein Begriffswort oder in eine Regel, eine Maxime, einen Spruch, Lieder-vers etc. Das wäre dann der zweite Akt« (System).

Bei der dritten Hauptoperation, der »Anwendung«, ist schon im Interesse des Schulzieles das auf den vorigen Stufen erworbene Wissen des Schülers zu befestigen, geläufiger zu machen und durch Lösung von einschlägigen Aufgaben zu erweitern. Dies ist Sache der Übung. Da aber nicht bloß für die Schule, sondern fürs Leben gelernt werden soll, so sind die sittlichen Wahrheiten auch auf das Leben anzuwenden; der Schüler ist zur Beurteilung der Handlungsweise geschichtlicher Personen heranzuziehen, zum Aussprechen seiner eigenen An- und Absichten zu veranlassen, er soll sich für die gute und gottwohlgefällige Gesinnung und That begeistern (Verwertung).

Wo sich eine Teilung der ersten beiden Hauptoperationen in je zwei Akte nötig machen sollte, erweisen sich die letzteren doch immer nur als untergeordnete Glieder der betreffenden Haupt-

operation, weshalb sie nicht notwendigerweise als besondere Stufen zu zählen sind. In diesem Sinne sind im speziellen Teile der Methodik die Lehrproben bearbeitet.

Zahl und Namen der Unterrichtsstufen sind, wie aus dem Vorstehenden ersichtlich ist, verschieden, weshalb die üblichen Zähl- und Benennungsweisen hier neben einander gestellt sind.

	(Dörpfeld)	(Herbart u. Ziller)	(Rein.)
I. Anschauen (Auffassung)	{ a) Einleitung b) Anschauung	1. Klarheit { a) Analyse b) Synthese	{ 1. Vorbereitung 2. Darbietung
II. Denken (Verarbeitung)	{ a) Vergleichen b) Zusammenf.	{ 2. Assoziation 3. System.	{ 3. Verknüpfung 4. Zusammenf.
III. Anwenden (Anwendung) ¹⁾		4. Methode. ²⁾	5. Anwendung.

(Vgl. Dörpfeld, Ziller, Rein, Wagner, K. Richter, Schiller, Schmid, Helm.)

Eine andere Anordnung liegt vor in dem Werke: »Schemata und Lehrproben« von Königbauer, Hofmiller & Rösch, Bamberg, 1891. Dasselbe stellt sechs psychologische Stufen in zwei Abteilungen auf. Zieht man jedoch die 3 ersten in 1 Stufe (Klarheit) zusammen, so ergibt sich eine ziemliche Übereinstimmung mit den 4 Unterrichtsstufen Herbarts.

A. Das Ding für sich.

- | | | |
|---------------------|---|--|
| I. Anschauen | { | 1. Bethätigung der Sinne (Stufe der äußeren Anschauung; |
| | | 2. Gruppieren und Ordnen der Eindrücke zum Ganzen (zur Vorstellung). |
| | | 3. Sicherung des Gewonnenen (Stufe der inneren Anschauung). |

B. Das Ding im Wechselverhältnis zu anderen.

- | | | |
|----------------------|---|---|
| II. Denken | { | 4. Verknüpfung des Gewonnenen mit Ähnlichem (und Vorhergegangenen). |
| | | 5. Ableitung des Begriffes (Ausziehen des Grundgedankens, des Gesetzes etc.). |
| III. Anwenden | | 6. Anwendung (Verwertung) im Leben des Menschen. |
- (Vgl. Lehrprobe in der Methodik des Rechnens und der Raumlehre.)

¹⁾ Die Bezeichnung der drei Hauptlehrstufen als: *Auffassung*, *Verarbeitung* und *Anwendung* stammt von K. Richter. — Kehr spricht von *anschaulicher Einführung*, *denkender Erfassung* und *praktischer Verwertung*.

²⁾ Der ungewöhnliche Ausdruck »Methode« soll andeuten, daß in der *Anwendung*, wo der Schüler wesentlich selbständig zu überlegen hat, gleichsam *Weg und Weise (Methode)* des selbständigen Forschens gelernt wird.

Die Unterrichtsformen.

Ein weiteres wesentliches Stück des methodischen Unterrichts ist die Lehrform, d. h. die Art und Weise, in welcher Lehrer und Schüler wechselseitig thätig erscheinen. Sie betrifft mehr das äußere Lehrverfahren, welches durch die Art des sprachlichen Verkehrs modifiziert wird.

Eigentlich gibt es nur zwei Unterrichtsformen, nämlich:

1. die **mitteilende** (monologische, **vortragende** [akroamatische]¹⁾, bei welcher der Lehrer vorzeigt, vorträgt, vormacht und vom Schüler nichts anderes verlangt, als daß er aufmerke, zuhöre, nachmache und sich das Dargebotene aneigne;

2. die **entwickelnde** (dialogische, **fragende** [erotematische], aufgebende), bei welcher der Lehrer durch Fragen und Aufgaben den Schüler zur Antwort, zum Selbstfinden der Erkenntnis, zur Lösung, zur Selbstthätigkeit anregt und auffordert.

§ 26.

1. Die mitteilende (monologische, vortragende, akroamatische) Unterrichtsform

kann sich in verschiedener Weise gestalten. Je nachdem man mit dem Vortrage andere Thätigkeiten verbindet oder frei vorträgt, heißt diese Unterrichtsform a) die **deiktische**²⁾ (vorzeigende, vormachende, vorsprechende), b) die **mnemonische** (gedächtnismäßige), c) die **vortragende**.

a) Die **deiktische Lehrform**. Vorzeigen, Vormachen und Vorsprechen sind beim Schulunterricht ebenso notwendig als wirksam, deshalb auf allen Lehrstufen, besonders aber auf den unteren, verwendbar.

Durch das **Vorzeigen** sollen wirkliche Gegenstände, die Sachen selbst, oder (wo solche nicht zu haben und zu beschaffen sind) deren künstliche Nachbildungen (Modelle, Bilder, Karten) dem Schüler zur Anschauung vor die Sinne gebracht werden, damit er dadurch zu klaren Vorstellungen gelangen kann.

Das **Vorzeigen**, mit dem das bestimmende, nachhelfende und sondierende Wort des Lehrers zu verbinden

¹⁾ Griechisch akroāma = Vortrag.

²⁾ Griechisch deiknēmi = ich zeige.

ist, muß planmäßig und methodisch geschehen, und es soll die Aufmerksamkeit vor allem auf das hingelenkt werden, was für den Unterrichtszweck nötig ist.

Vorgezeigt wird besonders beim Anschauungsunterricht, in der Naturkunde, bei den Anfangsgründen des Lesens und Schreibens, in der biblischen Geschichte. An den vorzuzeigenden Gegenständen soll das Charakteristische besonders in die Augen fallen, weshalb sie instruktiv, groß genug und gut beleuchtet sein müssen. Das Vorzeigen darf weder zu kurz noch zu lange währen. Um vor den Folgen der Zerstreuung zu behüten, muß das Auge des Lehrers gleichmäßig dem Gegenstande und den Schülern zugewendet werden.

Wie das Vorzeigen den Anschauungstrieb des Schülers befriedigt, so soll das **Vormachen** den Nachahmungstrieb anregen; denn der Schüler wird veranlaßt, nachzumachen, was der Lehrer vorgemacht oder vorgethan hat. Das Vormachen ist bei der Aneignung von Fertigkeiten unerläßlich.

Was vorgemacht wird, muß sich methodisch rechtfertigen lassen und einfach und deutlich derart ausgeführt werden, daß alle Schüler den Hergang sehen und verfolgen können. Beim Nachmachen nehme man es mit der Wiedergabe des Charakteristischen genauer als mit dem weniger Wesentlichen; dabei dränge man nicht zu sehr, sondern gewähre die erforderliche Zeit. — Das Vormachen ist bei jedem Lehrgegenstande wenigstens teilweise anwendbar, am meisten aber beim Schreiben, Lesen, Singen, Zeichnen und Turnen, auch beim ersten Anschauungsunterricht.

Das **Vorsprechen** des Lehrers (mündliches Vorzeigen) und das Nachsprechen des Schülers ist überall nötig, wo es sich darum handelt, daß der Schüler ein Wort, einen Satz etc. in ganz bestimmter Form auffassen und behalten soll. Diese Lehrform reicht vom häuslichen Unterricht in die Schule hinein, wo sie auf der unteren Lehrstufe zur Bildung der Sprachkraft mit bestem Erfolge Verwendung findet. — Was vorgesprochen wird, muß dem Inhalte nach verständlich und merkwürdig, der Form nach sprachrichtig, einfach und kurz sein und laut, deutlich und mit richtiger Betonung (in

entsprechenden Absätzen) gegeben werden. Beim Nachsprechen der Schüler, das abwechselnd einzeln und im Chor geschehen soll, achte der Lehrer auf Genauigkeit, Deutlichkeit und Wohlklang. Hiezu sowohl, als auch zur Fernhaltung des unangenehmen, gedehnten Schultones bediene er sich feststehender Zeichen und Winke.

Das Chorsprechen ermutigt die Schüchternen und Schwachen, zwingt alle Schüler zum Reden und bringt Leben und Bewegung in den Unterricht, darf aber nicht zu häufig angewendet werden. (Gedankenloses Mitplaudern.)

b) Die **mnemonische Lehrform**. Das Memorieren (wörtliches Auswendiglernen) wurde früher zu einseitig und zu weitgehend betrieben und führte daher vielfach zu einem verwerflichen Mechanismus. In Verbindung mit anderen Lehrformen ist dasselbe jedoch nicht nur berechtigt, sondern auch durchaus notwendig, da der Volksschulunterricht dem Kinde, von dem man zunächst doch nur Reproduktion erwarten kann, sehr viel bietet, was dem Gedächtnis eingeprägt werden muß, damit es (jederzeit bereit) nach Belieben und Bedürfnis zur Anwendung kommen kann. Ohne die Festhaltung des Gelernten wäre ja ein geistiger Fortschritt unmöglich. Mit Hinweis auf das in der Psychologie (Bd. I § 28) Gesagte sei hier noch hervorgehoben, daß alles, was memoriert wird, sich nur auf Merkwürdiges erstrecken und erst nach vorausgeschickter Erklärung eingeprägt werden soll. Das zu Lernende muß ferner dem Standpunkt des Schülers entsprechen, mit dem früher Gelernten verknüpft und am rechten Ort in richtiger Weise angewendet, d. h. laut, scharf artikuliert und mit guter Betonung (nicht in häßlichem Schultone) vorgetragen (recitiert, deklamiert) werden, wobei sich immer noch Anlaß bietet, dem Verständnisse nachzufragen.

Übrigens werden durch öfteres Wiederholen der dem Gedächtnis einzuprägenden Vorstellungsreihen deren einzelne Glieder allmählich immer klarer, weshalb man nicht kleinmütig zu werden braucht, wenn das Verständnis des Stoffes vor der Einprägung nicht völlig erschlossen werden konnte.

c) Die **vortragende, akroamatische, darstellende Unterrichtsform** besteht in dem freien Vortrage des Lehrers. Er bedient sich hier der zusammenhängenden Rede in

ausgedehnterem Maße (als bei den unter a und b erwähnten Formen), um dem Schüler positive Wissensstoffe darzubieten (historisch-dogmatische Darstellung). Da derselbe zunächst nur auf stilles Auffassen und Anwenden angewiesen ist, so tritt seine Thätigkeit anscheinend ganz zurück. In Wirklichkeit aber erfordert diese stille Thätigkeit (weniger des äußerlichen Anhörens, als des Aufmerkens und inneren Auffassens) eine ganz bedeutende geistige Anstrengung und darum eine gewisse Reife des Schülers, welche nicht immer vorausgesetzt werden kann.

Übrigens kann man beim Vortragen auch so verfahren, daß eine Wahrheit erst aufgesucht und aufgefunden wird, der Vortrag also ein entwickelnder ist, in welchem Falle man ihn auch zur heuristischen Lehrform rechnen darf (heuristische Darstellung). Der entwickelnd-darstellende Unterricht fand durch Dörfeld fast auf alle Lehrgegenstände Anwendung.

Die vortragende Unterrichtsform soll in der Volksschule nur mäßig angewendet werden und zwar zuerst aus dem formellen Grunde, weil die geistige Kraft des Schülers noch nicht so erstarkt ist, um einem längeren Redeganzem folgen und es auffassen zu können. Dazu kommt der materielle Grund, daß das Vorhandensein der nötigen Anschauungen, Vorstellungen und Vorbegriffe oft mehr als zweifelhaft erscheint. Auch ist es psychologisch begründet, daß die der Veränderung und Abwechslung zugeneigte Jugend die Lust (Aufmerksamkeit) verliert, wenn etwas zu lange währt. (»Was lange dauert, geht nicht schön.«)

Gleichwohl bleibt diese Lehrform nicht bloß berechtigt, sondern auch ganz unentbehrlich; denn sie ist naturgemäß, weil sie einerseits dem frühe sich regenden kindlichen Bedürfnis nach Erzählungen, Märchen etc. entspricht, den zu Herzen gehenden Ausdruck des Gefühls ermöglicht und schon im häuslichen Kreise in zwangloser Weise zur Anwendung gelangt; anderseits aber muß sie bei solchen Unterrichtsgegenständen, welche die äußere Natur oder Historisches betreffen, z. B. in der Geographie, Naturkunde, Geschichte und Religion, notgedrungen zur Anwendung kommen. Dazu ist es von unverkennbarem Werte für das spätere Leben, wenn die Schule an ein fruchtbares

Hören des Vortrages gewöhnt. (Predigten, Gemeindeversammlungen, Gerichtsverhandlungen etc.)

Was nun weiter die Anwendung des Vortrages in der Volksschule betrifft, so mögen dafür folgende Regeln gelten:

- a) Der Lehrer trage **frei** vor, ohne Buch.
- b) Der Vortrag gehe nach den Grundsätzen der Apperception von Bekanntem aus, sei anschaulich, sachlich, bündig und schweife nicht ab.
- c) Die Gedankenfolge entspreche der natürlichen Ordnung. Auch der Vortrag soll eine Entwicklung sein, die sich abschnittsweise vollzieht. Je jünger die Schüler sind, desto nötiger ist eine öftere Unterbrechung des Vortrages, um durch Fragen und Abfragen, durch Nacherzählenlassen und Rückblicke (Zusammenfassungen) sich des Erfolges zu versichern.

d) Der sprachliche Ausdruck sei einfach, klar, verständlich, der Bildungsstufe des Schülers entsprechend; das Vortragen währe auch nicht zu lange. »Andauerndes Docieren ist vom Übel und macht die jungen Geister tot oder rebellisch.«

Beim Vortrag kommen in der Volksschule hauptsächlich Erzählung, Beschreibung und Erklärung, allgemeine Sätze, Vorlesen und Diktieren in Betracht.

1. Die **Erzählung** reiht die Thatsachen der Zeit nach (successiv) aneinander und bringt sie so einzeln zur inneren Anschauung. Damit kommt sie aber der Vorliebe und dem Bedürfnis der Jugend nach Anschaulichkeit entgegen, welche schon zu Hause keine schönere geistige Befriedigung kennt, als Geschichten erzählen zu hören. Es ist darum hochwichtig, daß auch der Lehrer die Kinder von der so leicht zugänglichen Seite fasse und ihnen gleich in den ersten Schultagen so anschaulich als möglich erzähle, einmal um ihnen Freude zu machen, sodann auch, um ihren Anschauungskreis allmählich zu erweitern, ihr Gedächtnis zu stärken und durch Nacherzählenlassen ihre Sprachfertigkeit zu steigern. Die Erzählung erfüllt ihren noch weiter gehenden Zweck erst dann, wenn sie so klar und wahr ist, daß sie auf das Erkennen, so schön, daß sie auf das Fühlen, und so gut (moralisch) ist, daß sie auf das Wollen des Kindes, überhaupt auf sein sittliches Leben, befruchtend und in rechter Weise bestimmend einwirkt.

Die Erzählung soll detailliert sein, denn die Kinder hängen an den Nebenumständen. Der Lehrer muß daher die Einzelheiten der Erzählung, ihre Aufeinanderfolge und gegenseitige Beziehung, besonders den Kern- und Hauptgedanken genau kennen. Bei jüngeren Schülern ist sie stets mit denselben Worten zu geben, damit ihnen das Nacherzählen möglich wird. Was den Ton betrifft, soll die Erzählung warm und herzlich sein, nicht kalt und teilnahmslos. Die innere Teilnahme des Erzählers für den Gegenstand muß auch das volle Interesse des Hörers erwecken.

Eine Erzählung, die Kind und Mann hören kann und wieder hören will, hat den rechten Inhalt. Dabei geht Wahrheit über alles! Doch haben auch Fabeln und Märchen ihre Berechtigung und ihren Wert, da erstere die Wahrheit durch die Bildersprache anschaulicher machen und letztere die Phantasie veredeln. Die biblische Erzählung ist in vieler Beziehung ein unerreichbares Vorbild. (Hebels Geschichten, Grimms Märchen, Fabeln von Hey, Erzählungen von Krummacher, Christoph v. Schmid, Güll u. a.)

Gut erzählen ist aber sehr schwierig. Wer es kann, hat nicht nur die Gesellschaft, sondern auch die Kinder in seiner Hand. Wenn der Lehrer zum Erzählen keine besondere Gabe besitzt, so kann diese doch einigermaßen ersetzt werden, sobald kindlicher Sinn ihn zur liebevollen Beobachtung und Erforschung der jugendlichen Art und des kindlichen Bedürfnisses hinführt und der Berufseifer ihn zu gründlicher Vorbereitung antreibt.

Von der Erzählung verschieden ist das Referat, welches in einer Aufzählung der Thatsachen besteht.

2. Die **Beschreibung** stellt die Teile der sinnlich wahrnehmbaren Gegenstände oder diese selbst (z. B. beim Vorzeigen) räumlich nebeneinander und sucht sie dadurch (auch nicht gegenwärtige Gegenstände) dem Schüler zur genaueren Kenntnis zu bringen. Jedes Merkmal wird erst aufgewiesen und dann mit Worten beschrieben. Dies ist zunächst die Aufgabe der Lehrbeschreibung; die Schönbeschreibung (Schilderung) verfolgt zugleich ästhetische Zwecke. Die Regeln für die Beschreibung gehören in die Aufsatzlehre.

Das entwickelnde Erzählen und Beschreiben, welches das Neue in das Licht des Alten stellt und Phantasievorstellungen

erzeugt, die in sinnlicher Fülle und eindringlicher Klarheit mit wirklichen Anschauungen wetteifern, wird darstellender Unterricht i. e. S. genannt.

3. Die **Erklärung** (Definition) wurde ausführlich in der Logik behandelt. Sie will den Schüler dahin bringen, daß er mit dem Worte eine einfache und richtige Vorstellung von der Sache verbinde und die Dinge nach ihren wesentlichen Eigenschaften kennen lerne. Deshalb geht die (Schul-) Erklärung mit Beispielen und anschaulicher Beschreibung voran und läßt das Übersinnliche aus jenen abstrahieren.

Noch ist hier die Satzerklärung zu erwähnen, welche es mit der Auflösung schwieriger Satzverbindungen, der Vervollständigung verkürzter Sätze, der Beachtung der Interpunktion oder mit der Klärung eines Gedankens durch Hinweis auf den Zusammenhang etc. zu thun hat.

Das Erklären ist sehr schwierig. Deshalb muß der Lehrer der Kunst des Erklärens mit allem Eifer warten, sich gewissenhaft und mit ernstem Nachdenken vorbereiten und gute Muster nachahmen. Solch stete Gewöhnung wird ihm nach und nach über die hier zu Tage tretenden Schwierigkeiten hinweghelfen. Nur meine er nicht, alles erklären zu müssen. Einmal hält dies im Unterricht sehr auf, und sodann ist es gar nicht möglich, den Kindern alles klar zu machen. Manches Abstrakte wird ihnen erst mit der Zeit und den veränderten Umständen klar. Der entwickelnde Unterricht ist jederzeit eine sehr gute, wenn nicht die beste Erklärung.

Auch **Vorlesen** und **Diktieren** sind zur vortragenden Lehrform zu rechnen. Beide Unterrichtsthätigkeiten werden in der Volksschule in beschränkterem Maße angewendet als die vorgenannten, doch sind sie nicht entbehrlich und dienen vorzugsweise ästhetischen und sprachlichen Zwecken (Schönlesen, Orthographie). Dem gedankenlosen Zuhören beim Vorlesen und dem maschinenmäßigen Nachschreiben beim Diktieren ist durch Wiederholung solcher Bruchstücke, die für sich einen Sinn geben und das Verständnis des Folgenden anbahnen, vorzubeugen.

2. Die entwickelnde Lehrform.

Die entwickelnde Lehrform zerfällt in zwei Arten:

- a) in die fragende (erotematische) Lehrform,
- b) in die aufgebende (heuristische) Lehrform.

a) Die fragende (erotematische) Unterrichtsform.

(Katechetik.)

I. Das Allgemeine.

§ 27.

Wesen, Wert, Wichtigkeit und Schwierigkeit der fragenden Lehrform.

a) **Wesen.** Die fragende oder erotematische¹⁾ Lehrform ist ihrem Wesen nach Lehrgespräch, besteht in der Regel aber darin, daß der Lehrer durch Fragen den Schüler zum Finden und Aussprechen einer Wahrheit, d. h. zum Antworten anreizt oder auffordert.

Man nennt diese Lehrform **katechetisch** (entwickelnd), wenn die dem Schüler gegebene Wahrheit (Spruch, Lied etc.) erklärt und durch Anknüpfen an dessen Antwort zum klaren Verständnis gebracht werden soll (Erfragen).

Da die alte Kirche die Anweisung zur Erteilung des Religionsunterrichts »Katechetik« nannte, so hat man später die Anwendung der fragenden Lehrform auf die religiöse Unterweisung vorzugsweise die »katechetische Lehrform« genannt. Hier wird die »katechetische Methode« aber nur von der formellen Seite aufgefaßt, somit als die bei allen Lehrgegenständen verwendbare (entwickelnde) Frageform betrachtet. Bei derselben fragt nur der Lehrer.

Man nennt sie **examinatorisch** (prüfend), wenn der Lehrer sich an die Erinnerungskraft des Schülers wendet, um sich zu überzeugen, ob dieser die früher entwickelten Wahrheiten erfaßt hat und noch weiß (Ausfragen).

Sie heißt **repetitorisch** (wiederholend), wenn der Lehrer durch Fragen das früher Besprochene dem Schüler zu verdeutlichen und bei ihm zu befestigen sucht (Abfragen).

¹⁾ Griechisch: erotēma = Frage.

Diese drei Arten der erotematischen Lehrform treten aber selten rein, sondern einander ergänzend auf, so daß bei der Entwicklung die examinerische, bei der Prüfung die katechetische Frage nicht ganz ausgeschlossen ist.

Weil der Schüler, ehe er eine Antwort ausspricht, diese doch erst gefunden haben muß, so ist die fragende Lehrform mit der »heuristischen« verwandt; denn jede Frage ist eine Aufgabe.

Sie heißt **sokratisch** (dialogisch), wenn der Lehrer den Schüler im Zwiegespräch zur selbständigen Erforschung der Wahrheit veranlaßt.

Sokratisch heißt sie, weil Sokrates dieselbe bei seinem Unterrichte (Mäeutik = Hebammenkunst) anwandte. Er ging dabei von konkreten Fällen aus, verglich das Einzelne unter sich, unterschied das Wesentliche der Dinge von dem Zufälligen und brachte damit allgemeine Wahrheiten ins Bewußtsein des Schülers. Er belehrte aber nicht Schulkinder, sondern Jünglinge und Männer im Umgange über philosophische, religiöse, staatsmännische Fragen etc. Weil hiebei auch der Schüler fragen, Einwände machen, Urteile fällen, schliessen kann etc., also mehr eine freie Unterredung stattfindet, so nennt man diese Lehrform die dialogische (Lehrgespräch). Da dies die Bildung und Reife der Volksschüler vielfach übersteigt, so ist für das eigentliche Sokratisieren kein Platz in der Volksschule.

b) **Wert** und **Wichtigkeit** der fragenden Lehrform erhellen sofort, wenn man erwägt, daß sie ebenso natürlich als unentbehrlich ist und als notwendige Ergänzung der mitteilenden Unterrichtsformen viele Vorteile bietet. Sie ist natürlich, weil der Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schüler in Frage und Antwort gerade so zum natürlichen Ausdruck gelangt, als bei den ersten Unterrichtsversuchen (in der Mutterschule) des Hauses. Sie ist aber auch unentbehrlich, weil der Lehrer ohne sie den Wissenskreis des Schülers, an den er anknüpfen muß, nicht sondieren könnte. Dies schließt schon einen der Vorteile ein, deren die fragende Lehrform noch folgende gewährt: 1. Die auch für den Fortgang des Unterrichts nötige Bekanntschaft mit den individuellen Bedürfnissen und Fehlern des Schülers, welche der Lehrer dann erst zu berücksichtigen und zu berichtigen imstande ist. 2. Die Herbeiziehung zur vollen und beständigen Mitthätigkeit beim Unterrichte,

da durch die Frage das Interesse des Schülers stets rege erhalten und dieser fortwährend zur Aufmerksamkeit, zum Ordnen der Gedanken und zum sprachlich richtigen Ausdruck derselben genötigt wird. Endlich 3. die Belebung des mitteilenden Unterrichts durch geschickt eingestreute Fragen.

Die fragende Lehrform wird oft unterschätzt, wie sie früher lange Zeit überschätzt und mißbraucht wurde. Dies geschah, indem man sie allein zur Förderung der formalen Bildung für geeignet hielt, mit den übrigen Lehrformen nicht in entsprechenden Wechsel setzte und sogar bei Lehrgegenständen vorherrschend in Anwendung brachte, die um ihres positiven Gehaltes willen unmittelbarer Mitteilungs bedürfen. Rein Historisches kann vom Schüler aber nicht gefunden, es muß gegeben werden. Dagegen läßt sich mittels der Frage darstellen, in welcher Weise eine Person in einer bestimmten Lage handeln könne, welche Gefühle sie wohl hegen, welche Handlungen sie vollbringen werde. (Darstellende Fragen.) — Überschätzung und übermäßiger Gebrauch dieser Lehrform haben den Nachteil, daß Lehrer und Schüler sich bezüglich des Erfolges nicht selten täuschen, da die Antwort vielfach nicht das Produkt selbständigen Denkens, sondern des gewohnheitsmäßigen Losschälens aus der Frage ist, wodurch nur ein oberflächliches Wissen erzeugt wird, das nicht bildend auf Gefühl und Willen wirken kann. (Nur kein Raten!)

Den richtigen Gebrauch und Wechsel mit den übrigen Unterrichtsformen vorausgesetzt, wird die fragende Lehrform in der Volksschule dennoch immer die herrschende bleiben, wobei nur zu beachten ist, daß sie in der Elementarklasse, wo die Sammlung der Unterrichtsstoffe noch Hauptsache ist, nicht in dem Maße angewendet werden darf, wie in den oberen Klassen, wo an die gewonnenen Grundlagen des Wissens die formale Übung der Denkkraft anzuknüpfen ist.

Wert und Wichtigkeit der erotematischen Lehrform haben besonders ans Licht gestellt: V. Trotzendorf (1490—1556). Er sagte: »Wer diese Methode aus der Schule verbannt, der nimmt die Sonne aus der Welt, da es kein besseres Mittel gibt, die Seelenkräfte in

Bewegung zu setzen, zu schärfen und zu bilden, als die Katechese.« Fr. M. Vierthaler in seiner heute noch lesenswerten Schrift: »Geist der Sokratik« 1793; G. Fr. Dinter in seinen »Vorzüglichsten Regeln der Katechetik«; Chr. G. Scholz in der »Anleitung zur Fragebildung«, welche Schrift unter dem Titel »Die Frage im Unterricht« in 3. Auflage von A. Reinstein gänzlich umgearbeitet 1874 in Leipzig erschien. Auch Diesterweg war ein Verteidiger der fragend-entwickelnden Lehrform; er nannte sie die »Krone der Lehrgeschicklichkeit.«

c) Die **Schwierigkeit** der erotematischen Lehrform ist keine geringe. 1. Das Finden der Frage überhaupt, richtiges Fragen, sachgemäßes Beurteilen der Antworten, geschickte Benutzung der richtigen oder auch nur teilweise richtigen Antworten zu neuen Fragen erfordert die unausgesetzte Thätigkeit und die größte Geistesgegenwart des Lehrers. Da 2. die Antworten der Schüler vielfach auf Abwege führen und dabei leicht der Faden des Unterrichts verloren geht, so ist eine streng logische Gliederung und eine den psychologischen Grundsätzen entsprechende Anordnung des Stoffes, sowie eine sorgfältige Vorbereitung für jeden Lehrer ganz unerläßlich.

Besonders Seminaristen und angehende Lehrer müssen sich der Fragekunst ernstlich befeilsen, selbst wenn sie sich mit gutem Lehrgeschick ausgerüstet glauben. Aber das Seminar muß auch eine gute Anleitung zum Frageunterricht geben. »Wie es«, sagt Kehr in seiner »Praxis der Volksschule«, »im Seminarunterricht das erste ist, daß die Seminaristen in allen Unterrichtsfächern und von allen Seminarlehrern angehalten werden, sich einer exakten, klaren Sprache und eines guten, fließenden Vortrages zu befeilsigen (vielfaches Repetieren, freies Vortragen, Deklamieren u. s. w.), so muß das zweite eine entsprechende Anleitung zur Fragebildung sein.«

II. Das Besondere.

Die beiden Hauptteile der erotematischen Lehrform sind Frage und Antwort.

§ 28.

Die Frage.

Bei einer näheren Besprechung der Frage wird von dem Wesen derselben, ihren Arten und Eigenschaften, sowie von der Frageverteilung die Rede sein müssen.

a) **Wesen der Frage.** Unter Frage versteht man die (schon aus Fassung, Ton oder Zeichen erkennbare) Anforderung, eine Aussage zu machen, ein Urteil zu fällen, d. h. einen im Fragesatz ausgelassenen Satzteil zu ergänzen, oder ein Urteil festzustellen, oder zwischen zwei Urteilen das richtige zu wählen. Im ersten Falle heißt sie kategorische, im zweiten dialektische, im dritten disjunktive Frage.

Dasjenige Satzglied, auf welches die Frage gerichtet ist, heißt Fragepunkt; dasjenige Wort aber, welches die Frage einleitet, nennt man Fragewort.

α) Die kategorischen (bestimmten) Fragen (auch Ergänzungs- oder Bestimmungsfragen genannt) fordern die Ergänzung oder nähere Bestimmung eines im Satze nicht vollständig ausgesprochenen Urteils.

Z. B. Wer steht auf der Leiter? — Was weist du von der Sache? — Wen suchest du?

Bei den kategorischen Fragen beginnen die Fragewörter größtenteils mit W und sind

1. fragende Fürwörter: Wer? Wessen? Wem? Wen? Von wem? An wen? oder

2. Frag-Umstandswörter: Wo? Woher? Wohin? Worin? Wie? Wienach? Wie lange? Warum? etc., oder

3. Frag-Zahlwörter: Wie viel? Wie oft? etc.

Sie werden deshalb **W**-Fragen genannt und sind im allgemeinen die besten Fragen. Doch können sie auch sehr unbestimmt sein, z. B. Was kann der Mensch?

β) Die dialektischen Fragen (auch Entscheidungs- oder Wahlfragen genannt) fordern, daß der Schüler sich für oder gegen das in der Frage enthaltene Urteil mit Ja oder Nein ausspreche. Bei der Entscheidungsfrage tritt das Hilfszeit- oder Zeitwort an die Spitze.

Z. B. Bist du gern bei dem Vetter? — Hast du schmackhaftes Brot? — Bleibt er bei seiner Ansicht?

Diese Fragen sind erlaubt, wenn sie das Denken des Schülers wirklich herausfordern oder wenn man es schwachbegabten, ängstlichen Schülern zur Hebung ihres Selbstgefühls ermöglichen will, eine richtige Antwort zu geben. Aber in der Regel sind sie verwerflich, weil sie die Antwort leicht

und mechanisch erraten lassen (darum Wahlfragen [Rätsel-
fragen]).

γ) Die disjunktiven (trennenden) Fragen fordern, daß der Schüler zwischen zwei (oder mehreren) Urteilen für das richtige sich entscheide.

Z. B. Bewegt sich die Sonne um die Erde
oder die Erde um die Sonne?

b) **Arten der Fragen.** Die Fragen sind nach dem Inhalt, nach der Form und nach dem Zweck verschieden.

α) Was den Inhalt betrifft, so kann die Frage als Antwort verlangen: Subjekt, Prädikat, Objekt, Umstand, Beifügung oder eine Begriffsbestimmung.

- | | | |
|--|---|--|
| 1. Nach dem Subjekt fragt man mit wer, wenn es eine Person ist, mit was in allen anderen Fällen — (bestimmter mit welcher, welche, welches). | { | Wer ist Sieger geblieben? — Wer hat Amerika entdeckt?
Was (welches Geräte) dient zum Ackern? |
| 2. Nach dem Prädikat fragt man mit wie, was, wie vielfach etc. | { | Wie ist das Bier dem Geschmacke nach?
Was thut der Hund, wenn man ihn reizt?
Wie vielfach ist das Geschlecht des Hauptwortes? |
| 3. Nach dem Objekt fragt man mit wessen, wem, wen oder was etc. | { | Wessen ist der Richter kundig?
Wem mußt du folgen?
Wen soll jeder Mensch lieben? |
| 4. Nach dem Umstand fragt man mit wo, woher, wann, auf welche Art, warum, weshalb etc. | { | Wo (in welcher Stadt) wurde Jesus geboren?
Wann war die Schlacht bei Sadowa?
Warum fließt das Wasser bergab? |
| 5. Nach dem Attribut fragt man mit was für ein, welcher, wie viel etc. | { | Was für Speisen sind den Zähnen schädlich?
Was für ein Buch ist die Bibel?
Welches Baumes Rinde dient zum Gerben? — Was für ein fragt auch nach der Art, zu der ein Ding gehört: Was für ein Stern ist der Mond? Planet. |

6. Nach einer Begriffsbestimmung fragt man mit was heißt, was ist, was versteht etc. { Was heißt sündigen? — Was ist Liebe? — Was versteht man unter Dissonanz?

β) Bezüglich der Form ist die Frage verschieden, wenn die Antwort ein Urteil fordert

1. nach der Qualität: { Bewegt sich die Erde? Ja (positiv).
Ist der Mensch unfehlbar? Nein (negativ). Vgl. d. »dialektische Frage«.
2. nach der Quantität: Welche Pflanzen wachsen?
3. nach der Modalität: { Kann Strafsburg kapitulieren?
Hat Strafsburg kapituliert?
Mufste Strafsburg kapitulieren?
4. nach der Relation: { Welches ist die Folge der Sünde?
(kategorisch).
Unter welcher Voraussetzung kommt das Eisen zum Schmelzen (hypothetisch).

γ) Was den Zweck der Frage betrifft, so ist voraus zu bemerken, daß wir es hier nur mit der Lehrfrage zu thun haben, die als vereinigter Denk-, Begehrungs- und Sprechakt auf Anregung und Belehrung des Schülers gerichtet ist.

Der Zweck der Lehrfrage kann sein:

1. Entwicklung einer Wahrheit aus den gegebenen Anhaltspunkten (Entwicklungsfragen). { Geschicht
2. Zergliederung eines gegebenen Ganzen, um den Schüler in das Verständnis eines vor- { durch
gelegten Textes einzuführen (Zergliederungsfragen). } Erfragen.

Diese Fragen finden besonders im synthetischen Unterricht Anwendung: erstere erscheinen dann als darstellend-entwickelnde, letztere als Darbietungsfragen.

3. Prüfung des Schülers, um das Maß seiner Kenntnisse festzustellen (Prüfungs- oder Examenfragen). Geschicht durch Ausfragen.

4. Wiederholung des Stoffes zu dessen Klärung und zur Erleichterung des Behaltens auf der Stufe der Vorbereitung (Reproduktionsfragen), zur Zusammenfassung des Unterrichts-

ergebnisses, z. B.: Was weist du vom Apfelbaum? (Konzentrations-, Kern- oder Hauptfragen) oder zur Einprägung eines größeren Abschnittes (Repetitionsfragen). Geschieht durch Abfragen.

c) **Eigenschaften der Frage (Fragebildung).** Die gute Unterrichtsfrage, d. h. die in jeder Hinsicht richtig gebildete Frage, muß deutlich, bestimmt und angemessen sein.

Deutlich, d. h. nach Form und Inhalt verständlich ist die Frage:

1. wenn sie laut und vernehmlich genug gesprochen wird;

2. wenn sie keine dem Schüler unbekanntem Wörter und Redewendungen enthält.

Also nicht: Welche Städte berührt die direkte Eisenbahnlinie von München nach Nürnberg? — In welchem Verhältnis steht der Sohn zum Vater? — (In Bezug auf — in Erwägung etc.)

3. wenn sie sprachrichtig ist. Dies ist der Fall:

a) wenn das Fragewort am Anfange der Frage steht (in der Regel wenigstens); — W-Fragen S. 89. —

Wann blühen die Obstbäume? — Nicht: Die Obstbäume blühen wann? — Singt der Vogel? — Nicht: Der Vogel singt?

b) wenn das rechte Fragewort gebraucht wird.

Welche Silbe ist dem Worte loben in der Vergangenheit vorzusetzen? (Die Silbe ge.) Was für eine Silbe etc.? (Vorsilbe.) — Welches Wort steht am Anfange? (grün.) Was für ein Wort steht am Anfang? (Eigenschaftswort.) — Womit wird das Wasser gehoben? Nicht: Mit was wird etc.? — Wodurch machte er sich beliebt? Nicht: Durch was etc.?

c) wenn sie einfach ist, nicht durch verwickelte Satzbildung unklar wird. Die Fragen sollen die Kraft der Schüler nicht übersteigen und sie nicht entmutigen. Satzgefüge sind für die Unterklasse zu schwer.

Was wirst du auf meine heutige Frage, deren Beantwortung, wie du sagst, dir jetzt schon möglich ist, morgen antworten? (Wie ist einfacher zu fragen?)

d) wenn der Ton der Stimme das in Frage stehende Wort (Fragepunkt) besonders hervorhebt.

Wer kommt morgen? Wer kommt morgen? Wer kommt morgen?

Bestimmt, logisch richtig ist die Frage, wenn der Fragepunkt so scharf hervortritt, daß darauf nur eine Antwort erfolgen und richtig sein kann. Sie muß den Oberbegriff enthalten zu der besonderen Bestimmung, die in der Antwort gegeben werden soll.

Nicht: Wo liegt Berlin? sondern: In welchem Lande, welcher Provinz, an welchem Flusse, in welchem Teile Deutschlands?

Unbestimmt dagegen ist eine Frage:

1. wenn zwei oder mehr Fragen nacheinander gegeben werden, die ebenso viele verschiedene Antworten zulassen. Solche (Doppel-) Fragen bringen den Schüler in Verlegenheit, weil er nicht weiß, welche er zuerst beantworten soll, oder weil er über der zweiten die erste vergißt.

Wie hießen Isaaks Söhne, und welcher derselben empfing den väterlichen Segen der Erstgeburt?

Es gibt aber auch Doppelfragen, welche nach Inhalt und Form nur eine Antwort fordern. Die maßsige Anwendung derselben ist zulässig, ja manchmal recht zweckentsprechend, weil sie den Fragepunkt in helleres Licht stellen.

Wer allein ist weise und wer schafft alle Weisheit?

2. Wenn Fragewort und Satzkonstruktion mehr als eine Auffassung gestatten.

Warum strafen wir das Kind? (Grund [weshalb?] oder Absicht [wozu?])

Aus welchem Grunde strafen wir das Kind?

Oder: In welcher Absicht strafen wir das Kind?

Was bewirkt die Reue? (Ursache oder Folge!)

Was erwirkt uns die Versöhnung? (Subjekt oder Objekt!)

3. Wenn sie zu allgemein ist, d. h. wenn die nötigen Bestimmungen oder wesentlichen Merkmale zur Auffassung des Begriffes fehlen und dieselben aus dem Zusammenhang nicht ersichtlich sind.

Definitionsfragen: Was versteht man? Was ist? Was heißt?

Solche Fragen schieben die eigentliche Arbeit vom Lehrer weg und dem Schüler zu und lassen sich daher nur bei Prüfungen und Repetitionen rechtfertigen (S. 14). Unbestimmt, weil viel zu allgemein, sind besonders Fragen mit den farblosen Prädikaten sein, haben, werden, können, sollen,

wollen, thun. Dergleichen unbestimmte und zugleich unvollständige Fragen sind z. B.:

Was ist er zuletzt? — Was wird das Garn, wenn es gesponnen ist? — Was kann kein Mensch? — Was hat Gott die Welt? — Wie haben die Eltern die Kinder?

Wo hingegen die Hilfszeitwörter als Hauptzeitwörter in Anwendung kommen, da wird die Frage bestimmter.

Was war Napoleon, bevor er Consul wurde?

Wenn die Frage auf die Angabe des richtigen Zeitwortes abzielt, so muß ein allgemeineres Zeitwort in der Frage stehen, z. B. thun, geschehen etc.

Was that Jesus bei Betrachtung der Stadt Jerusalem? (Er klagte und weinte über sie.)

Das allgemeine Zeitwort (war und that in den beiden letzten Fragen) läßt aber die Frage oft noch sehr unbestimmt. Die Fragen: Was war Napoleon? und Was that Jesus? sind, wenn nicht aus dem Zusammenhang der Fragepunkt erhellt, unbestimmt. Erst durch Zusätze (wie die obigen) werden sie bestimmt.

Es gibt auch scheinbar bestimmte Fragen, die wegen ihrer wirklichen Unbestimmtheit verwerflich sind. Ebenso die Scheinfragen, die dem Schüler die Antwort in den Mund legen.

Wohin hat Gott den Abraham berufen? (In ein Land etc.) Nach Kanaan. — Was für eine Furcht hatte Adam vor Gott, da er sich wie ein Knecht fürchtete? Wie nennt man wohl den Saugheber, weil giftige Flüssigkeiten damit gehoben werden?

4. Unbestimmt ist ferner die Frage, wenn sie in unrichtiger Wortstellung erfolgt oder wenn zusammengehörige Silben, Wörter etc. auseinandergerissen und verstümmelt werden, so daß sie keinen Sinn mehr haben und leicht auf Abwege führen.

Erzeigt uns Gott bloß Gutes in der Jugendzeit? — Was nahm der junge Tobias von seinen Eltern? (Abschied.) — Was liefs er sich? (mit ihm in ein Gespräch ein.) — Was trieben sie mit der Gewalt? (Mißbrauch.)

Auch diejenigen Fragen, welche aus Bruchstücken behauptender Sätze durch Anfügung des Fragetons (-Zeichens) gewaltsam zu Fragen aufgeschwänzt werden, sind als unbestimmte hier zu erwähnen:

Rehabeam war König in? — (Juda.)

Sterben ist ein? — (Zeitwort.)

Magdeburg wurde zer—?

General Tilly fiel bei?

Solche mißgestaltete Fragen, deren Beantwortung der Schüler weniger durch Denken als durch Raten findet, haben in der Regel einen sehr geringen formalen Wert. Doch werden sie manchmal angewandt, um Zeit zu ersparen. Dies ist besonders im Rechnen der Fall, wo sie auch Anwendung finden mögen.

$9 \times 9?$ statt: Wie viel ist 9 mal 9?

$7 + 8?$ statt: Wie viel ist 7 und 8?

Formwidriges Fragen wird da leicht zur üblen Gewohnheit, wo logisches Denken und rascher Entschluß selten sind.

Angemessen ist die Frage, wenn sie die gegebenen Verhältnisse berücksichtigt, d. h. wenn sie

dem Erkenntnisstande des Schülers entspricht, seine Kraft in Anspruch nimmt, aber weder zu schwer noch zu leicht ist, nicht von der Hauptsache abkommt und den Lehrgang fördert, indem sie in der Fragereihe an der rechten Stelle steht.

Anmerkung. Manchmal tritt an Stelle der Frage die Aufforderung, sich frei über etwas auszusprechen, wodurch der Schüler zum selbständigen Denken und Sprechen in selbstgewählten Worten genötigt ist, z. B. »Sprich über die Wurzel!« »Gib ein Beispiel dafür!« »Nenne solche!« Oft genügt auch die bloße Andeutung durch ein Stichwort, worüber zu sprechen ist. Ob die Frage oder die Aufforderung zweckmäßiger ist, hat der Lehrer in jedem einzelnen Falle zu prüfen.

d) **Frageverteilung.** Korrekte Fragebildung vorausgesetzt, fordern unterrichtliche und disziplinäre Gründe bei der Frageverteilung die Beobachtung folgender Regeln:

1. Jede Frage wird zuerst an die ganze Klasse gerichtet und hernach derjenige Schüler bei seinem Familiennamen aufgerufen, welcher antworten soll. Alle sollen aufmerken, jeder sich für gefragt ansehen.

2. Jeder mit Namen aufgerufene Schüler erhält mit Rücksicht auf seine Fassungskraft die Frage vorgelegt, von welcher

der Lehrer glaubt, daß er sie beantworten kann, der schwache eine leichtere, der geförderte eine schwierigere.

3. Wer die Antwort weiß, hat es durch Aufheben des Zeigefingers (der rechten Hand) anzudeuten. Dies darf jedoch nur bei den katechetischen, nicht aber bei den examinatorischen oder repetitorischen Fragen geduldet werden. Letztere muß jeder Schüler beantworten können. Eitles Vordrängen, Hochheben des ganzen Armes, Aufstehen und lautes Rufen: »Ich, ich!« werde gerügt und hintangehalten. Wer nicht zum Antworten aufgefordert ist, hat schweigend aufzumerken.

4. Die Fragen sind nicht in merkbarer Reihenfolge zu verteilen. Kein Schüler darf voraus wissen, wann er aufgerufen wird. Aber es sollen in jeder Lehrstunde alle Schüler daran kommen, gleichviel ob sie die Finger aufheben oder nicht. Deshalb soll man auch keinen Schüler mit Fragen zu lange festhalten, den unaufmerksamen und zerstreuten dagegen öfter aufrufen. Erst wenn der Lehrer sich Erfahrungen gesammelt hat und scharf beobachtet, vermag er im Wechsel das rechte Maß zu treffen.

§ 29.

Die Antwort.

Bei der Antwort ist zuerst über deren Wesen und Eigenschaften, sodann über ihre Behandlung zu sprechen.

a) Wesen und Eigenschaften der Antwort.

Die Antwort ist die Ergänzung oder die Feststellung des in der Frage enthaltenen Urteils. Die richtige Ergänzung und Feststellung dieses Urteils durch den Schüler ist dem Lehrer Beweis, daß derselbe den Lehrstoff gefaßt und sich angeeignet hat.

In der Regel hat nur ein Schüler, der gefragte, zu antworten. Richtet aber der Lehrer die Frage ausnahmsweise an alle Schüler, so müssen auch alle gemeinsam Antwort geben. Das Antworten im Chor ist aber nur zu fordern a) bei der Einprägung wichtiger Sätze und bei Wiederholung bereits formulierter Antworten, b) wenn eine Frage von mehreren Schülern nicht beantwortet werden konnte.

Wie die richtige Frage, so muß auch die richtige Antwort deutlich, bestimmt und angemessen sein.

Die Antwort ist **deutlich**, wenn sie

1. laut und rein im gebildeten Umgangston gesprochen wird. An schönes und reines Sprechen müssen die Kinder mit aller Konsequenz gewöhnt werden. Der üble singende Schulston ist nicht zu dulden. Chorantworten müssen, um jeden Wirrwarr fern zu halten, im Takt gesprochen werden.

Es gibt übrigens Gründe, um derentwillen sich der Lehrer zufrieden gibt, wenn einzelne Schüler oder auch die ganze Klasse sich die Frage nur im Stillen beantworten. (Keine Antwort ist auch eine.) Diese können sein: 1. didaktische Erwägungen (wenn man auf eine schwierige Frage, von der man annehmen kann, daß sie wohl kaum beantwortet wird, sofort eine leichtere folgen läßt, um durch sie die Beantwortung der ersteren zu ermöglichen); — 2. pädagogische Erwägungen. (Wenn ein Schüler sich schon über den Meister dünkt, so legt man ihm eine Nuß vor, die er nicht so rasch knackt, um das Bewußtsein mangelnder Einsicht in ihm zu wecken. Oder es gilt, ihn durch Erkenntnis seines Unrechts zu beschämen. Z. B. Mit dem Hute in der Hand etc. Warst du jederzeit und gegen jedermann höflich? . . . Verlegenheit und Erröten hier die Antwort.)

Deutlich ist die Antwort, wenn sie

2. den grammatischen Anforderungen entspricht.

Im allgemeinen sollen die Kinder in ganzen Sätzen antworten. Es erfordert dies die »Zucht der Sprache«. Allein diese Forderung, nach welcher die Schüler gewöhnt werden sollen, in der Antwort die Frage des Lehrers zu wiederholen, ist doch der zu erreichenden Sprachfertigkeit wegen nur in der Unterklasse konsequent aufrecht zu halten. In der Mittel-, besonders aber in der Oberklasse wäre die strikte Durchführung dieser Regel mit Zeitverlust verbundene Pedanterie. (Rechnen!) S. 95.

Die Antwort ist **bestimmt** (logisch-richtig), wenn sie

1. nicht bloß an sich sachlich richtig erscheint, sondern zugleich zum Fraggedanken und zur Frageform paßt;

2. bei Entscheidungs- (Wahl-) Fragen nicht mit bloßem Ja oder Nein abschließt;

3. den in Frage stehenden Ausdruck (Wort, Satzteil) entsprechend betont.

Die Antwort ist **angemessen**, wenn sie dem Zusammenhange, insbesondere dem Lehrgegenstande entspricht. (Beim Religionsunterrichte ruhiger, langsamer, würdiger als beim Rechnen etc.)

b) Behandlung der Antwort.

Die laute Antwort hat der Lehrer sofort in der rechten Weise zu weiteren Fragen zu benutzen. Diese an sich schwierige Aufgabe kann er sich aber durch richtige Fragebildung erleichtern. Denn wenn auch nicht immer, so ist es doch in der Regel der Fall, daß auf richtige Fragen richtige Antworten folgen. — Unerwartete, überraschende Antworten sollten dem Lehrer stets ein Fingerzeig sein, die Ursache derselben nicht im Schüler, sondern in sich, in seiner Fragestellung zu suchen.

Die rasche und ruhige Beurteilung und Ausnutzung der Antworten setzt eine durch Erfahrung erlangte Reife voraus. Ohne sie ist es gar nicht selten, daß der Lehrer manche Antwort verwirft, welche er hätte ganz oder teilweise benutzen können, während er eine andere gelten läßt, obgleich sie zum Teil oder gänzlich falsch ist. Diese Reife kommt aber erst mit den Jahren.

Jede Antwort ist auf ihre sachliche (materielle) und sprachliche (formelle) Richtigkeit zu prüfen.

Dabei sind jedoch drei Fälle in Betracht zu ziehen. Die Antwort kann nämlich richtig, teilweise richtig, ganz falsch sein oder ganz ausbleiben.

Die sachlich und sprachlich richtige Antwort, die der Lehrer nicht zu wiederholen braucht (was leicht zur üblen Gewohnheit werden kann), ist der erwünschte Ausgangspunkt zu neuen Fragen. Es können aber Zweifel entstehen: 1. ob der Schüler die Antwort aus richtiger Erkenntnis, also selbständig gegeben, 2. ob er sie genugsam beherzigt hat und 3. ob sie auch von den andern Schülern vollständig gehört und gefaßt worden ist.

Glaubt der Lehrer das erste aus längerem Besinnen, aus hilfeschuchenden Gebärden, unsicherem, halb-

lautem Sprechen, »zu guten« Antworten (vermischt mit kleinen, auffallenden Fehlern), das zweite aus leichtfertigen Tönen und gleichgültigen Mienen, oder das dritte aus dem Unbefriedigtsein oder der Teilnahmslosigkeit der Schülermasse schliessen zu müssen, so ist ihm Veranlassung gegeben, auch bei einer richtigen Antwort länger zu verweilen.

ad 1. Vermutet er, daß die Antwort ohne eigenes Verständnis gegeben, daß sie zugeflüstert und erlauscht oder nur erraten wurde (bei Wahl- und Disjunktionsfragen), so richte er a) unter scharfer Beobachtung des Schülers die gleiche Frage noch einmal an denselben; b) frage in anderer Form nach derselben Sache oder nach den Bestandteilen der Antwort; c) lasse Frage und Antwort in einen Satz zusammenfassen; d) frage nach dem Gegenteil; e) lasse die Antwort begründen und durch Beispiele erläutern; f) mache Einwürfe, die der Schüler widerlegen soll.

ad 2. Geht aus dem leichtfertigen Töne etc. hervor, daß der Schüler eine hochwichtige Sache noch nicht genügend erwogen hat, so setze ihn der Lehrer durch eine weitere ernste Frage in Beziehung zur Sache.

Wozu verpflichtet uns das vierte Gebot? — Es verpflichtet uns, Vater und Mutter zu ehren. — Was mußt also auch du thun? etc.

ad 3. Befürchtet aber der Lehrer, daß die übrigen Schüler die Antwort nicht vollständig oder gar nicht gehört, oder dem Sinne nach nicht richtig verstanden haben, so richte er dieselbe Frage an einen zweiten und dritten Schüler, oder lasse die Antwort lauter und deutlicher wiederholen, oder zergliedere sie mit schwächeren Schülern, bis auch bei diesen das Verständnis sich einzuleiten beginnt.

Teilweise richtige Antworten müssen den Lehrer veranlassen, dem Grunde des Fehlerhaften nachzuspüren. Dieser liegt entweder im Lehrer — und dann hüte er sich, die feinfühlenden Kinder verantwortlich zu machen —, oder er liegt in der Unachtsamkeit des Schülers, in mangelnden Vorkenntnissen oder in einem Mißverständnis. Erlaubt es nun die Zeit und das mit der ganzen Klasse zu erstrebende Lehrziel, so

entspricht es der Natur der Sache, die Unrichtigkeiten dem Antwortenden zum Bewußtsein zu bringen. Die teilweise richtige Antwort ist entweder sachlich richtig und sprachlich unrichtig oder sprachlich richtig und sachlich unrichtig.

1. Sachlich richtig ist die Antwort, wenn sie materiell die vollständige Ergänzung des Fragegedankens bildet. Die sachlich richtige, aber sprachlich unrichtige Antwort hat immer einen Wert, wenngleich die sprachlichen Mängel noch irgend eine Unklarheit des Denkens verraten.

Sachlich unrichtig ist die Antwort, wenn sie an sich Falsches enthält, keine oder keine richtige Ergänzung des in der Frage angedeuteten Urteils bildet. Die sachlich unrichtigen Antworten haben keinen Wert. Für sie dürfte sich folgende Behandlung empfehlen.

Der Lehrer wiederhole die Frage oder lasse sie wiederholen (da der Schüler sie nicht deutlich gehört haben kann) — oder rüge die Unachtsamkeit (wenn der Schüler zerstreut gewesen) — oder ändere die Frageform — oder schiebe Zwischenfragen ein, die zur Beantwortung der erstgestellten Frage verhelfen, verliere sich dabei aber nicht auf weite Abwege — oder lasse gefördertere Schüler antworten, um schneller zum Ziel zu kommen und die schwächeren aufzumuntern.

Bei der Anwendung erläuternder Zwischenfragen meine der Lehrer nicht, jede Lücke im Wissen des Schülers ausfüllen zu müssen. Er beschränke sich auf das, was zum Fortgang des Unterrichts unumgänglich nötig ist und lasse Zeit und Ziel nie aus dem Auge. Dies mögen besonders Lehranfänger beachten, denen zugleich nicht genug empfohlen werden kann, die verspürten Lücken zu notieren, um sie im übrigen Unterricht hernach auszufüllen. »Ein tüchtiger Lehrer sorgt nicht allein für eine gute Vorbereitung, sondern auch für eine Nachbereitung, d. h. er notiert alle Erfahrungen, die er beim Unterricht gemacht und merkt sich alle Abweichungen von seiner Vorbereitung zum Gebrauch für künftige Zeiten an. Wie jeder Kaufmann sein Kontobuch hat, in welchem »Soll« und »Haben« gegenüber steht, so sollte sich der Lehrer ein Tagebuch anlegen, in welchem er Gewolltes und Erreichtes miteinander vergleicht.« (Kehr.)

Geht die sachliche Unrichtigkeit einer Antwort bis ins Lächerliche, so suche der Lehrer den Eindruck durch passende Benutzung

auch des Falschen oder durch eine andere rasch und ernst gestellte Frage abzuschwächen, um den ungeschickten aber braven Schüler vor Beschämung und Entmutigung zu bewahren, sowie den mutwilligen und unbescheidenen Schüler in die Grenzen der Bescheidenheit zurückzuweisen.

2. Sprachlich richtig ist die Antwort, wenn sie den Sprachgesetzen und der Frageform entspricht und keine unpassenden Wörter und Ausdrücke enthält.

Sprachlich unrichtige Antworten müssen oft mit Geduld getragen und in der Regel mit möglichster Kürze bereinigt werden, insbesondere dann, wenn der Lehrgegenstand kein sprachlicher ist. Was dagegen geschieht, muß meist darauf abzielen, den Schüler zur Selbstkorrektur zu veranlassen.

Zu dem Ende soll der Lehrer a) die Frage mit schärferer Betonung wiederholen; — oder b) die Frageform angeben, welche der falschen Antwort hätte vorausgehen müssen; — oder c) die Antwort selbst verbessern und die verbesserte Antwort vom Schüler wiederholen lassen.

Ist die Antwort **ganz falsch** oder **bleibt sie ganz aus**, so ist zu erwägen, ob die Ursache hievon im Schüler oder im Lehrer selbst liegt.

1. Liegt die Schuld beim Schüler, so ist dem boshafte wegen seines böartigen Schweigens nachträglich ins Gewissen zu reden, der unaufmerksame ist zu beschämen, der zerstreute durch lebendigere und anziehendere Behandlung des Gegenstandes zu gewinnen, der langsame mit Geduld weiter zu führen, der unwissende durch Hinweis auf Bekanntes zu unterstützen.

2. Liegt die Schuld beim Lehrer, d. h. in mangelnder didaktischer Gewandtheit überhaupt oder in unmittelbar vorliegenden einzelnen Verstößen, also in undeutlichen, unbestimmten oder zu schweren Fragen, so ist nur zu wünschen, daß er dies auch einsehe, damit er durch einfachere und bestimmtere Fragen und durch schärfere Hervorhebung des Frageziels die Antwort erleichtere. Was der Schüler nicht wissen kann, darf der Lehrer nicht von ihm fordern.

Kann der Lehrer auch nicht immer verantwortlich gemacht werden, wenn eine ganz falsche oder gar keine Antwort erfolgt, so liegt doch eine Verschuldung seinerseits nahe, wenn der Fall sehr häufig eintritt.

§ 30.

b) Die aufgebende (heuristische) Unterrichtsform.

Das Aufgeben ist in gewissem Sinne die allgemeinste und unentbehrlichste Unterrichtsform, da sich gar kein Unterricht denken läßt, der dem Schüler nicht die Lösung irgend einer Aufgabe, die Erfüllung irgend einer Forderung zumutete. In diesem Sinne sind alle Unterrichtsformen aufgebender Natur.

Spricht man dagegen, wie es hier der Fall ist, von der aufgebenden Unterrichtsform als von einer besonderen Art des Unterrichts, so versteht man darunter diejenige, bei welcher der unmittelbar leitende und eingreifende Verkehr zwischen Lehrer und Schüler aufgehoben, dagegen letzterem Gelegenheit geboten wird, das im übrigen Unterricht Erworbene selbständig anzuwenden. Diese Lehrform lehnt sich somit als eine wichtige Ergänzung an andere Formen an.

»Heuristisch« (= auffindend) wird sie genannt, weil der Schüler zu der ihm vorgelegten Aufgabe die Lösung finden soll.

Die aufgebende Unterrichtsform findet mannigfaltige Anwendung.

In Bezug auf den Ort unterscheidet man

1. **Schulaufgaben**, welche sofort in der Schule im Anschluß an den unmittelbar vorausgegangenen Unterricht (oder an früher Behandelttes) in stiller Beschäftigung zu lösen sind;

2. **Hausaufgaben**, welche von einem Schultage auf den andern oder auch in entfernteren Terminen zu Hause gelöst werden müssen.

In Bezug auf die Art der Lösung gibt es bald schriftliche (Ab- und Aufschreiben, freie Bearbeitung auf Tafel oder Papier), bald mündliche Aufgaben (Denken), bald Repetitionen, bald Präparationen in jedem Lehrfach der Volksschule.

Die aufgebende Unterrichtsform spielt wegen der bedeutsamen **Vorteile**, welche sie dem Lehrer wie dem Schüler bietet, eine große Rolle in der Schule.

Die Vorteile für den Lehrer sind folgende: 1. lernt er den Stand der Kenntnisse und Fertigkeiten bei seinen Schülern kennen; 2. kann er die so wichtige Übung vervielfältigen; 3. mehrere Schülerabteilungen gleichzeitig beschäftigen, d. h. eine derselben unmittelbar, die anderen mittelbar durch Aufgaben

unterrichten; 4. größere Mannigfaltigkeit und Abwechslung in den Unterricht bringen und 5. durch die Hausaufgaben nicht nur die Übungszeit ausdehnen, sondern auch das Haus für die Schularbeit interessieren.

Als Vorteile für den Schüler sind hervorzuheben: 1. wird er zu selbständiger Thätigkeit veranlaßt, welche die Thakraft, das Selbstbewußtsein und die Freude an der Arbeit weckt, den Schüler also sittlich fördert; 2. erhält er Gelegenheit zur Beseitigung irriger Vorstellungen über seine Leistungsfähigkeit (Dünkel), sowie 3. zur sicheren Befestigung und lebendigen Aneignung des einmal Erfassten.

Sollen diese Vorteile durch die Aufgaben erzielt werden, so müssen sie mit Überlegung gegeben werden und insbesondere den folgenden Forderungen entsprechen.

a) Die Aufgaben müssen in Bezug auf den Ausdruck **deutlich** und **bestimmt** sein, damit der Schüler weiß, was von ihm verlangt wird.

Je weniger gleichartige Aufgaben vorausgegangen sind, je jünger und unreifer die Schüler, desto sorgfältiger und sicherer muß hier zu Werke gegangen werden, desto mehr suche man sich durch Fragen, Wiederholen, Wiederholenlassen, Veranschaulichung durch Beispiele etc. zu überzeugen, ob die Aufgabe verstanden sei. Deshalb verschiebe man das Aufgabenstellen auch nicht, bis die Stunde schon geschlagen hat und der Kinder Gedanken bereits außerhalb der Schule weilen. Für die Kleinen erscheint es zweckmäßig, wenn die Aufgaben für den folgenden Tag an die Wandtafel geschrieben und die Kinder angehalten werden, sie vor dem Schulschluss abzuschreiben. In den Oberklassen dürften sich sorgfältig geführte Aufgabenhefte als zweckmäßig erweisen.

b) Die Aufgaben müssen in Bezug auf den **Inhalt der Leistungsfähigkeit des Schülers** entsprechen. Sie dürfen darum nicht zu viel Kenntnisse und Fertigkeiten voraussetzen, also nicht zu schwer sein; sie dürfen aber auch nicht zu wenig Veranlassung zur Erprobung der erworbenen Kraft geben, d. h. nicht zu leicht sein. Darum sollte man zu der Übung durch Aufgaben niemals eher schreiten, als bis die Sache durch den vorhergegangenen Unterricht möglichst klar geworden ist.

Dies ist sowohl bei den Gedächtnis- und Rechenaufgaben, als auch bei den Sprach- (Stil-) Aufgaben etc. zu berücksichtigen, bei welchen nicht allzu selten gar wunderliche und die Entwicklungsstufe außer acht lassende Forderungen gestellt werden.

c) Die Aufgaben dürfen in Bezug auf die zur Lösung gegebene Zeit und den Ort **nicht zu umfangreich** sein. Wenn des Schülers Kraft nicht hinreicht, in der gegebenen Zeit die Aufgabe zu lösen, oder wenn die Lösung durch Hindernisse im Hause und in der Familie erschwert oder unmöglich gemacht wird, so tritt Erschlaffung und Entmutigung bei ihm ein. Darum gebe man dem Umfange nach lieber wenig auf und halte dann desto mehr auf pünktliche und vollständige Lösung.

Für die Volksschule ist die Beobachtung dieses Grundsatzes schon um deswillen zu empfehlen, weil hier die Lösungen nicht immer genau kontrolliert werden können, weil ferner von vielen Familien wenig Förderndes zu erwarten ist, drittens weil dem Kinde auch noch Zeit zu freier Bewegung, zum Spiel und zur nötigen Hilfeleistung bei den häuslichen Geschäften bleiben muß. Was die Schule selbst thun kann, verweise man darum nicht in das Haus.

In manchen Schulen spielen die Ferienaufgaben eine wichtige Rolle. Wir können ihnen aber nicht das Wort reden.

d) Die Aufgaben müssen im Hinblick auf die verschiedene Begabung der Schüler und den verschiedenen Entwicklungsgrad innerhalb einer Klasse eine gewisse **Elasticität** (Dehnbarkeit) besitzen. Bei aller Beschränkung in der Forderung muß die Aufgabe auch für die schwächsten Schüler noch als etwas Ganzes erscheinen, anderseits aber auch dem begabtesten und gefördertesten Schüler die Möglichkeit gewähren, seinen Vorsprung an Kenntnissen und Fertigkeiten durch größere Vollständigkeit und Ausführlichkeit gewissenhaft auszunutzen.

Dieser Forderung ist ganz besondere Beachtung zu schenken, wenn es sich um Aufgaben handelt, welche in der Schule selbst von mehreren oder vielen Schülern zu gleicher Zeit gelöst werden sollen. Denn wenn hier die Aufgaben der Dehnbarkeit ermangeln, so ergibt sich ein eitles, unruhiges Vordrängen der begabteren mit nachfolgendem Mangel an Beschäfti-

gung, während die schwächeren ängstlich nachhinken oder zurückbleiben. Damit kein Schüler unbeschäftigt bleibt, halte man für alle Fälle **Zwischenaufgaben** (Knacknüsse!) bereit.

Schließlich ist noch darauf hinzuweisen, daß ohne entsprechende **Beurteilung** und **Würdigung** ihrer Lösung die Aufgabe niemals ihren Zweck erfüllen wird.

Dabei beachte der Lehrer folgende Regeln:

1. Er überzeuge sich in jedem Falle, ob die Aufgabe wirklich gelöst ist. Er lasse also keine Aufgabe unbesehen, unverhört, unbesprochen, unverbessert.

2. Zweck der Kontrolle sei ihm nicht Fehlerjagd, sondern Anleitung zur Erkenntnis und Vermeidung von Fehlern, sowie zur Ausfüllung von Lücken, weshalb er die in Gruppen zu besprechenden Ausstellungen auf ein wohlbedachtes Maß beschränken soll.

3. Bei allzugroßer Schülerzahl ziehe er, wo nicht pädagogische Bedenken entgegenstehen, die tüchtigsten Schüler als Gehilfen zur Kontrolle herbei. Im allgemeinen aber ist die Massenkorrektur, durch welche jeder Schüler veranlaßt und angeleitet wird, seine Fehler selbst zu verbessern, vorzuziehen. Liegt der Grund des Fehlers in der Unkenntnis oder in der schwachen Kraft des Schülers, so muß der Lehrer ohne viel Worte zu machen mit Geduld und Liebe berichtigend nachhelfen.

4. Bei aller Arbeit sehe er am meisten auf Fleiß, Gewissenhaftigkeit, verhältnismäßige Selbständigkeit, Pünktlichkeit und Sauberkeit. — Wie die Arbeit, so der Lohn.

Zum Wechsel der Lehrformen sei noch erwähnt, daß die Lehrformen stets ineinandergreifen müssen, der rechte Lehrer sich daher an keine bestimmte Lehrform bindet, sondern jede da anwendet, wo sie am zweckmäßigsten erscheint, sowohl was den geistigen Standpunkt des Schülers, als auch die Art des Unterrichtsstoffes und den Zweck des Unterrichts betrifft. Die mitteilende und fragende Lehrform (mit ihren Unterarten) haben stetig mit einander zu wechseln.

Anmerkung. Schliesslich sei hier noch auf einige eigentümliche Lehrformen hingewiesen, welche öfters auch »Methoden« genannt werden, obgleich sie entweder blofs Lehrformen oder äufssere Lehrveranstaltungen sind, z. B. die Sagan'sche Lehrmethode, eigentlich die tabellarische Lehrform Felbigers; die Buchstabenmethode Hähns; die Bell-Lancaster'sche Lehrmethode (wechselseitige Schuleinrichtung), bei welcher eine gröfsere Anzahl Schüler durch ältere Mitschüler unter Aufsicht eines Lehrers unterrichtet wird (kümmerlicher Notbehelf); die autodidaktische Lehrform (Selbstunterricht) etc.

Vierter Abschnitt.

Von den Unterrichtsmitteln.

§ 31.

Die Lehr- und Lernmittel.

1. Die Unterrichtsmittel sind die äufseren Behelfe, welche die unterrichtliche Wirksamkeit des Lehrers, sowie das Lernen des Schülers unterstützen. In der Hand des Lehrers nennt man sie Lehrmittel, in der des Schülers Lernmittel.

»Freilich müssen sich, nach dem innern Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen, die »Lehrmittel« sofort durch ihre Anwendung und während derselben zu »Lernmitteln« gestalten; letztere aber können das, was sie heifsen, erst dadurch recht sein, dafs sie, zusaamt ihrer Handhabung, selbst Gegenstand der Unterweisung werden und bleiben. Daher der Unterschied ein schwebender.« (Harlefs.) — Nach ihrer äufseren Gestalt und der davon abhängigen Verwendungsweise können sie auch in Wandlehr- und Lernmittel und in Handlehr- und Lernmittel eingeteilt werden.

2. Die **Lehrmittel**, zumeist Eigentum der Schule, dienen als Gemeingut gleichzeitig für eine ganze Abteilung, Klasse oder für sämtliche Schüler.

Die wichtigsten Lehrmittel, welche in allen Schulen dem Lehrer zur Hand sein sollten, sind:

- a) Hilfsmittel für den ersten Leseunterricht, als: Wandfibeln, Lesekästen, Lesestäbe.
- b) Bilder und Modelle für den Anschauungsunterricht, auch für den Unterricht in der Geographie, Naturkunde, Geschichte und biblischen Geschichte.

c) Hilfsmittel für den ersten Rechenunterricht, wie Zähl- und Rechenmaschinen (russische, chinesische [Brüchrechen-Maschinen]), Rechenkästen mit Stäben, Rechentabellen, Rechenbretter, metrische Lehrmittel.

d) Für den Unterricht in der Geographie: Wandkarten vom Heimatsort und seiner Umgebung, vom Kreise, vom engeren und weiteren Vaterlande, von Europa und Palästina, Planigloben und Globus.

e) Für den naturkundlichen Unterricht eine, wenn auch nur kleine Sammlung von einheimischen Naturkörpern und einfache physikalische Apparate.

f) Für den Gesangunterricht: Notentafeln, eine Violine etc.

g) Für den Unterricht im Schreiben, Rechnen, Zeichnen etc.: die große schwarze Wandtafel, Wand- und Handvorlagen, einfache geometrische Körper etc.

Die aufgeführten Lehrmittel werden selten auf einmal angeschafft, sind vielfach das Ergebnis eines regen und verständigen, oft jahrelangen Sammelfleißes, der bei dem Lehrer nie fehlen sollte. Obgleich Industrie und Kunst der Schule in diesem Punkte in hohem Grade entgegenkommen, so ist die Selbstanfertigung manch einfacher und wichtiger Lehrmittel nach eigenem Gutdünken und Bedürfnis noch immer ein fruchtbares Unternehmen. (Selbsterfinden!)

h) Endlich erscheinen auch die Religions- und Gesangbücher, sowie die Lesebücher als Lehrmittel, welche der Lehrer nicht bloß haben, sondern auch ganz genau kennen muß, wenn er anders sie mit möglichstem Nutzen gebrauchen will.

Die letztgenannten Lehrbücher befinden sich aber auch in der Hand des Schülers, weshalb sie ebenso zu den Lernmitteln gerechnet werden, mithin als Lehr- und Lernmittel zugleich bezeichnet werden können.

3. Zu den **Lernmitteln**, welche fast ausnahmslos Eigentum des Schülers sind, gehören außer den ad h angeführten (Katechismus, Biblische Geschichte, Gesangbuch, Lesebuch) besonders

a) die Schiefertafel, die verschiedenen Hefte mit den nötigen Schreibwerkzeugen;

b) ferner sind hierher zu rechnen die verschiedenen »Leitfäden«, »Hilfs-«, »Aufgaben-« und »Liederbüchlein« etc.,

die sich zur Unterstützung des Unterrichts oft an das Lehrbuch des Lehrers anlehnen, sowie

c) die zum Zeichnen nötigen Werkzeuge, als Bleistift, Gummi, Zirkel, Winkel, Maßstab, Zeichenpapier etc.

Das wichtigste Lernmittel in der Volksschule ist das Lesebuch, das, wenn es gut angelegt ist, für den größten Teil des Unterrichts als Leitfaden dienen kann und manches Hilfsbüchlein überflüssig macht.

4. Sollen die Unterrichtsmittel den Unterricht des Lehrers möglichst unterstützen, so müssen sie von guter Beschaffenheit, einfach, praktisch, hinreichend groß etc. sein.

Zu komplizierte Rechenmaschinen z. B. beeinträchtigen die Anschaulichkeit, überladene oder zu fein ausgeführte Karten, unreine Schiefertafeln, schlecht geleimtes Papier in den Schreibheften, zu klein gedruckte Schulbücher etc. mindern die Brauchbarkeit. Die Schulbücher insbesondere sind »methodisch« im vollen Wortsinne anzulegen, damit sie nach Stoffauswahl, Stufengang und Behandlung des Lehrstoffes wahrhaft praktische Bücher werden.¹⁾ Ein häufiger Wechsel der Schulbücher kann aus mehrfachen Gründen nicht gutgeheissen werden.

Zur richtigen und zweckmäßigen Anwendung der Unterrichtsmittel, welche denselben erst ihren Wert verleiht und genaue Kenntnis derselben voraussetzt, wird erst die »spezielle Methodik« bei den einzelnen Lehrfächern Anleitung geben.

Die Unterrichtsmittel müssen, um sie in gutem Stande zu erhalten, auch zweckmäßig aufbewahrt und zu rechter Zeit restauriert oder erneuert werden.

5. Der Wert guter Unterrichtsmittel ist bei zweckmäßiger Anwendung ein unbestreitbarer; denn es wird der Unterricht mit ihrer Hilfe anschaulicher und damit verständlicher, überzeugender, interessanter.

Was mit dem äußeren Sinn (in der That) wahrgenommen wird, findet leichter den Weg zum inneren Sinn, als das bloße Wort.

Sie leisten ganz besonders in gemischten Schulen bei der stillen Beschäftigung solcher Klassen, die der Lehrer zeit-

¹⁾ Es ist sehr instruktiv, daß manche Lehrerseminare Lehrmittelsammlungen anlegen, da die Schüler dieser Anstalten hierdurch nicht nur die verschiedenen Unterrichtsmittel überhaupt kennen lernen, sondern auf die besten unter denselben und ihre zweckmäßige Verwendung aufmerksam gemacht werden können.

weise nicht unterrichten kann, die besten Dienste. Auch sind sie für die Erteilung und Lösung von Hausaufgaben sehr praktisch und in mannigfacher Weise bildend.

Wenn aber der Lehrer nach recht vielen Lehrmitteln in der Meinung hascht, sie könnten den Erfolg sichern und gewissermaßen den Lehrer ersetzen, so befindet er sich auf einem Irrwege. Das Lehrmittel (auch das beste) ist nicht der Lehrer. Der Erfolg des Unterrichts hängt in erster Linie von dem Lehrer ab. Die Unterrichtsmittel dürfen also trotz ihrer unterstützenden Wirkung durchaus nicht überschätzt werden.

Hilfsmittel: Dörpfeld, Fr. W., Der didaktische Materialismus Gütersloh, 1886. — Gräfe, Deutsche Volksschule. II. Teil 3. Aufl., bearbeitet von Schumann. Jena, 1878. 5 *M.* — Görth, A., Die Lehrkunst. Ein Führer für Lehrer und Lehrerinnen. Leipzig und Berlin, 1886. — Heilmann, Dr. K., Erziehungs- und Unterrichtslehre, I. Bd. Leipzig 1898. — Dittes, Methodik der Volksschule. Leipzig, Klinkhardt. — Kahle, F. G., Grundzüge der evangelischen Volksschulerziehung. Breslau, 1875. — Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Gotha, 1888—90. 2. Aufl. 6 Bde. — Kehr, Praxis der Volksschule. 10. Aufl. Gotha, 1895. 4 *M.* — Kehrein, Handbuch der Erziehung und des Unterrichts. 6. Aufl. von Keller bearbeitet. Paderborn, 1886. 2 *M* 50 *S.* — Kern, Grundriss der Pädagogik. 2. Aufl. Berlin 1878. — Klösel, K., Erziehungs- und Unterrichtslehre, II. Teil. Breslau, 1896. — Leutz, Ferd., Die Unterrichtslehre. Tauberbischofsheim, 1885. — Lindner, Allgemeine Unterrichtslehre. Wien, Pichler 1877. 1 *M.* — Mich, Dr. Jos., Allgemeine Unterrichtslehre. Troppau, 1882. — Nieden, Dr. J., Allgemeine Pädagogik auf psychologischer Grundlage und systematischer Darstellung. 2. Aufl. Straßburg i. E., 1897. — Rein, Dr. W., Pickel † und Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichtes nach Herbart'schen Grundsätzen. 6. Aufl. Das erste Schuljahr. Leipzig, 1898. — Scherer, H., Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer. II Bände. Leipzig, 1892. — Schmid, Chr., Die Hauptforderungen der Herbart-Zillerschen Unterrichtslehre. Preisschrift. Eßlingen, 1889. — Schulze, G., Grundriss der Volksschulpädagogik (II. und III. Teil). Rheydt, 1881. — Schütze, Evangelische Schulkunde. Leipzig, Teubner. 9 *M* 60 *S.* — Schumann, Lehrbuch der Pädagogik. 6. Aufl. I. Teil 2 *M* 40 *S.* II. Teil 4 *M.* Hannover, 1891. — Wagner, Dr. Ernst, Die Praxis der Herbartianer. Langensalza, 1887. — Martig, Lehrbuch der Pädagogik. 1 *M* 80 *S.* Bern, 1890. — Willmann, O., Didaktik als Bildungslehre. I. Teil 1894: 6 *M* 50 *S.*; II. Teil 1895: 7 *M* 50 *S.* Braunschweig. — Helm, J., Lehrbuch der Pädagogik. 5 *M* 25 *S.* Erlangen, Deichert. 1894. — Regener, Allgemeine Unterrichtslehre. 2 *M* 40 *S.* Gera, 1894. — Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts. Chur, 1888. — Krause, Gliederung der Lehrarbeit in der Erziehungsschule. Dessau, 1894. Pr. 75 *S.*

Fünfter Abschnitt.

Schulkunde.

Der Abschnitt Schulkunde handelt von dem Lehrer, von der Schule und dem Schulregiment.

§ 32.

I. Von dem Lehrer.

I. Anforderungen.

Die Volksschule hat nicht blofs zu lehren, sondern auch zu erziehen; ihre Aufgabe besteht nicht blofs in sorgfältiger Verstandesentwicklung, sondern auch in der Bildung des Gemütes, insbesondere in der sittlich-religiösen Veredlung der Jugend, (Vgl. § 18.)

Der Lehrer mufs daher ebenso tüchtig im Erziehen als im Unterrichten, er mufs ein ebenso guter Erzieher als Schulmann sein. Beide Forderungen lassen sich in der That nicht von einander trennen, wohl aber in der Theorie. Da im vorliegenden Teile dieses Buches nur vom Unterricht die Rede ist, so wird auch die Lehrerpersönlichkeit nur vom Standpunkte des Unterrichts behandelt¹⁾.

Die erste Bedingung einer guten Schule ist ein guter Lehrer. »Wie der Lehrer, so die Schule«. Kann er sich selbst in Zucht nehmen, selbst beherrschen, so wird er auch Herr in der Schule sein, die entsprechende Lehrweise finden und den rechten Lehrton treffen. (Technik des Unterrichts.) Dies aber setzt voraus, dafs er

1. körperlich gesund, wenigstens von auffallenden Gebrechen frei sei;
2. eine gründliche allgemeine und methodische Durchbildung besitze;
3. in allen Tugenden seinen Schülern als ein nachahmungswürdiges Vorbild voranleuchte;

¹⁾ Von den Kardinaltugenden, welche der Lehrer als Erzieher besitzen soll, handelt die »angewandte Erziehungslehre« oder die Schuldisziplin im 2. Teil des I. Buches.

4. für seinen Beruf begeistert und von reiner, heiliger Liebe zu seinen Schülern beseelt sei. Denn wie die Blumen ihre Kelche der Sonne, so erschließen sich die Kinderherzen der Liebe des Lehrers.

Wer den Lehrerberuf übt und richtig schätzt, darf wegen der Hoheit seiner Ziele mit edlem Stolze erfüllt sein, wird aber doch frei bleiben von dem oft citierten Schulmeisterdünkel, der Pflicht und Leistungsfähigkeit verkennt. Denn was es in diesem Berufe zu leisten gilt, das ist unendlich viel und schwer und erfordert neben der ganzen Hingabe an denselben in aller Bescheidenheit die Erkenntnis, daß Kraft und Aufgabe nicht im gleichen Verhältnisse stehen.

Wo diese in Geist und Gemüt des Lehrers begründeten Eigenschaften vorhanden sind, also der rechte Lehrgeist ihn auszeichnet, da ist er der Möglichkeit näher gerückt, jene vierfache Herrschaft auszuüben, welche er stets 1. über sich selbst, 2. über seinen Gegenstand, 3. über seine Schüler und 4. über die Verhältnisse seiner Schüler anzustreben hat.

1. Herr über sich selbst ist der Lehrer, wenn er sich vollkommen in der Gewalt hat und sich in keiner Weise gehen läßt. Dies zeigt sich in seiner ganzen Haltung und zwar

a) äußerlich, wenn er stets in körperlicher Reinheit vor seine Schüler tritt; wenn Haltung und Bewegungen edel, harmonisch, frei und ungezwungen sind und keine träge Gleichgültigkeit oder hastige Unruhe verraten, sondern die Würde des Lehramts mit der herablassenden Liebe vereinigen; wenn er laut und vernehmbar spricht, aber nicht schreit und lärmt etc. — Eine solche äußerliche Erscheinung ist aber nur ein Beweis, daß der Lehrer sich

b) innerlich beherrscht, daß er über alle Leidenschaften, Schwächen und verkehrten Neigungen, als da sind Zorn, Ungeduld, Parteilichkeit, Oberflächlichkeit, Dünkel etc., stets Sieger zu werden trachtet; daß er die eigene Art und die eigenen Wünsche zügelt und nach der Stimme des Gewissens, nach der Art des Lehrstoffes und dem Bedürfnisse der Schüler regelt.

Gar mancher Lehrer hat sich schon durch seine eigentümlichen, absonderlichen Gewohnheiten und Manieren,

durch stets wiederkehrende Lieblingsausdrücke etc. bei seinen Schülern lächerlich gemacht und damit sein Ansehen auch in der Öffentlichkeit geschädigt, da die Schüler dergleichen auf die Gasse und in die Häuser tragen.

2. Herr über seinen Gegenstand ist der Lehrer, wenn er genau kennt und versteht,

a) was er zu lehren hat, also Meister des Stoffes im allgemeinen wie im einzelnen ist; wenn er reiflich erwägt,

b) wie viel Stoff er den einzelnen Klassen und Unterrichtszeiten zuteilen darf, also die »Lehrpensen« richtig zu bestimmen weiß, und wenn er endlich ins Reine darüber gekommen,

c) wie dieser Stoff richtig zu behandeln ist, also auch »Methode« besitzt.

Solche Herrschaft ist freilich ohne fortdauernde gewissenhafte Vorbereitung nicht denkbar, wohl aber ist sie das beste Bewahrungsmittel vor alljährlich wiederkehrender Prüfungsqual. Nur stete, unablässige Arbeit macht praktisch tüchtig für die Schule.

3. Herr über seine Schüler ist der Lehrer,

a) wenn er die (individuellen) Eigenschaften der Einzelnen wie der Masse so genau kennen gelernt hat, daß er sich in die »gesamte Seelenstimmung« derselben zu versenken und aus dieser heraus sie durch seine entschiedene, lebendige Sprache, durch sein ernstes und doch freundliches Wort, durch den Ton seiner Stimme (Lehrton) zu »packen«, für die geistige Mitarbeit zu interessieren und zu befähigen vermag;

Solche geistige Macht über die Schüler ist die Hauptquelle wahrer Lehrerfreuden und das sicherste Mittel gegen Stockmeisterei. Es kann daher die Führung von Individuenbüchern, in welche die Beobachtungen bezüglich der häuslichen Verhältnisse, der leiblichen Entwicklung, der intellektuellen, der Gemüts- und sittlich-religiösen Bildung jedes einzelnen Schülers sorgfältig einzutragen sind, nicht genug empfohlen werden.

b) wenn er durch seine Disziplin eine solche sittliche Lebensordnung unter seinen Schülern herzustellen und zu erhalten imstande ist, daß die Schule zu einem Lust und Freude erweckenden Arbeitsfelde wird, auf dem der Unterricht nicht nur keine Störung erleidet, sondern ebenso wie

die Charakterbildung frisch und fröhlich gedeihen kann.

Zu dem Ende nehme der Lehrer so oft als möglich eine feste Stellung vor den Schülern ein und hüte sich vor vielem Hin- und Hergehen im Klassenzimmer.

4. Herr über die Verhältnisse der Schüler wird der Lehrer, wenn er Klugheit und Geduld genug besitzt, die hinderlichen Verhältnisse

a) von innen heraus zu überwinden und unschädlich zu machen (wenn er z. B. nach irgend einer Seite hin widerwillige Eltern für seine Ansicht und Praxis zu interessieren vermag); oder

b) den anscheinend hinderlichen Verhältnissen die beste Seite abzugewinnen und sie in irgend einer Weise nutzbar zu machen (z. B. unzweckmäßige Lehrmittel mit um so größerem Geschick zu behandeln); oder, wenn beides unmöglich erscheint,

c) die obwaltenden Verhältnisse bei den Forderungen an die Schüler wenigstens zu berücksichtigen (z. B. Schulversäumnisse, durch die Eltern verschuldet, sind nicht an den Schülern zu strafen). —

Verkehrt wäre es, die gegebenen Verhältnisse mit Gewalt ändern zu wollen. Solch tolldreiste Versuche schlagen meistens zum Schaden aus und geben Anlaß zu unbegründeten und unfruchtbaren Klagen. Unüberlegtes »Dreinfahren« hat schon manchmal die ganze spätere Wirksamkeit in Frage gestellt.

2. Bildung und Fortbildung.

Soll der Lehrer diesen hohen Aufgaben genügen können, so muß er für sein Amt nicht nur eine tüchtige Vorbildung empfangen haben, sondern auch auf seine Fortbildung eifrig bedacht sein. Wie ein Lehrer recht erziehen und lehren soll, das hat der Seminarist in der Erziehungs- und Unterrichtslehre theoretisch zu lernen; wie das gemacht wird, die praktische Ausführung, muß er in der Seminarschule erfahren durch Beobachtung des ganzen Schulbetriebes, durch Hospitieren bei mustergültigem Unterricht, sowie durch eigene Lehrversuche.

Mit der im Lehrerseminar erlangten Vorbildung ist aber der junge Lehrer noch kein Meister geworden. Keine Bildungsanstalt, auch nicht die beste und höchste, vermag die Zöglinge »fertig« zu machen und deren Bildung zum völligen Abschluss zu bringen. Deshalb muß der Anfänger im Lehramte von den Mitteln der Fortbildung — als da sind: die Lektüre wahrhaft fördernder Zeitschriften, das Studium vorzüglicher pädagogischer und methodischer Werke, sowie der Klassiker unseres Volkes, der Besuch der Fortbildungskonferenzen etc. — fleißig Gebrauch machen. Für die Weiterbildung des Lehrpersonals bestehen in jedem Lande besondere Vorschriften. In Bayern sind durch h. Ministerialentschließung vom 8. Mai 1875 besondere Fortbildungskurse organisiert worden, deren Überwachung den Kreisschulinspektoren obliegt. Die Beteiligung an den Fortbildungskursen ist eine teils pflichtmäßige, teils freiwillige. Pflichtmäßig ist sie für alle, welche durch das Bestehen der Seminaustrittsprüfung in die Reihe der Schuldienstexspektanten eingetreten sind, mögen sie nun im ersten Jahre der Praxis stehen, also Schulpraktikanten sein, oder im 2.—4. praktischen Jahre als Hilfslehrer Verwendung gefunden haben. Auch Schullehrer, deren Lehrgeschicklichkeit oder Leistungen nicht genügen, können zum Besuch der Fortbildungskurse verpflichtet werden. Freiwillig ist derselbe für alle übrigen Volksschullehrer.

Zweck der Fortbildungskurse ist:

- a) Befestigung der im Seminare gewonnenen Kenntnisse und möglichster Ausbau der theoretischen und praktischen Bildung,
- b) Weckung und Pflege des Berufsernstes und der Berufsliebe des Volksschullehrerpersonals.

Dieser Zweck soll vorzugsweise auf dem Wege des Selbststudiums und der Selbstübung unter Führung erfahrener Berufsgenossen, der Bezirks-Hauptlehrer, erreicht werden.

Die Bildung, um deren Ausbau durch die Fortbildungskurse es sich handelt, ist eine doppelte: eine theoretische und eine praktische.

Die theoretische oder wissenschaftliche Fortbildung erstreckt sich ganz besonders auf das gründliche Studium und die sichere Aneignung derjenigen Fächer, welche die Unterrichtsgegen-

stände der Volksschule bilden, unter gleichzeitiger angemessener Berücksichtigung der Erziehungs- und Unterrichtslehre.

Zur Erreichung des wissenschaftlichen Zieles dient ein Doppeltes: a) geregeltes, planmäßiges, wie rücksichtlich seiner Erfolge hinreichend überwachtcs Selbststudium, b) die Konferenzthätigkeit.

a) Das Selbststudium. Für dasselbe wird alljährlich von der Kreisregierung ein Programm festgesetzt mit gleichzeitiger Angabe der in den einzelnen Fächern zu gebrauchenden Handbücher und Leitfäden, wobei von dem Gedanken auszugehen ist, dafs während der vierjährigen Dauer des Fortbildungskurses die in Betracht kommenden Lehrfächer gänzlich durchgearbeitet werden.

b) Die Konferenzthätigkeit. Dieselbe schließt sich eng an das alljährliche Programm für das Selbststudium an und ist folgendermaßen geordnet:

Neben der vom Distriktsschulinspektor abzuhaltenden einen Hauptjahreskonferenz finden unter Leitung des Hauptlehrers innerhalb eines jeden Fortbildungsbezirkes alljährlich fünf Konferenzen statt:

eine allgemeine für die gesamte Lehrerschaft des Bezirks, vier besondere für die zum Fortbildungskurse Verpflichteten.

Die allgemeinen Konferenzen befassen sich mit folgenden Gegenständen:

1. Kürzere mündliche Vorträge über pädagogische Fragen im Anschlusse an freie Bearbeitungen oder an die Lektüre.

2. Eingehende Besprechung des Lehrplans, neuer Methoden und Schulbücher.

3. Mitteilung neuer literarischer Erscheinungen in dem Unterrichtsgebiete der Volksschule.

4. Musterunterrichtsstunden.

5. Veranstaltung von besonderen Vorträgen bewährter Fachmänner über schulgerechte Behandlung des einen oder anderen Gegenstandes.

6. Anregung des ästhetischen Sinnes, insbesondere durch Pflege der Tonkunst.

Die besonderen Konferenzen haben sich mit eben diesen Gegenständen zu beschäftigen. Außerdem aber werden in denselben den Konferenzmitgliedern vom Hauptlehrer Themata aus dem Gebiete des Volksschulwesens zur schriftlichen Bearbeitung vorgelegt, welche die Kreisregierung mit Beginn jeden Jahres festsetzt. Zu der von ihm bestimmten Zeit werden die Arbeiten dem Hauptlehrer eingeliefert, von diesem sorgfältiger Durchsicht und

Korrektur unterzogen und mit eingehender schriftlicher Zensur versehen, in der nächsten Konferenz den Bearbeitern zur Einsicht zurückgegeben und nach Inhalt und Form im allgemeinen besprochen.

Die praktische Fortbildung zielt ab auf thunlichst rasche Verbreitung der besseren neuen Unterrichtsmethoden und auf die Beseitigung hergebrachter Mißstände im Schulbetriebe. Zur Erreichung dieses Zieles soll folgendes dienen:

1. Zu Anfang jedes Schuljahres wird in den Schulen eine planmäßige Verteilung des auf das ganze Jahr treffenden Lehrstoffes auf kürzere Zeitabschnitte vorgenommen, auf deren genaue Einhaltung dann mit Strenge zu sehen ist.

2. Die pflichtigen Teilnehmer des Fortbildungskurses haben über ihren Schulbetrieb ein ausführliches Tagebuch zu führen.

3. Von Zeit zu Zeit haben ein oder mehrere Pflichtige in der Schule des Hauptlehrers oder eines andern Lehrers zu hospitieren oder in Gegenwart des Hauptlehrers Lehrproben abzulegen, entweder in der Schule des letzteren oder in der des Fortbildungspflichtigen, immer aber auf Grund schriftlicher Ausarbeitungen über den Gegenstand der Lehrprobe, die vorher dem Hauptlehrer eingereicht und von diesem zensiert werden.

4. Bei den Lehrproben in der Schule des Fortbildungspflichtigen hat der Hauptlehrer vom ganzen Schulbetriebe genaue Kenntnis zu nehmen, zugleich auf etwa bestehende Mängel aufmerksam zu machen und zu deren Beseitigung anzuleiten.

5. Lehrstoffverteilung und Tagebuch sind bei Schulvisitationen, namentlich von Seite des Kreisschulinspektors, eingehend zu untersuchen. Diese Schriftstücke sind dem Hauptlehrer auf Verlangen umgehend zur Einsicht zu übersenden.

Vier Jahre nach dem Austritt aus dem Lehrerseminar hat der Schuldienstexspektant die in der Königl. Verord. vom 29. September 1866 — die Bildung der Schullehrer im Königreich Bayern betreffend — vorgeschriebene Anstellungsprüfung zu bestehen, worauf er berechtigt ist, als Bewerber um Schulstellen aufzutreten.

3. Von den Dienstpflichten des Lehrers.

Der Volksschullehrer ist verpflichtet, den Unterricht in der Werktags- und Sonntagsschule zu übernehmen. Wo mehrere Lehrer an einer Schule wirken, kann die Sonntagsschule, wenn dieselbe nicht fassionsmäßig mit einer oder mehreren bestimmten Lehrstellen vereinigt ist, gegen Ent-

schädigung jedem Lehrer übertragen werden. — Natürlich ist, daß der Lehrer da, wo für die aus der Werktagsschule entlassenen Knaben eine Fortbildungsschule besteht, den Unterricht in derselben (entweder allein oder im Verein mit anderen Lehrern) gegen entsprechendes Honorar übernimmt. Ebenso ist es bezüglich des Unterrichtes im Turnen, in der Obstbaumzucht, teilweise auch im Zeichnen etc., welcher jedoch, wie der in den weiblichen Handarbeiten, nicht in die normale Schulzeit eingerechnet werden darf. Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten an die Mädchen ist da, wo Lehrerinnen angestellt sind, diesen zu übertragen. Wenn dies nicht der Fall, haben die Gemeinden die Mittel zur Aufstellung eigener Arbeitslehrerinnen zu beschaffen.

Auf seine eigentliche Berufsthätigkeit in der Schule hat sich der Lehrer jederzeit gründlich vorzubereiten, den Unterricht mit Fleiß, Treue, Geduld, Liebe und Freudigkeit zu erteilen und nie zu vergessen, daß seine Aufgabe nicht bloß im Lehren, sondern auch (und vorzugsweise) im Erziehen zu bestehen habe.

Abgesehen von der Lehr- und Erziehungsthätigkeit, liegt dem Lehrer noch die Verpflichtung ob, folgende Amtsbücher und Listen sorgfältig zu führen:

1. Das Schülerverzeichnis (Schulmatrikel), das neben den Namen der Schüler deren Geburtszeit, den Stand der Eltern und den Wohnort derselben zu enthalten hat.

2. Die Absentenliste, in welche die Versäumnisse der Schüler vorgemerkt werden und die allmonatlich der Lokalschulinspektion zu übergeben ist.

3. Das Schultagebuch (Journal), in welches die behandelten Lehrpensen, soweit sie erreicht wurden, besondere Vorfälle etc. einzutragen sind.

4. Das Zensurbuch, in welches die Beobachtungen und Bemerkungen über Fähigkeit, Fleiß, Aufmerksamkeit, Betragen und über alle wahrgenommenen Veränderungen der Schüler (Fort- und Rückschritt) eingeschrieben werden. (Vgl. Individuenbuch S. 112.)

Nach der unterfränkischen Disziplinarordnung hat der Lehrer jeden Monat oder mindestens alle zwei Monate in ein von den Schülern zu führendes und den Eltern vorzulegendes Zensurbüchlein kurze Bemerkungen über Fleiß, Verhalten und Fortgang zu machen.

5. Das Notizenbuch, welches in den Schulen der Regierungsbezirke Oberfranken, Unterfranken und Oberpfalz (unter anderem Titel auch in Schwaben) zu führen ist. (Fortlaufende Geschichte und Statistik der Schule, wichtigste Schulverordnungen.)

6. Das Inventar über die Schulrequisiten.

7. Hat der Lehrer den Stundenplan für jedes Semester aufzustellen und vor der Prüfung den Lehrnachweis zu fertigen, welchem ein Verzeichnis der vorrückenden oder austretenden Schüler beigelegt sein muß.

In hygieinischer Hinsicht ist der Lehrer zu sorgen verpflichtet, daß das Schulzimmer reinlich gehalten, sauber gewaschen und gekehrt, fleißig gelüftet, entsprechend beleuchtet und erwärmt werde. — Eine gleiche Verpflichtung trifft den Lehrer hinsichtlich der Schulgerätschaften und Lehrmittel. Treten ihm dabei unüberwindliche Hindernisse entgegen, so hat er sich an die Schulbehörde zu wenden.

Nebenämter. Der Schullehrer hat endlich auch die Pflicht, neben seinem Hauptamte die Funktionen des niederen Kirchendieners (Mesner), dann die eines Kantors, Organisten und Chorregenten in denjenigen Gemeinden, in welchen dieselben mit dem Schuldienste verbunden sind, zu übernehmen. Zur Übernahme eines jeden andern Nebendienstes, z. B. einer Agentur, Postexpedition, Aufschlagseinnahme etc., ist die Erlaubnis der vorgesetzten Kreisverwaltungsstelle nötig. Aufser dem Kirchendienste ist dem Lehrer auf dem Lande häufig auch die Gemeindegemeinschaft übertragen. Dies war früher gesetzliche Vorschrift. Gegenwärtig kann er diese Stelle übernehmen, verpflichtet zur Annahme ist er jedoch nicht. Störungen des Schulunterrichts durch die Geschäfte eines Gemeindegemeinschafters müssen vermieden werden.

Schließlich ist noch zu bemerken, daß sich kein Angehöriger des Lehrerstandes während des Schuljahres ohne dienstlichen Urlaub von seinem Posten entfernen (oder die Schule einstellen) darf.

4. Von der rechtlichen Stellung des Lehrers.

Das Amt eines Volksschullehrers, gemeinlich »Schuldienst« genannt, ist eine öffentliche Funktion.

Infolgedessen finden auf Schullehrer, Schulverweser und Schulgehilfen (Lehrerinnen) die für das Verhältnis der öffentlichen Diener geltenden gesetzlichen Bestimmungen An-

wendung und genießen sie gegen Unbilden und Beleidigungen bei Ausübung ihrer Funktion erhöhten Rechtsschutz. — Die wirklich angestellten Schullehrer Bayerns erwerben nach dem Gesetz über Heimat, Verehelichung und Aufenthalt (vom 16. April 1868) mit ihrer Anstellung sofort die Heimat in der politischen Gemeinde ihres Schulsitzes. — Bei der Verehelichung bedarf der Schullehrer neben der polizeilichen Erlaubnis auch der dienstlichen Bewilligung von der Kreisregierung. —

Die Stelle eines Bürgermeisters, Beigeordneten oder Magistratsrates können die Lehrer nicht bekleiden, wohl aber können sie zu technischen Magistratsräten in Schulangelegenheiten ernannt werden. Jede andere gemeindliche Ehrenstelle dürfen sie annehmen und ablehnen.

Das Lehrpersonal an Volksschulen hatte bisher die Vergünstigung auf zeitweise Befreiung vom Militärdienst, wird aber von 1900 an mit der Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst zur Erfüllung der Heerespflicht herangezogen.

Die Besoldungsverhältnisse sind seit 17. Juni 1888 folgendermaßen geregelt:

1. Der geringste gesetzliche Jahresgehalt eines wirklichen Schullehrers beträgt nach dem Dotationsgesetz vom Jahre 1861 und dem Gesetz vom 8. November 1875 über die Umrechnung der Geldsätze nach der Reichswährung:

a) in Gemeinden von mehr als 10000 Seelen	857,2 M.
b) » » » 2500—10000 »	771,5 »
c) » » » weniger als 2500 »	600 »
d) in der Pfalz bei Gemeinden von 2000 bis 2500 Seelen	685,8 »

Hiezu treten staatliche Aufbesserungszuschüsse in der Art, daß allen wirklichen Schullehrern in Gemeinden bis zu 2500 Einwohnern, welche nicht wenigstens 771 Mk. 50 Pf., und allen Lehrern in Gemeinden von 2500—10000 Einwohnern, welche nicht wenigstens 857 Mk. 20 Pf. jährliches Diensteinkommen haben, dasselbe bis zu diesen Beträgen erhöht und überdies der zur Deckung des Fehlbetrages benötigte Zuschuß mit einem 5⁰/₀-Zuschlage beglichen wird. (Minist.-Entschl. vom 15. Mai 1872 und 7. August 1874.)¹⁾

¹⁾ Wo die staatliche Teuerungszulage ganz zur Auszahlung kommt, beträgt sie mit diesem 5⁰/₀-Zuschlag 180 *M.*, bezw. 90 *M.*, statt 100 fl. und bezw. 50 fl.

2. Der geringste Bezug eines ständigen Schulverwesers und der weltlichen Lehrerinnen beträgt 604 Mk. 30 Pf., der der Hilfslehrer, Schulverweserinnen und Hilfslehrerinnen 518 Mk. 60 Pf., abgesehen von etwaigen Erhöhungen aus Kreisfonds.

3. Diese Gehaltsaufbesserungen erleiden durch alle von 1878 an neu anfallenden Bezüge und Zuschüsse aus Stiftungen, Gemeindekassen etc. keine Abminderung.

4. Alle wirklichen Schullehrer und weltlichen Lehrerinnen, dann alle ständigen Schulverweser und weltlichen Verweserinnen erhalten Dienstalterszulagen und zwar die Schullehrer von je 90 Mk., alle übrigen das erstmal je 72 Mk. und in den weiteren Zeitintervallen je 45 Mk. pro Jahr für die Dauer der Dienstesaktivität. — Die erste Zulage erfolgt nach 5 Jahren, vom 1. Oktober des Jahres nach dem Seminaustritt gerechnet. Die zweite Dienstalterszulage wird nach vollendetem 10., die dritte nach vollendetem 13., die vierte nach vollendetem 15., die fünfte nach vollendetem 20. u. s. f. nach je fünf Jahren weiterer Dienstleistung gewährt.

5. Jedem vor dem 40. Dienstjahre unverschuldet dienstuntauglich gewordenen Lehrer kommt ein gesetzlicher Unterhaltsbeitrag von 771 Mk. 40 Pf., denjenigen, welche nach dem 40. Dienstjahre pensioniert wurden, von 811 Mk. 40 Pf. und seit 1896 1 Drittel der zuletzt bezogenen Dienstalterszulage zu. (Vor 1896 pensionierten Lehrern und Lehrerinnen, sodann Lehrerrelikten werden außerdem Unterstützungen gewährt.)

Schulverwesern und Schulgehilfen, sowie weltlichen Lehrerinnen, Verweserinnen und Hilfslehrerinnen wird im Falle unverschuldeter Dienstuntauglichkeit ein staatlicher Unterhaltsbeitrag von 480 Mk. zugewiesen.

6. Jeder Witwe eines Lehrers, Verwesers oder Schulgehilfen wird, so lange sie sich nicht wieder verehelicht, eine jährliche Staatsunterstützung von 300 Mk., den ehelichen Doppelwaisen eines Lehrers eine solche von 160 Mk., den ehelichen einfachen Waisen eine solche von 100 Mk., und zwar den Knaben bis zum 18., den Mädchen bis zum vollendetem 16. Lebensjahre gewährt. —

(Die vorstehenden Gehalts- und Pensionsangaben beziehen sich nur auf die gesetzlich garantierten Mindestgehälter und erleiden je nach den Zuschüssen der Kreis- und Ortsgemeinden eine entsprechende Erhöhung.)

§ 33.

II. Von der Schule.

I. Arten der Schulen.

Mit Rücksicht auf das vorgesteckte Ziel teilt man die Schulen in niedere, mittlere und höhere. Höhere Schulen oder Hochschulen sind die Universitäten, technischen Hochschulen, Lyceen und Akademien. Zu den mittleren Schulen rechnet man die humanistischen Bildungsanstalten (Lateinschulen und Gymnasien), die Realanstalten (Realschulen, Realgymnasien, Industrieschulen), die Lehrerbildungsanstalten und die höheren Bürgerschulen. Zu den niederen Schulen gehören alle Arten der Volksschule: die Werktags-, Sonntags-, die gewerblichen und landwirtschaftlichen Fortbildungs-, die Handarbeitsschulen etc. Die Volksschulen sind entweder christliche (katholische und evangelische oder protestantische), oder jüdische, oder simultane (konfessionell gemischte) Schulen. Nach dem Geschlechte unterscheidet man Knaben- und Mädchenschulen und solche mit vereinigten Geschlechtern; nach dem Orte ihrer Existenz Stadt- und Landschulen. (Vgl. Bd. I § 87.)

Hier ist nur von der **Volksschule** (deutschen Schule) die Rede. (§ 18.)

2. Äußere Einrichtungen der Volksschulen.

Bei Wahl des Platzes für ein Schulhaus soll die Beschaffenheit von Grund und Boden, die Lage in Bezug auf Wind und Wetter, sowie auf Entfernung, der Anstrich und die Benutzung der Nachbargebäude in Betracht gezogen werden.

Bezüglich der Raumverhältnisse der Schule ist vorgeschrieben, daß kein Schulzimmer unter 34 qm Bodenfläche und die lichte Minimalhöhe des Schulzimmers ca. 3 m haben solle. Auf einen Schüler hat (Gänge, sowie Lehrer-, Tafel- und Ofenplatz eingerechnet) eine Bodenfläche von mindestens 0,7 qm, mithin ein Luftraum von ungefähr 2 cbm zu kommen. — Die Aborte sollen so eingerichtet sein, daß Sitze und Pissoir getrennt sind und jedes Schulzimmer seinen eigenen Abort, bei Kindern beider Geschlechter aber deren zwei hat. — Bei

Erbauung, Erweiterung und Reparatur der Schulhäuser ist der Bezirksarzt mit seinen Erinnerungen zu vernehmen.

Die Beleuchtung soll durch große Fenster geschehen; kleinere dürfen wenigstens nicht tiefer als 1,15 m über dem Zimmerboden stehen. Um möglichst reichlichen Lichtzutritt zu gewähren, sollen die Wände der Fensternischen nach dem Zimmer zu stark abgechrägt sein. Störendes Sonnenlicht ist durch Rouleaux oder durch matte Glasscheiben abzuhalten. Die Aufstellung von Subsellen hat so zu geschehen, daß die Schüler das Licht von der linken Seite her erhalten.

Die Beheizung ist so einzurichten, daß die Zimmertemperatur in einer Höhe von 1,15 m über dem Fußboden auf $+12^{\circ}$ R. erhalten werden kann.

Die Lüftung der Schulzimmer soll hauptsächlich außer der Schulzeit durch Öffnen der Thüren und Fenster geschehen, auf gleiche Weise aber auch in den Zwischenpausen, wenn die Kinder das Zimmer verlassen haben. — Eine stete Lüftung des Schulzimmers auch während des Unterrichts ist durch bewegliche Klappfenster zu bewirken.

Die Reinigung und Reinhaltung des Schulzimmers und aller Teile des Schulhauses, besonders auch der Abtritte, ist streng zu überwachen.

Die wichtigsten Einrichtungsgegenstände des Schulzimmers sind die Subsellen, d. h. die Schultische mit den Schulbänken. Sie müssen im allgemeinen so konstruiert sein, daß weder die Sehkraft, noch die normale Körperhaltung der Kinder benachteiligt werden. Dieser Forderung entsprechen sie, wenn hinsichtlich der Höhe von Tisch und Bank, bezüglich ihres Abstandes voneinander und in Bezug auf die Neigung der Tischplatte die rechten Verhältnisse bestehen und eine zweckmäßige Rücklehne angebracht ist. Im einzelnen sind sie nach den in den verschiedenen Regierungsbezirken vorgeschriebenen Plänen anzufertigen.

Der Lehtisch muß einen verschließbaren Raum enthalten zur Aufbewahrung der Klassenbücher und solcher Gegenstände, die der Lehrer für den Unterricht nötig hat. — Der Lehtisch (mit Stuhl) ist auf einen Tritt zu stellen, damit der Lehrer von seinem höheren Standpunkte aus leicht einen Überblick über die ganze Klasse gewinnt.

Zur Ausstattung eines Klassenzimmers ist auch ein Schulschrank nötig, in welchem die Schulakten, Bücher, Hefte, Wandfibeln, Zeichenvorlagen etc. aufzubewahren sind. Ferner gehören in ein wohleingerichtetes Schulzimmer: Kleiderrechen, bewegliche Stative, eine Uhr, ein Thermometer, ein Wasserbecken mit Flasche etc. (Von den Lehrmitteln war S. 106 f. die Rede.)

3. Innere Einrichtung der Volksschulen.

a) Klasseneinteilung. Unter Klasse versteht man in der Schulsprache eine Anzahl von Schülern, die in einem Lehrzimmer ein und denselben Unterricht, in der Regel auch von ein und demselben Lehrer erhalten. (Auch das Lehrzimmer wird häufig Klasse genannt.) — Unterrichtet nur ein Lehrer sämtliche Schüler, so nennt man die Schule eine einklassige (ungeteilte); wird die Schülermasse aber getrennt von mehreren Lehrern unterwiesen, so entstehen zwei-, drei-, vier- und mehrklassige Schulen. Unterrichtet in einer zweiklassigen Schule nur ein Lehrer (vormittags die Oberklasse, nachmittags die Unterklasse), so nennt man die Schule Halbtagsschule (mit Abteilungsunterricht). Da die gesetzliche Schulzeit für Werktagsschüler in Bayern sieben Jahre beträgt, so ergibt sich das Siebenklassensystem als die äußerste Grenze der Jahresklassen. Dagegen kann ein größeres Schulsystem durch Trennung nach Geschlechtern auf 14 Klassen (7 Knaben- und 7 Mädchenklassen) und bei durchweg hiezu errichteten Parallelklassen auf 28 Klassen gebracht werden.

Die Schüler eines Jahrganges bilden eine Jahresklasse, die Jahresklassen aber erscheinen als Grundlage der 3, resp. 4 Unterrichtsperioden oder Lehrstufen, welche sich mit Rücksicht auf den Kenntnisstand der Schüler ergeben und Ordnungsklassen genannt werden, wobei die einzelnen Jahresklassen dann Abteilungen bilden, wie dies folgende Übersicht anzeigt:

I. Unterklasse (auch Elementarklasse genannt.)	a) [I.] Vorbereitungsklasse = 1. Schuljahr.	$\left\{ \begin{array}{l} \text{unt. Abteilung} \\ 2. \text{ Schuljahr,} \\ \text{ob. Abteilung} \\ 3. \text{ Schuljahr.} \end{array} \right.$
	b) [II.] Elementarklasse =	
II. Mittelklasse	[III.] =	$\left\{ \begin{array}{l} \text{unt. Abteilung 4. Schuljahr.} \\ \text{ob. Abteilung 5. Schuljahr.} \end{array} \right.$
III. Oberklasse	[IV.] =	$\left\{ \begin{array}{l} \text{unt. Abteilung 6. Schuljahr.} \\ \text{ob. Abteilung 7. Schuljahr.} \end{array} \right.$

Die Volksschule hat fast durchweg Klassenunterricht, während in den höheren Schulen der Fachunterricht vorherrscht. Der Klassenunterricht ermöglicht eine intensivere erziehlche Einwirkung, da Zucht und Lehre in einer Hand sind; der Fachunterricht dagegen führt zu einer größeren Tüchtigkeit des Lehrenden in seinem Fache und gewährt dem Schüler durch die wechselnden Lehrpersonen mancherlei äußere Anregungen. Doch werden diese Vorteile von den Nachteilen überwogen.

b) Die Schulpflichtigkeit. Innerhalb eines Schulpflichtsprengels, der eine oder mehrere politische Gemeinden (oder Teile derselben) umfassen kann, ist in Bayern die Jugend beiderlei Geschlechtes verpflichtet, vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 13. Lebensjahre die Werktagsschule, vom 13. bis zum vollendeten 16. Lebensjahre die Sonntagsschule zu besuchen. Befreit sind davon nur diejenigen, welche eine höhere Lehranstalt frequentieren oder mit Genehmigung der Schulbehörden Privatunterricht erhalten. Versäumnisse der Schulpflichtigen sind nach Beendigung des Unterrichts in die Absentenliste als entschuldigte oder unentschuldigte zu weiterer Behandlung einzutragen.

Die Werktags- und Sonntagsschulpflicht endigt mit einer Entlassungsprüfung, welcher die Aushändigung des Schulentlassungsscheines folgt.

Das Schuljahr beginnt in der Regel in Landschulen mit dem 1. Mai, in vielen Stadtschulen mit dem 1. oder 15. September. In Betreff der Ferien sind allgemeine Normen gegeben, die in den einzelnen Regierungsbezirken den Verhältnissen angepaßt werden.

Über die tägliche Unterrichtszeit bestehen ebenfalls keine allgemein gültigen Bestimmungen, doch wird sie im Winter durchschnittlich zu fünf Stunden (drei vor- und zwei nachmittags) angenommen. Mittwoch und Samstag nachmittags ist fast durchweg schulfrei. Die Landschulen haben im Sommersemester täglich nur 3 Stunden Unterrichtszeit. — Für den Lehrer beträgt die übliche Stundenzahl in der Werktagsschule wöchentlich 25 bis 28 oder 30 Stunden (in der Sonn- und Feiertagsschule in der Regel 2 Stunden). Landschullehrer haben im Sommer wöchentlich 18 Stunden Unterricht zu erteilen.

Die Unterrichtsgegenstände, ihre Verteilung und Anordnung sind ausführlich im 2. Abschnitte behandelt.

§ 34.

III. Vom Schulregiment.

1. Das gesamte Schulwesen eines Landes wird durch Gesetze und Verordnungen geregelt. In Bayern haben alle vor 1818 erschienenen Schulverordnungen und ihre erfolgten Abänderungen Gesetzeskraft, wie z. B. der von 1804 datierende, 1811 revidierte Lehrplan mit einer näheren Bestimmung der Lehrordnung. Gesetze im verfassungsmäßigen Sinne hat erst die neuere Zeit geschaffen. (Sachsen, Baden, Württemberg, Hessen, Österreich etc.) Bayern hat kein Schulgesetz, welches alle einschlägigen Schulverhältnisse regelt. Einzelnes, wie die Heimat, Ansässigmachung und Verehelichung der Schullehrer ist in anderweitigen Gesetzen, »die Aufbringung des Bedarfs für die deutschen Schulen« durch ein besonderes Gesetz (10. November 1861) geordnet worden. Die staatlichen Aufbesserungszuschüsse und Alterszulagen sind durch Finanzgesetze festgestellt.

2. Die Schulbehörden haben den richtigen Vollzug der bestehenden Schulordnungen zu überwachen.

Die oberste Staatsschulbehörde in Bayern ist das Königl. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten. Sein Wirkungskreis erstreckt sich auf die oberste Leitung und Beaufsichtigung aller Zivilbildungsanstalten, auf die Unterbreitung von Vorschlägen beim Staatsoberhaupte betreffs der Ernennung von Schulvorständen etc., auf die Ausarbeitung von Gesetzentwürfen, die Erlassung von Vollzugsvorschriften, die letztinstanzliche Entscheidung in Streitfragen, sofern diese nicht vor einen Gerichtshof gehören, etc.

Der obersten Schulbehörde sind die Kreisschulbehörden untergeordnet, deren Vorstände die Kgl. Regierungspräsidenten sind. Zur Kreisschulbehörde gehört ferner der Kreisschulreferent, d. h. ein Regierungsrat oder -Assessor der Kammer des Innern, dann das Kreisscholarchat und die Kreisschulinspektoren (besoldete Kreisscholarchen). Der Kreisschulbehörde steht die Aufsicht und Leitung des Erziehungs- und Schulwesens im Kreise, die Erlassung von Vollzugsvorschriften, die zweitinstanzliche Entscheidung in Streitfällen, die Ernennung der Schullehrer etc. zu.

Ihr unterstehen die Distriktsschulbehörden. Die Distriktsschulbehörde wird gebildet von der Distriktspolizei-

behörde (Bezirksamt) und dem Distriktsschulinspektor. Sie ist mit der Beaufsichtigung und Visitation der Schulen des Distriktes, mit der Überwachung des Lehrpersonals, der Vertretung der Rechte aller Schulinteressenten etc. beauftragt. In den unmittelbaren Städten (r. d. Rh.) ist die Stadtschulkommission Distriktsschulbehörde, der Stadtschulreferent Distriktsinspektor. In etlichen Städten hat man Fachmänner als Stadtschulreferenten (Schulräte) aufgestellt und ihnen gleichzeitig das Amt eines Stadtschulkommissärs, Bezirksschulinspektors etc. übertragen.

Die Ortsschulbehörde, im diesseitigen Bayern Lokalschulinspektion (in den unmittelbaren Städten Bezirkschulinspektion), in der Pfalz Ortsschulkommission genannt, hat die inneren und äußeren Angelegenheiten der örtlichen Volksschulen zu ordnen. Der Lehrer steht disziplinar unter dem Lokal- und dem Distriktsschulinspektor, welche Geistliche und mit der technischen Schulleitung betraut sind, während in äußeren Angelegenheiten der Orts- und Distriktpolizeibehörde die Initiative gebührt.

Hilfsmittel: Böhm, J., Die Organisation der Volksschule. Nördlingen, 1875. — Englmann, Das bayerische Volksschulwesen. 4. Aufl. von Stingl, Dr. E., München, 1897. — Königlich allerhöchste Verordnung: Die Bildung der Schullehrer in Bayern betr. 1866. — Kittel, Dr. Aug., Das Wissensnötigste aus der Volksschulordnung des Königreichs Bayern. Speyer, 1876. — Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten. München.

II. Teil.

Besondere Unterrichtslehre.

(Spezielle Methodik.)

§ 35.

Einleitung und Übersicht.

Die spezielle Methodik hat die einzelnen Lehrgegenstände zu behandeln. Es geschieht dies wesentlich in derselben Gliederung, die in der allgemeinen Unterrichtslehre eingehalten wurde. Bei jedem Lehrfach werden aufeinanderfolgend Zweck und Nutzen, Lehrstoff und Methode besprochen. Hieran reiht sich noch ein geschichtlicher Rückblick auf die Entwicklung der betreffenden Unterrichtsdisziplin und ein einschlägiges Verzeichnis zweckmäßiger Lehrmittel. Die Lehrgegenstände der Volksschule — denn nur mit diesen haben wir es zu thun — folgen in fünf Gruppen, deren erste der wichtigste Gegenstand, der Religionsunterricht mit seinen besonderen Fächern, bilden sollte. (S. § 19.) Da aber diesem Buche zum Teil die Methodik des katholischen, zum Teil die des protestantischen Religionsunterrichts, nicht aber beide zugleich eingefügt werden, so fordern typographische Gründe, daß der Religionsunterricht ans Ende gestellt werde.

Die fünf Gruppen ordnen sich sonach wie folgt:

- Erste Gruppe. **Der Sprachunterricht.**
 - Zweite Gruppe. **Der Unterricht in der Mathematik.**
 - Dritte Gruppe. **Der Unterricht in den Realien.**
 - Vierte Gruppe. **Der Unterricht in den Kunstfertigkeiten.**
 - Fünfte Gruppe. **Der Religionsunterricht.**
-

Erste Gruppe.

Der Unterricht in der deutschen Sprache.

Von

Klaus Brixle,

Kgl. Kreisschulinspektor in München.

§ 36.

Einleitung.

1. Die Sprache ist eines unserer höchsten Güter. Sie ist das Siegel für den Besitz des Gedankens, das Band für die in der Seele aufgespeicherten Vorstellungskomplexe, ein Mittel zum Erwerb und zur Klärung der Gedanken und zum geistigen Verkehr mit der Vergangenheit und Gegenwart. Verstand, Gefühl und Willen in gleicher Weise beeinflussend, ist sie das wichtigste Erziehungs- und Unterrichtsmittel und der Sprachunterricht darum nach dem Religionsunterrichte der wichtigste Gegenstand der Volksschule.

2. Nach der theoretisch-praktischen Seite hin soll dieser Unterricht Sprachverständnis und -Fertigkeit erzielen, d. h. den Schüler befähigen, die hochdeutsche Rede und Schrift, soweit sie sich in seinem Gedankenkreise bewegt, richtig aufzufassen und sich mündlich und schriftlich richtig auszudrücken. Nach der idealen Seite hin dient der Sprachunterricht der Gesamtbildung namentlich durch Hervorhebung der sittlichen und nationalen Bildungsmomente im Lehrstoff.

(Hochdeutsch und Mundart.) Die hochdeutsche Büchersprache ist allen deutschen Stämmen gemeinsam, ist die Sprache des Staates, der Kirche, des Gerichts, der Kunst und Wissenschaft; sie muß daher auch die Sprache der Schule sein. Die Mundart ist nur zur Verständigung mit den Anfängern während der ersten Zeit des Schulbesuchs und außerdem zur Vergleichung mit der hochdeutschen Sprache, zur Erläuterung derselben, zur Darlegung örtlicher Anschauungs- und Ausdrucksweise und zur Belebung des heimatlichen Sinnes maßvoll verwertbar.

3. Die Hauptmittel der sprachlichen Schulung sind Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben. Hieraus läßt sich eine Fünfgliederung der sprachlichen Fächer herleiten. Hören und Sprechen finden ihre erste und besondere Pflege

im **Anschauungsunterricht**, ferner vornehmlich beim **Lesen**, und das Schreiben umfaßt den schriftlichen Gedankenausdruck (**Aufsatz**) mit **Recht Schreiben** und **Grammatik**.

4. Damit die Ziele des sprachlichen Unterrichts erreicht werden, müssen die sprachlichen Fächer enge ineinandergreifen und soweit als möglich auch mit den übrigen Unterrichtsgruppen in Zusammenhang gebracht werden (vgl. §§ 38, 45, 49, 54, 60, 65!) Jeder Unterrichtsgegenstand und sohin die gesamte Lehrthätigkeit der Volksschule muß an der sprachlichen Bildung der Schüler mitarbeiten; bis zu einem gewissen Grade muß »aller Unterricht Sprachunterricht« sein (allgemeine Sprachpflege).

Der Lehrer soll daher

a) in jedem Fache die geistige Entwicklung seiner Schüler naturgemäß fördern,

b) im sprachlichen Wechselverkehr mit den Schülern ein stets tadelloses Beispiel des Sprachgebrauches geben,

c) seine Schüler mit Beharrlichkeit (doch nicht pedantisch) durch Gewöhnung und Übung zu richtigem Hören und Sprechen anleiten und namentlich die zusammenhängende, freie mündliche Darstellung des Gelernten eifrig betreiben.

Literatur.

a) **Allgemeinen und theoretisch-methodischen Inhalts.** Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. 5. Aufl. 1896. *M* 3. — Linde, Die Muttersprache im Elementarunterricht. 1891. *M* 1. — Geistbeck, Dr. M., Methodik des Unterrichts in Geographie, Geschichte und deutscher Sprache. 1886. *M* 3. — Weber, Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. 2. Aufl. 1891. *M* 3. — Scheiblhuber, Der Sprachunterricht in der Volksschule. 1893. *M* 0.80.

b) **Praktische Methodik.** Hache und Prüll, Der gesamte Sprachunterricht im Anschluß an den Sachunterricht. 3 Teile. 1895. *M* 8.60. — Kähr, Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. 9. Aufl. 1891. *M* 4.80. — Kellner, Praktischer Lehrgang für den gesamten deutschen Sprachunterricht. 3 Bde. *M* 5.50. — Münch, Der Unterricht im Deutschen. 2. Aufl. 1893. *M* 3.50. — Nowack, Der Unterricht im Deutschen auf Grundlage des Lesebuchs. 4 Teile. 1889. *M* 5.30.

c) **Sprachgehalt und Wortbildung.** Andresen, Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen. 7. Aufl. 1892. *M* 6. — Duden, Etymologie der nhd. Sprache. 1893. *M* 3.60. — Engelien, Deutsche Wortbildung. 1892. *M* 0.30. — Mathias, Sprachleben und Sprachschäden.

Böhm, Praktische Unterrichtslehre. 4. Aufl.

1897. *M* 5.50. — Müller, Sinn und Sinnverwandtschaft deutscher Wörter.
 1886. *M* 4. — Richter, Deutsche Redensarten. 2. Aufl. 1893. *M* 2. —
 Wunderlich, Unsere Umgangssprache in der Eigenart ihrer Satzfügung.
 1894. *M* 4.50. — Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten. 2. Aufl.
 1896. *M* 2.50. — Wustmann, Sprichwörtliche Redensarten. 5. Aufl.
 1895. *M* 6.—

d) **Wörterbücher.** Paul, Deutsches Wörterbuch. 1897. *M* 8. —
 Sanders, Handwörterbuch. 5. Aufl. 1893. *M* 9. — Lyon, Synonymisches
 Handwörterbuch. 15. Aufl. 1896. *M* 12.—

e) **Geschichtliches.** Linnig, Bilder aus der Sprachgeschichte.
 2. Ausg. 1895. *M* 3. — Wagner, Streifzüge in das Gebiet der deutschen
 Sprache. *M* 4. — Weise, Unsere Muttersprache. 2. Aufl. 1896. *M* 2.60.

1. Anschauungsunterricht.

§ 37.

I. Bedeutung, Aufgabe und Stellung des Anschauungsunterrichtes.

a) Der Ausdruck »anschauen« bezieht sich nicht allein auf das Gesicht, sondern auch auf jeden anderen Sinn und bezeichnet ein absichtliches, verweilendes, d. i. deutliches Auffassen eines Dinges in der Gesamtheit seiner Merkmale. Die Anschauungen und die aus denselben entstehenden Vorstellungen sind von grundlegender Wichtigkeit für die Begriffsbildung und das Denken. Nachdem diesen letzteren Verstandesthätigkeiten unser Fühlen und Wollen entspringt, gewinnt die Anschauung große Bedeutung für das ganze Geistesleben, und es erhellt daraus die Notwendigkeit des auf ihre Bildung abzielenden Unterrichtes.

b) Welche Aufgaben im einzelnen dieser zu erfüllen hat, ist bedingt durch den Geisteszustand des Kindes beim Eintritt in die Schule. Die Anschauungen des Kindes sind noch unbestimmt, mangelhaft und einseitig, die Vorstellungen entbehren der Schärfe, Festigkeit und Geschlossenheit, und auf dem mit ihnen eng zusammenhängenden sprachlichen Gebiete ergeben sich Schwierigkeiten im Verkehr mit den Erwachsenen (Dialekt!). Es müssen daher die vorhandenen Anschauungen verdeutlicht und berichtigt, ergänzt und erweitert, verglichen und zu Gruppen und Reihen geordnet werden. Diese Aufgabe übernimmt der Anschauungsunterricht durch eingehende und verweilende

Betrachtung von wertvollen Stoffen aus dem kindlichen Erfahrungskreise und bildet hiedurch zugleich die notwendige Vermittelung zwischen Haus und Schule. Dabei ergibt sich von selbst eine Mehrung der Kenntnisse, Bildung der Organe für Farbe, Form, Maß und Ton, d. i. vornehmlich des Gesichts, Gehörs und Getasts. (Sinnlicher Anschauungsunterricht.) Da das Angesehene jederzeit auch sprachlich zum Ausdruck kommen muß, so ist Gelegenheit für Bildung und Vergrößerung des Sprachschatzes gegeben. Endlich sind im sinnlichen Anschauungsunterrichte viele sittliche und religiöse Momente enthalten. Diese bieten Gelegenheit zur Pflege von Herz und Gemüt, und es werden, um die letztere umfassend und tiefgehend genug zu gestalten, außer den bereits erwähnten Stoffen noch poetische Stücke, Erzählungen, Fabeln u. dgl. behandelt. (Sittlicher Anschauungsunterricht.)

Aus dem Vorstehenden lassen sich folgende Aufgaben des Anschauungsunterrichtes ableiten:

1. Bildung der Anschauung im allgemeinen,
2. reale Bildung,
3. Sinnenbildung,
4. Sprachbildung,
5. sittlich-religiöse Bildung. (Richter.)

c) Diese fünf Zwecke müssen einander das Gleichgewicht halten. Jede einseitige Begünstigung ist verwerflich.

Nicht zu rechtfertigen ist auch eine abgesonderte Stellung des Anschauungsunterrichtes, da sie dem Grundsatz von der Vereinigung und dem Ineinandergreifen der Lehrfächer widerspricht.

Hingegen ist eine Verbindung zwischen dem Anschauungs- und dem ersten Leseunterrichte so leicht, natürlich und für beide Teile förderlich, daß sie als unumgänglich erscheint. Hierbei behält jedoch der Anschauungsunterricht die leitende Stellung.

Die Unterordnung, welche er bei der Normalwörtermethode (siehe Lesen!) erfährt, ist nicht zu billigen; denn die Wahl und Reihenfolge der Normalwörter richtet sich in der Hauptsache nach der Schreibschwierigkeit derselben. Indem der Anschauungsunterricht an diese

Wörter allein geknüpft wird, erhält er eine bunte und regellose Zusammensetzung und nimmt Objekte auf, die einer eingehenden Besprechung kaum würdig sind, so daß die angeführten Zwecke nur unvollkommen erfüllt werden.

§ 38.

II. Stoff des Anschauungsunterrichtes.

Dem Anschauungsunterricht wird gewöhnlich eine Dauer von einem Jahre oder zwei Jahren zugemessen. Nach Umfluß dieser Zeit wird er durch die Heimatkunde abgelöst, welche die Anfänge der Realfächer mit vorwiegend lokalgeographischer Beziehung fortsetzt. Da mit dem nur einjährigen Unterrichte jedenfalls in den ungeteilten Schulen den Zwecken des Faches zu wenig entsprochen wird, empfehlen sich zwei Kurse. Der Gliederung einer siebenklassigen Schule entsprechend, welche das zweite und dritte Schuljahr als Unterklasse zusammenfaßt, kann der zweite dieser Kurse zweijährig eingerichtet und mithin auf das dritte Schuljahr ausgedehnt werden. Die Heimatkunde ist in diesem Falle lediglich eine geographisch-naturkundliche Vorschule. Vom vierten Schuljahre an treten sodann die Realien gesondert auf.

Für die Auswahl und Anordnung des Stoffes muß beachtet werden:

1. Knüpfe an das an, was dem Schüler schon bekannt ist!

Das Nächstliegende ist das Haus mit seinem mannigfachen Inhalt an Kunst- und Naturgegenständen. Die sittlichen Beziehungen des Kindes zu Familie und Schule finden in Erzählungen, Gedichten etc. Besprechung. Doch ist nicht immer das räumlich Nahe auch der Auffassung des Kindes nahe gelegen (menschlicher Körper!).

2. Auch die fernere Auswahl halte sich im kindlichen Anschauungskreise!

An das Haus reihen sich die Nachbarschaft, der Wohnort, seine Umgebung, die lokale Tier- und Pflanzenwelt, Vorgänge und Erscheinungen in der heimischen belebten und leblosen Natur. Die sittlichen Beziehungen gestalten sich nicht weniger vielfach als die realen. Veranstaltungen für die Zwecke menschlicher Kulturarbeit, Persönlichkeiten mit ihren

Charaktereigenschaften, geschichtliche Begebenheiten werden veranschaulicht und zum Teil in die Form der Erzählung eingekleidet. So gliedert sich der Anschauungsunterricht in Haus- und Wohnortskunde, der sich später ergänzend die Heimatkunde anschließt.

3. Wähle nur wertvolle Stoffe aus!

Wertvoll ist, was mit Anstrengung aufgenommen sein will und somit kraftbildend wirkt, was den geistigen Horizont des Kindes berücksichtigt, aber auch erweitert, und was edle Gefühle und Strebungen erweckt.

Im sinnlichen Anschauungsunterricht müssen Naturgegenstände, besonders Tiere, und Naturvorgänge in erster Linie, Kunstprodukte dürfen erst an zweiter Stelle stehen. Die Wahl soll grundlegend für die späteren Realien sein, deren Vorhof der Anschauungsunterricht gleichsam ist.

4. Berücksichtige soweit als möglich die Lestücke des ersten Lesebuches!

Nur wo dies der Fall ist, können Anschauungs- und Leseunterricht zu gemeinsamen Zwecken ineinandergreifen. Die Auswahl muß dem Leseunterrichte zur Vorbereitung und Ergänzung dienen, ohne daß darum der Anschauungsunterricht seine Selbständigkeit aufgibt (§ 37, c und § 45, 5a).

5. Ordne den Stoff nach dem Laufe der Jahreszeiten!

Dadurch lebt das Kind das Leben der Natur auch im Unterrichte, und das erworbene Wissen wird ein wahrhaft lebendiges, weil es in der Außenwelt vor den Sinnen der Kinder tägliche Bestätigung und Anwendung findet. Nur wenige Stoffe (z. B. Schule, Haus) widerstreben dieser Ordnung; auch sind zu Gunsten besonderer Vorkommnisse (Feste, Unglücksfälle etc.) Ausnahmen oder Einschaltungen zulässig.

Skizze eines Lehrplans für den Anschauungsunterricht.

1. Kursus.

Frühling, Sommer.

Schule und Schulgarten. Fabeln, Erzählungen und Versen im Anschlusse an diesen Stoffkreis. Beobachtungen über Zeit und Wetter.

2. Kursus.

Tiere und Pflanzen in Feld, Wiese und Wasser. Fabeln, Erzählungen und Lieder aus diesem Stoffkreise. Beschäftigungen, Feste im Frühling und Sommer. Naturbeobachtungen.

¹⁾ Näheres über diese in der Methodik des geographischen Unterrichtes.

Herbst, Winter.

Haus und Haustiere. Fabeln etc.,
Beobachtungen wie oben. Wieder-
holung und Zusammenstellung.

Wiederholung über die Haustiere.
Der Wald. Der Leib des Menschen.
Fabeln etc., wie oben. Beschäfti-
gungen, Feste im Herbst und Winter.
Naturbeobachtungen. Wiederholung
und Zusammenstellung.

§ 39.

III. Methode des Anschauungsunterrichtes.

Es sind folgende Grundsätze zu beachten:

1. Unterrichte anschaulich! (§ 23, 2).**A. Anschauungs- und Veranschaulichungsmittel.**

a) Es müssen womöglich wirkliche Gegenstände, Erscheinungen, Thätigkeiten und Lebensverhältnisse vor die Sinne der Kinder gebracht werden. Lebende, ausgestopfte oder sonst präparierte Tiere, lebende oder getrocknete Pflanzen, wirkliche Steine sind nötig; Feld und Wald, Stätten landwirtschaftlicher und gewerblicher Thätigkeit, Bauwerke, gemeinnützige Anstalten müssen aufgesucht und betrachtet werden.

Wohl vorbereitete und gut geleitete Schulspaziergänge haben daher große Bedeutung. Sie zeigen das Anschauungsobjekt in lebensvoller Wirklichkeit, in seinen natürlichen Umgebungen und Beziehungen und bilden in vielen Fällen die unerläßliche Grundlage, bzw. die Ergänzung des Schulunterrichtes.

Ein nach pädagogischen Grundsätzen angelegter Schulgarten erleichtert die oftmalige Beobachtung von Lebewesen. Sammlungen gewähren den Vorteil, daß man die Gegenstände zur Hand hat, wenn Entfernung, Jahreszeit oder sonstige Umstände die Betrachtung am Fundorte verhindern. Sie gestatten öfteres und verweilendes Anschauen und dienen der Begriffsbildung und gruppierenden Zusammenfassung, weil sie das am Einzelwesen Erkante an vielen ähnlichen Fällen zeigen.

b) Wenn der Gegenstand nicht in natura veranschaulicht werden kann, greift man zur körperlichen Nachbildung, dem Modell, oder

c) man verwendet Bilder. An guten Bilderwerken für den Anschauungsunterricht (Farbendrucke), die entsprechend

grofs, mit künstlerischem Geschmack ausgeführt und nicht zu teuer sind, ist heutzutage kein Mangel mehr. Indes mufs vor einseitigem »Bilderdienst« gewarnt werden. Auf der Elementarstufe gelten Bilder am besten nur als Erinnerungsmittel an Dinge, die zuvor in Wirklichkeit besehen wurden. Gruppenbilder zerstreuen die Kinder, leiten sie zu oberflächlichem Sehen an und geben nicht selten aus Sparsamkeit unnatürliche Zusammenstellungen.

d) Messen und Zeichnen begleite den Unterricht! Der Lehrer soll, wo Anschauungsmittel fehlen, in einfachen Umrissen vor- und der Schüler nachzeichnen. Mögen die Schülerleistungen noch so unvollkommen sein, so ist doch nicht zu unterschätzen, dafs das Zeichnen, Messen, Schätzen, Abschreiten etc. ein genaues Anschauen und Auffassen fördert.

e) Anschaulichkeit der Sprache belebe den Unterricht! Die Ausdrucksweise mufs konkret sein, mufs Gleichnis und Beispiel häufig benutzen und den Stoff öfter in das Gewand der Erzählung kleiden. Stimme, Miene und sogar die Haltung des Lehrers sollen sich in mafsvoller Weise dem Stoffe anbequemen. Durch diese Mittel wird auch in Fällen, welche eine unmittelbare Veranschaulichung nicht zulassen, die kindliche Phantasie angeregt und innere Anschaulichkeit erreicht.

B. Art der Veranschaulichung.

a) Der Gegenstand der Besprechung ist den Kindern **sinnenfällig** und **deutlich** vorzuführen. Ohne Anschauungsmittel kein Anschauungsunterricht! Dieser darf sich nicht auf die schwankenden, unvollkommenen Erinnerungsbilder des frühen Kindesalters allein stützen wollen. Nur wenn das Anschauungsobjekt erst vor kurzer Zeit (etwa auf einem Spaziergange) beobachtet wurde, oder wenn eine Wiederholung stattfinden soll, mag ohne Anschauungsmittel gearbeitet werden.

Statt der Besprechung eines wahrnehmbaren Einzeldinges darf nicht eine blofse Sprachübung über die demselben übergeordnete Gattung vorgenommen werden. An die Stelle der Themata: der Ofen, das Zimmer, der Hund, das Feld, der Wald — ist mithin besser zu setzen: Der Ofen in der Schule, das Schulzimmer, der Hund des Lehrers, das Oberfeld, unser gestriger Spaziergang durch den Wieswald.

b) Der Gegenstand muß **verweilend** betrachtet werden. Aus flüchtiger Anschauung können keine klaren Vorstellungen entstehen, und wo diese mangeln, ist der Unterricht von zweifelhaftem Werte. Das verweilende Anschauen kann dadurch gefördert werden, daß man nach vollendetem Unterrichte den behandelten Gegenstand nicht gleich wegschafft, sondern so an einem passenden Orte im Schulzimmer aufbewahrt, daß ihn die Kinder auch während der Freizeit vor den Sinnen haben (Schaukasten, — Bilderrahmen, welcher zum Auswechseln der Bilder eingerichtet ist); denn

c) der Gegenstand muß auch **öfter** betrachtet werden, wenn die gewonnenen Anschauungen und Vorstellungen reich und nachhaltig sein sollen. Diese Regel weist auf die Wichtigkeit der Beobachtung und der Wiederholung (siehe 3d!) hin.

Die Beobachtung ist wohl zu unterscheiden vom bloßen Anschauen. Sie beschäftigt sich vorzugsweise und dauernd mit den Veränderungen, welchen Naturgegenstände oder -Erscheinungen innerhalb des Jahreslaufes oder auch ihres gesamten Daseins unterworfen sind, also mit ihrem Werden, Wachsen und Vergehen. Solche Veränderungen sind z. B. die Entfaltung der Knospe, die Verwandlung der Insekten, der Witterungswechsel in den verschiedenen Jahreszeiten u. a. Die fortgesetzte Beobachtung ein und desselben Objektes ist von hohem Werte für die Bildung und Erhaltung des Interesses an der Natur und gehört daher zu den realen Aufgaben des Anschauungsunterrichtes. Nicht vielerlei, sondern viel soll beobachtet werden. Die Ergebnisse werden in wenigen Sätzen festgehalten und diese von Zeit zu Zeit geordnet und zusammengefaßt.¹⁾

2. Unterrichte allseitig bildend! Die Geschichte des Anschauungsunterrichtes lehrt, daß die verschiedenen Interessen (§ 17) nicht immer gleichmäÙig gefördert wurden. Um in dieser Beziehung Verstöße zu vermeiden, werden beim gesamten Unterrichte und nach Möglichkeit auch in jeder einzelnen Lehrstunde folgende Punkte beachtet:

a) Formale und materiale Aufgaben sind zu verbinden.

b) Das Ideale ist durch das Reale zu begründen. (Siehe die Lehrproben!)

¹⁾ Vgl. Seyferth R., Naturbeobachtungen. Leipzig 1892. S. 120.

c) Die Sprachbildung ist so zu pflegen, daß die sprachliche Darstellung des Schülers zum Maßstabe des erworbenen Wissens wird.

Der sprachliche Ausdruck ist anfangs sehr einfach und schreitet erst nach und nach zu umfangreicheren und schwierigeren Sätzen fort; doch muß man schon vom Beginne an sprachliche Einförmigkeit vermeiden. Es ist ein übles Zeichen für die geistige Regsamkeit und die sprachliche Schulung einer Klasse, wenn nach wochen- und monatelangen Unterricht noch Reihen von Sätzen mit dem Ausdruck »Das ist...« beginnen, oder ganze Beschreibungen in nackten Sätzen gehalten sind, deren Aussage ein Eigenschaftswort ist. Sobald der Gang des Schreibens es zuläßt, wird der Lehrer durch Anschreiben von Merkwörtern an der Schultafel das Behalten und Zusammenfassen des Stoffes erleichtern und die orthographische Auffassung der Wortbilder unterstützen.

d) Phantasie und Gemüt werden durch Hinzufügung poetischer Stoffe zum Sachunterricht gebildet. (Siehe die Lehrproben!)

e) Die Selbstthätigkeit des Schülers werde bei allen Unterrichtsgeschäften rege gehalten! (Jütting.)

3. Im einzelnen ist noch folgendes zu beachten:

a) Beim beschreibenden Anschauungsunterricht wird der Gegenstand vorgezeigt, wohl auch zerlegt und nach seinen Teilen besprochen. Das Ergebnis der Besprechung wird zusammengefaßt, hierauf mit Verwandtem und früher Gelerntem verbunden und das erworbene Wissen vielseitig angewendet. Hiedurch entsteht eine Gliederung des Unterrichtes in Anschauen, Denken und Anwenden. (Vgl. § 25.)

Die Lehrform ist gemischt und setzt sich zusammen aus Vormachen, -zeigen, -sprechen, Vortragen und aus fragender Entwicklung. Lehrer und Schüler stehen dabei im Wechselverkehr. Die Unterrichtsform ist also mit anderen Worten das anschauliche Lehrgespräch.

b) Der erzählende (sittliche) Anschauungsunterricht ist nach Lehrgang und Lehrform der Behandlung erzählender Lestücke (§ 50, 2) sehr ähnlich; nur tritt beim Anschauungsunterrichte an die Stelle der lesenden Darbietung und Vertiefung der freie mündliche Verkehr.

c) Über das Vorzeigen, Erzählen, Beschreiben, Entwickeln und Anwenden ist in den §§ 26 und 27 des allgemeinen Teiles das Nötige enthalten. Eine sehr naheliegende Anwendung des Gelernten besteht in seiner Verbindung mit dem Inhalte des

ersten Lesebuchs. (Siehe die Lehrproben!) Oft dient der gesamte Inhalt einer Anschauungslektion zur Vorbereitung eines Lesestücks.

d) Die Wiederholung, welche regelmäfsig gegen das Ende gröfserer Zeitabschnitte (Viertel-, Halbjahr) eintritt, gibt nicht allein Gelegenheit zur Auffrischung der erworbenen Kenntnisse, sondern auch zur Gruppierung nach den verschiedensten Gesichtspunkten. So können Tiere eingeteilt werden nach Nahrung, Aufenthalt, Körperbedeckung, Fortpflanzung, Nutzen, Schaden u. s. w.

e) Die Lehrweise soll kindlich (nicht kindisch) sein. Herzliche Berufs- und Kindesliebe, fleifsiger Umgang mit den Kleinen auch auferhalb der Schule, Beobachtung ihrer Anschauungs- und Ausdrucksweise, Befolgen der über das Erzählen gegebenen Regeln werden den Unterricht dieser Forderung entsprechend gestalten.

Skizzierte Lehrproben.¹⁾

1. Das Pferd.

(Beschreibender Anschauungsunterricht.)

Ziel: Wir wollen über die Pferde sprechen.

I. Anschauen. 1. Wer von euch hat zuhause ein Pferd? Erzähle darüber! Wie grofs? Welche Farbe? Was weifst du von seiner Stimme? Warum hält dein Vater das Pferd? Was kann es thun? Wer von euch hat schon einmal reiten dürfen? Was ein Reitersmann haben mufs?

Ein Reitersmann mufs haben

Ein Röflein, um zu traben,

Den Bügel, aufzusteigen,

Den Zügel, auszuweichen etc.

Ergebnis: Die Pferde sind grofse Haustiere. Sie können schwarz, weifs, braun, roth oder gescheckt sein. Das Pferd wiehert. Es mufs den Wagen ziehen oder den Reiter tragen. Das Pferd wird zum Reiten gesattelt. Wiederholen durch die Schüler.

2. Hier ist ein Bild von einem Pferde.

a) Gebt die Teile dieses Pferdés an! Was ist am Kopfe? Wie sind die Ohren, die Augen, das Maul? (Zeigen!) Was bekommen manche Pferde über die Ohren, vor die Augen, in das Maul?

¹⁾ Die für das Gebiet der deutschen Sprache gegebenen Lehrproben folgen der im allgemeinen Teile dieses Werkes aufgestellten Trias: Anschauen, Denken, Anwenden; doch sind innerhalb derselben öfter die in § 25 angeführten fünf Stufen zu erkennen. — Bei der Ausführung natürlich ganze Fragen, ganze Antworten!

Warum? Welche Form hat der Hals, der Rumpf? Vergleichung der Mähne und des Schweifes mit den übrigen Haaren, — Länge, Farbe; Name des Pferdes. Wie viele Beine? Beine dünn und hoch, ganz unten je ein Huf.

Rätsel: Welches Pferd hat nur ein Bein? (Steckenpferd.)

Ergebnis zusammenstellen und frei oder mit Hilfe von Fragen wiederholen (ähnlich wie bei 1.).

b) Lebensweise des Pferdes. Wo wird es gehalten? (Stall, Weide.) Wer braucht es? Wozu? Wie ist das Pferd? (stark, mutig, scheu — aus konkreten Beispielen abgeleitet!) Was kann es? (wiehern, traben, galoppieren.) Wie heißt ein junges Pferd?

Ergebnis (wie oben).

II. Denken.¹⁾ 1. Welche Tiere noch zum Reiten, Fahren? Welche nur zum Fahren, nicht zum Reiten? Welches Tier ähnlich? (Esel.) Worin? Fußbildung der Kuh, des Schweines?

2. Das Pferd ist ein nützliches Haustier, ein Einhufer. Es kann tragen und ziehen. (Last-, Zugtier.)

III. Anwenden. a) Nennt andere Huf-, Last-, Zugtiere! Stimmen dieser Tiere. Fabel: Pferd und Sperling. (Hey.) Lied: das Steckenpferd (Hopp, hopp, hopp, Pferdchen, lauf Galopp!).

b) Zur Verbindung mit dem Schreiblesen: Sind in unserer Bibel auch Lesestücke über das Pferd? Welche? Lest, erzählt sie, schreibt ab! Schreibt Wörter, Sätze auf aus dem heute Gelehrten! (Orthographische Besprechung voraus!)

2. Pferd und Sperling. (Hey.)

(Erzählender Anschauungsunterricht.)

Ziel: Eine Geschichte vom Pferd und vom Sperling.

I. Anschauen. 1. Vorbereitung. Hier ein schönes Bild: Pferd, Wagen, Krippe, Fuhrmann, Wirt, — Sperling. Wir haben erst neulich vom Pferde gesprochen. Was weiß X. noch davon? — Was frisst wohl das Pferd aus der Krippe? Warum sind die Sperlinge da? Zusammenfassung der durch das Bild gebotenen Situation: Der Fuhrmann kehrte im Wirtshause ein. Der Wagen blieb vor dem Hause stehen. Das Pferd bekam Hafer zu fressen und Wasser zu trinken. Da kamen Sperlinge herbei. Wiederholung.

¹⁾ II und IIIa mit Benutzung von Rein, Pickel und Scheller. Das erste Schuljahr. 5. Aufl. S. 265.

2. a) Darbietung der Fabel in Prosa, jedoch mit Benutzung des poetischen Textes. »Der Sperling sprach zum Pferd: Pferdchen, du hast die Krippe voll. Gib mir doch auch etwas von den Körnern!« u. s. w.

b) Erfragen des Erzählten und Entwicklung des Fabeltextes. Was sprach der Sperling? Wir wollen darüber ein Gedichtchen lernen. Dies beginnt auch so:

»Pferdchen, du hast die Krippe voll« —

Sprecht alle: Pferdchen etc. — Ihr habt wohl schon gesehen, dafs der Bauer am Thore Geld hergeben mufs, wenn er mit seinem Wagen in die Stadt fahren will? Dies Geld ist der Zoll. (Zollhaus, Zolleinnehmer.) Wenn der Bauer nicht zahlen wollte, dürfte er nicht in die Stadt. Unser Sperling ist ein gar kecker Vogel. Er setzt sich auf die Krippe, als ob das Pferd vom Hafer etwas hergeben müfste, und sagt:

»Gibst mir wohl auch einen kleinen Zoll.«

Wie sagt er? (Chorsatz.) Was bedeutet das? u. s. w.

c) Zusammenfassen des Textes: 1., 2. Strophe, Vor- und Nachsprechen des Ganzen.

II. Denken. 1. Der Sperling ein Bettler. Von welchem Vogel hörten wir noch, dafs er ein Bettelmann war? (Vom Raben — Fabel: Was ist das für ein Bettelmann? —) Was erhielt der Rabe von der Frau? Wie war sie darum? Wie ist auch unser Pferd? (mitleidig, gutherzig.) Wie war der Rabe, da er rief: Hab' Dank! Wie erzeigt sich auch der Sperling? (dankbar.) Wodurch?

2. Für Wohlthaten ist man Dank schuldig.

III. Anwenden. a) Wie, wann sollen Kinder mit Menschen, mit Tieren Mitleid haben, ihnen helfen? (Fälle aus der kindlichen Erfahrung.)

Wem bist du Dank schuldig? Warum? Wie willst du danken?

b) Welche Stücke in der Fabel erzählen von dankbaren Kindern? Aufgaben hierüber wie bei der ersten Lehrprobe.

§ 40.

IV. Geschichte des Anschauungsunterrichtes.

1. Der Anschauungsunterricht als selbständiges Lehrfach der Volksschule ist eine Errungenschaft der neuesten Zeit. Seine Einführung wurde ermöglicht durch die mehrere Jahrhunderte fortgesetzten Bestrebungen, die Anschauung als Bedingung alles Wissens zur Geltung zu bringen.

Dieser anfangs von Montaigne, Bacon von Verulam und John Locke nur für die Wissenschaft fruchtbar gemachte Gedanke fand die erste Verwertung in der Elementarschule durch Amos Comenius (1592—1670). Dieser erleuchtete Pädagoge betonte nicht nur den Nutzen der Anschauung im allgemeinen, sondern forderte auch den Anschauungsunterricht als eigenen Lehrgegenstand zum Zwecke der Sinnesübung.

Außer seinen theoretischen Darlegungen gab er auch eine Anleitung und ein Mittel zum Betriebe des Unterrichtes in seinem berühmten Bilderwerke *orbis sensualium pictus* (die sichtbare Welt) 1657, — dem Vorläufer aller späteren Bilderbücher. Doch fanden seine Bestrebungen vorerst keine weitere Nachahmung; nur in den Anstalten A. H. Franckes (1663—1727) zu Halle wurden sie praktisch ausgeführt.

J. J. Rousseaus (1712—1778) Wirksamkeit, insbesondere sein Kampf gegen die bloße Wort- und Vielwisserei, lenkte die Aufmerksamkeit der pädagogischen Welt neuerdings und mit mehr Erfolg auf das Bedürfnis eines anschaulichen Sachunterrichtes. Die deutschen Philanthropen, so Basedow (1723—1790) und Salzmann (1744—1811), setzten in ihren Anstalten Rousseaus Theorien in die Praxis um. Nach und nach fand die junge Disziplin in manchen Schulen Eingang, in Norddeutschland hauptsächlich durch E. von Rochows (1734—1805) segensreiche Thätigkeit; aber erst durch den Einfluß Pestalozzis (1746—1827) war ihr im Kampfe mit dem hergebrachten Verbalismus der endliche Sieg beschieden.

2. In seinem Werke: »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« (1801) stellt Pestalozzi die Anschauung als das absolute Fundament aller Erkenntnis fest. »Der Kreis der kindlichen Anschauungen soll erweitert, die zum Bewußtsein gebrachte Anschauung soll bestimmt, sicher und unverwirrt eingepägt und für alles, was Natur und Kunst zum Bewußtsein gebracht hat und zum Teil zum Bewußtsein bringen soll, umfassende Sprachkenntnis gegeben werden.« Wie sehr nun Pestalozzi in diesem Punkte das Richtige getroffen, so irrte er doch in der praktischen Bethätigung seiner Gedanken. Von einem falschen Einteilungsprinzip ausgehend, kam er zu dem irrtümlichen Schlusse, daß Zahl, Form und Sprache die drei Elementarmittel alles Unterrichtes seien. Dies führte notwendig zu einer Begünstigung von Formen und Zeichen und zu einer Verkümmernng des Sachunterrichtes. Zudem zeigte er die Anwendung der drei Mittel an zwei der kindlichen Auffassung fern liegenden Stoffen, dem menschlichen

Körper¹⁾ und den Maßverhältnissen gerader Linien und des Quadrats.²⁾

Der Nachdruck aber, mit welchem er seine auf psychologische Gründe gebaute Forderung geltend machte, und der Umstand, daß seine Mitarbeiter, Schüler und Nachfolger mit Geschick und Erfolg auf der betretenen Bahn fortschritten, machen Pestalozzis Verdienst unbestreitbar und verhalfen dem Anschauungsprinzip sowohl, als auch dem Anschauungsunterrichte zu rascher Einbürgerung in der Volksschule.

Besonders J. F. Herbart (1776—1841) hat die Pestalozzischen Ideen gefördert und fruchtbarer gestaltet.

3. Die Weiterentwicklung vollzog sich nach zwei Richtungen hin, von denen die eine die formale, die andere die reale Bildung begünstigte.

a) Vertreter der formalen Aufgaben.

Die Nachfolger Pestalozzis stellten den Anschauungsunterricht immer mehr in den Dienst der Sprache. Der Sachunterricht galt als Nebenzweck; die an ihn geknüpften grammatischen und logischen Übungen standen in erster Linie. Unter den Anhängern dieser Theorie sind W. v. Türk, Harnisch, Scholz, Ehrlich und besonders Graßmann (1825) zu nennen.

Noch weniger Rücksicht auf die materiale Bildung nahmen jene Pädagogen, welche, von der sprachlichen Richtung abzweigend, durch Bearbeitung rein logischer Begriffe die Denkkraft heben wollten. Rochow (siehe oben!) ist als der Begründer dieser nüchternen Schule zu betrachten; ihm folgten nach und überboten ihn durch einseitige Verstandespflege: Dolz, Zerrenner, Krug, Krause u. a.

b) Vertreter der materialen Aufgabe.

Denzel wies 1817 den Anschauungsunterricht in andere Bahnen, indem er den Stoff selbst und die aus ihm zu schöpfende materiale Bildung mehr hervorhob. Sein Lehrgang umfaßt: Schulzimmer, -Haus, äußere Beschaffenheit des menschlichen Körpers, häusliches und Familienverhältnis, Elternhaus, Dorf (Stadt), Garten, Feld, Wald, Berge, Wasser, die Markung, lebende Geschöpfe, Tiere, Himmel, Veränderungen in der Natur, die Natur und der Mensch. Dieser Lehrgang wurde von Wrage praktisch ausgeführt, und die meisten späteren Arbeiten haben den obigen Stoffkreis nur wenig verändert. Von Denzel stammt auch der Name An-

¹⁾ Buch der Mütter, 1803. — ²⁾ ABC der Anschauung, 1803.

schauungsunterricht, der seitdem gebräuchlich wurde, obwohl er nicht ganz bezeichnend für die Sache ist, da er nur ein einziges Merkmal derselben trifft. Graser und nach ihm Gräfe schlossen den Unterricht mehr an das Haus an. Diesterweg suchte reale und formale Zwecke zu vereinigen und betrieb, wie auch Kraufs, den ersten Gesang- und Zeichenunterricht mit dem Anschauungsunterricht. Von Curtman stammt die Einteilung in den beschreibenden und erzählenden Anschauungsunterricht.

Wie aber früher das formale, so wurde nun (u. a. von Harder) das materiale Prinzip zu sehr gepflegt.

4. Die Thätigkeit Pestalozzis und seiner Nachfolger hat dem Grundsatz: »Unterrichte anschaulich!« allgemeine Geltung verschafft. Dagegen sind die Meinungen über den Anschauungsunterricht als Lehrgegenstand, über Namen, Begriff und Aufgabe, Nutzen, Stellung, Verbindung mit anderen Lehrgegenständen, Dauer desselben, noch so geteilt, daß auf lange hinaus nicht an Einigkeit auch nur in den wesentlichsten Fragen zu denken ist.

Doch ist auch Günstiges zu berichten. Die **jetzigen Darstellungen** wissen die rechte Mitte zwischen Formalismus und Materialismus besser als die früheren einzuhalten. Die bildlichen Lehrmittel, ehemals klein und stümperhaft, haben sich heute in einer Weise vervollkommenet, welche die höchsten Ansprüche befriedigen muß. Endlich wurde der Anschauungsunterricht auch in der letzten Zeit von namhaften Schulmännern, wie Lüben, Dittes, Karl Richter, Jütting, Weber, Deussing u. a., verteidigt und gefördert.

In veränderter Gestalt und Benennung hat er auch Aufnahme in die Praxis der Herbart-Zillerschen Erziehungsschule gefunden. Der sittliche Anschauungsunterricht geht hier auf in dem auf der Grundlage Grimmscher Märchen und der Geschichte von Robinson erteilten Gesinnungsunterricht, der reale wird ersetzt durch die Naturkunde, welche sich enge, jedoch nicht ausschließlich an den Gesinnungsunterricht anlehnt.

§ 41.

Literatur.

- a) **Theoretisch.** Armstroff, Der Anschauungs- und Sprachunterricht. 5. Aufl. 1891. *M* 150. — Deussing, Der Anschauungsunterricht in der deutschen Schule. 1885. *M* 2. — Richter, Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. 3. Aufl. 1887. *M* 4.

b) **Vorwiegend praktisch.** Handbücher, Entwürfe, Präparationen u. s. w. von: Fuhr und Ortmann, 3 Teile, 1882, *M* 11.—, Grüllich, 4. Aufl. 1896, *M* 4.50, Harder, 10. Aufl. 1891, *M* 6.—, Heinemann, 7. Aufl. 1897, *M* 3.—, Jütting und Weber, 5. Aufl. 1894, *M* 3.—, Kehr und Kleinschmidt, 5. Aufl. 1897, *M* 3.—, Wernecke, 1895, *M* 2.80, Wrage, 1880, *M* 6.—, Zimmermann, 2. Aufl. 1897, *M* 3.60.

c) **Fundstellen für Stoffe zum erzählenden Anschauungsunterricht.** Curtman, W., Geschichten für Kinder. Gießen. *M* 1.30. — Grimm, Kinder- und Hausmärchen. Berlin. *M* 1.50. — Güll, Fr., Kinderheimat. Gütersloh. *M* 3.60. — Hey, W., Fünfzig Fabeln. Noch fünfzig Fabeln. Gotha. à *M* 1.50. — Schmid, Chr., Hundert Erzählungen. München, 1884. *M* 1.—.

d) **Veranschaulichungsmittel.**

Modelle: Tiere aus Papiermasse bei O. Hille in Oberhau i. S. und bei Fleischmann & Co. in Sonneberg.

Wandbilder: Hölzels Wandbilder für den Anschauungsunterricht. Wien, 1885. Unaufgezogen *M* 20. Vier große Gruppenbilder (Jahreszeiten). Dieselben, neue Folge, Blatt 5—8, unaufgezogen à *M* 4.25. — Kehr-Pfeiffer, Bilder für den Anschauungsunterricht aus den Hey-Speckterschen Fabeln. Gotha. 6 Lief. à 3 Tafeln, die Lieferung unaufgezogen *M* 6. — Meinhold, Bilder für den Anschauungsunterricht. 20 Blatt à *M* 1. Gruppenbilder. — Schweizer Bilderwerk für den Anschauungsunterricht. Bern. 10 Tafeln à *M* 4. Gruppenbilder. — Wilkes Bildertafeln für den Anschauungsunterricht, neu gezeichnet von Toller. Braunschweig. 16 Tafeln 8 *M*. Gruppenbilder, ziemlich überladen, nur für kleine Klassen. — Walther, Eduard, Bilder zum Anschauungsunterricht. 3 Teile in 4 Bänden à *M* 3.50.—6.50. Eßlingen. Klein.

Anmerkung. Zu den meisten dieser Bilderwerke sind Lehranweisungen (Kommentare) vorhanden.

Siehe auch die Literaturangaben für Naturgeschichte!

2. Das Lesen.

Einleitung.

Lesen heißt ursprünglich und allgemein aufheben, sammeln, aussuchen, ordnen und hat sich in diesem Sinne in dem Ausdrucke »Ähren lesen« u. a. erhalten. Die Bedeutung des Begriffes wandelte sich aber nach und nach, so daß derselbe heutzutage vornehmlich »ein Sammeln der Buchstaben zu Silben, der Silben zu Wörtern, der Wörter zu Sätzen und Gedanken zu Sinn und Bedeutung« (Kehr) bezeichnet.

Das Lesen ist eines der wichtigsten Hilfsmittel für den gesamten Schulunterricht (siehe § 49) und die intellektuelle und sittliche Weiterentwicklung des Menschen.

Es ist von hohem Werte für das berufliche, bürgerliche und nationale Leben; denn es ist unentbehrlich wie in den Geschäften des kleinen Mannes, so im Handel und Reiseverkehr, bei Ämtern und Gerichten etc. Der Analphabete ist ohne Verbindung mit der Vergangenheit, ohne Anteil an den Schätzen von Kunst und Wissen, die mittels der Schrift seit Jahrtausenden aufgespeichert wurden. Er ist auch abgeschlossen von der nationalen Gegenwart, soweit sie durch die Presse geleitet und vertreten wird. Es ist ihm erschwert, aus der Ferne sittliche Beziehungen zu Familie und Heimat zu unterhalten, und endlich entbehrt er der Fähigkeit, selbständig religiöse Erbauung aus geistlichen Büchern zu schöpfen.

Die Wichtigkeit dieser Gründe hat es mit sich gebracht, daß der Leseunterricht — abgesehen von der Religionslehre — der älteste Bestandteil der elementaren Lehrpläne wurde und seine hervorragende Stelle bei jeder Umgestaltung derselben behielt.

Im Leseunterrichte der Volksschule lassen sich zwei Stufen unterscheiden, welche wir nach den auf denselben angewandten Lehrmitteln als **Fibelstufe** und **Lesebuchstufe** benennen und gesondert betrachten werden. Die Fibelstufe hat es vorzugsweise mit dem Erlernen der Anfangsgründe (Vorbereitungsklasse), die Lesebuchstufe mit der Steigerung und Verwertung der gewonnenen Kunst zu thun (Unter-, Mittel- und Oberklasse).

1. Die Fibelstufe.

§ 42.

I. Arten des ersten Leseunterrichts.

Die hauptsächlichsten der im Laufe der Zeit entstandenen Methoden sind:

a) **synthetische**, welche vom Einzelnen (Buchstaben, Laut) zum Ganzen gehen:

1. die Buchstabiermethode,
2. die Lautiermethode; —

b) **analytisch-synthetische**, welche vom gesprochenen Ganzen (Satz, Wort) zum gesprochenen und geschriebenen Einzelnen schreiten und dieses wieder zum geschriebenen und gelesenen Ganzen zusammensetzen:

3. die Schreiblesemethode,
4. die Methode des vereinigten Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Zeichen-, Lese- und Gesangunterrichtes (Normalwörtermethode).

1. Die **Buchstabiermethode** begann den Unterricht mit den Lautzeichen oder Buchstaben und mit den Namen derselben. Diese wurden in, dann außer der Reihe im kleinen und großen Alphabet erlernt, dann durch Vor- und Nachsprechen zu Silben und Wörtern verbunden (Beispiel: er, o, ro — es, e, se — Rose). Bis zu den Philanthropisten bestand der Inhalt der Fibel¹⁾ meist aus sinnlosen Silben und religiösen Memorierstoffen. Der rein mechanische Unterricht war von harter Zucht begleitet, machte das Lesenlernen zur Qual und erforderte für dasselbe mehrere Jahre.

Die Buchstabiermethode erschwert das Lernen sehr, erstickt den Drang nach Anschauung und Selbstthätigkeit, hemmt die Lernfreude, beschränkt das Auffassen des Inhaltes und beeinträchtigt so den Fortschritt in den übrigen Schulfächern. Sie ist daher als Leselehrmethode unbrauchbar.

2. Die **Lautiermethode** forderte eine genaue und bewusste Unterscheidung von Laut, Lautzeichen und Buchstabennamen und setzte an die Stelle des Buchstabierens das Lautieren. Die Laute und ihre Zeichen wurden in genetischer Folge und in Druckschrift erlernt, erst in zweilautigen (Beispiel: am, ma), dann in dreilautigen Silben (gab), dann in mehrsilbigen Wörtern (a ber, We ber, Mel ber) angewendet. Schärfung, Dehnung und Konsonantenhäufung (**Pflug, darfst, Schlacht**) folgten.

Das Lautieren beim Lesenlernen hat vor dem Buchstabieren den Vorzug größerer Natürlichkeit und Einfachheit. Es beschleunigt den Erfolg und beansprucht mehr Selbstthätigkeit von seiten der Kinder. Darum ist es die Grundlage aller späteren Leselehrarten geblieben. Die Lautiermethode als solche war dagegen unhaltbar, denn 1. fehlten ihr (meist) die einleitenden

¹⁾ Fibel vom lat. fibula = Krapfen (Klammer) zum Verschluss des Buches, welcher Begriff dann auf das Buch selbst überging. (Weigand.)

Sprech- und Analysierübungen, 2. wurde das ganze Alphabet erlernt, ehe man zur Lautverbindung überging, und 3. waren Lesen und Schreiben nicht organisch vereinigt.

3. Die **Schreiblesemethode** geht von dem Grundsatz aus, daß das Kind, ehe es lesen lernt, sprechen können muß, und übt demnach durch einleitende Sprachübungen Ohr und Sprachwerkzeuge der Kinder. Die Laute werden analysierend aus konkreten Wörtern gefunden, die meist durch ein Fibelbild veranschaulicht sind. Mit den Lauten werden zugleich die Zeichen derselben schreibend und lesend erlernt. Nachdem die Vokale und auch nur einige Konsonanten durchgenommen sind, werden sie schreibend und lesend zu Silben und Wörtern verbunden. Die **reine** Schreiblesemethode lehrt anfänglich nur die Schreibschrift, die **gemischte** betreibt Schreib- und Druckschrift nebeneinander.

Die Vorzüge des Schreiblesens gegenüber der Lautiermethode sind: 1. Form und Laut des Buchstaben prägen sich beim Schreiben besser ein als beim bloßen Lautieren; 2. das Schreiben wird wegen der genetischen Ordnung der Buchstaben rationell und leicht erlernt; 3. die Selbstthätigkeit der Kinder wird angeregt; 4. die Methode bietet durch den Wechsel zwischen Schreiben und Lesen mannigfachere Übungen und ermöglicht sehr bald eine zweckmäßige Selbstbeschäftigung der Schüler.

4. **Der vereinigte Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Zeichen-, Lese- und Gesangunterricht** (die Normalwörtermethode) gruppiert den gesamten ersten deutschen Sprachunterricht um eine Reihe von Wörtern. Der durch ein solches Normalwort bezeichnete Gegenstand wird angeschaut, besprochen, oft auch nachgezeichnet. Das Wort wird in Laute (Silben und Laute) zerlegt (analysiert) und aus diesen wieder zusammengesetzt; auch neue Silben und Wörter werden durch die Synthese gebildet. Das Normalwort wird erst ganz, dann in seinen Teilen geschrieben; diese werden auch schreibend zu neuen Wörtern verwertet. Alles Geschriebene wird gelesen. Erzählungen, Lieder, Rätsel etc., welche sich an das Normalwort knüpfen, werden als Beigabe zur Erhöhung des Interesses geboten.

Die Normalwörtermethode hat dem Schreibleesen gegenüber den Vorzug, daß der größte Teil der ersten Schulthätigkeit einen gemeinsamen Mittelpunkt erhält, daß also mit mehr Sammlung und gegenseitiger Unterstützung der geistigen Kräfte gearbeitet werden kann. — Allein a) die an die Normalwörter geknüpfte Anschauung entspricht nicht allen Zwecken des Anschauungsunterrichts, insbesondere ist sie keine genügende Grundlage für den späteren Realunterricht; b) ein befriedigender Stufengang vom Leichten zum Schweren ist noch nicht hergestellt, und es mangelt im Schreiben an der genetischen Entwicklung der Formen. Wörter, welche für das Lesen leicht sind, bieten öfter erhebliche Schwierigkeiten für das Schreiben, so z. B. Ast, Ei, Haus. Wo man hingegen der Schreibschwierigkeit Rechnung tragen will, greift man anfänglich zum Kleinschreiben der Hauptwörter und verstößt dadurch gegen die Wahrheit des Unterrichtes.¹⁾

§ 43.

II. Aufgabe des ersten Leseunterrichts.

Die Aufgabe bezüglich des Lesens ist eine doppelte: 1. das Kennenlernen der Lautzeichen in der deutschen Schreib- und Druckschrift, 2. das Verbinden derselben zu Silben, Wörtern und Sätzen, d. i. ein lautrichtiges, langsames, aber doch sicheres Lesen. Je mehr Fertigkeit sich der Schüler im Lesen erwirbt, desto leichter kann er nach und nach dem Inhalte des Gelesenen Rücksicht tragen, so daß auch mit der Pflege des verständigen und schönen Lesens schon auf dieser Stufe wenigstens begonnen wird.

In gleicher Weise ist für das mit dem Lesen verbundene Schreiben zu fordern: 1. die richtige und deutliche Darstellung der sämtlichen Lautzeichen in deutscher Kurrentschrift, 2. ihre Verbindung zu Silben, Wörtern und Sätzen und zwar a) aufschreibend nach dem Diktate des Lehrers oder aus dem Gedächtnisse, b) abschreibend aus der Schreib- und Druckschrift der Fibel.

¹⁾ Die Normalwörtermethode hat in Bayern wenig Verbreitung gefunden.

§ 44.

III. Stoff der Fibelstufe.

Der Übergang vom häuslichen zum Schulleben ist für das Kind ein so unvermittelter, daß die meisten Fibeln die Notwendigkeit von Vorübungen betonen. Diese sollen 1. die Kinder in die Schuldisziplin einführen, 2. sie an den Gebrauch der hochdeutschen Sprache gewöhnen, 3. Ohr, Auge und Hand für die kommenden Aufgaben vorbereiten, 4. Liebe zu Schule und Lehrer und Lust zum Lernen hervorrufen. (Schlimbach.)

Der Einführung in die Disziplin dienen Belehrungen über die Haltung beim Sitzen, Stehen, Weggehen und Kommen, über das Hernehmen und Weglegen der Schulgeräte, Gewöhnung an gemeinsame Thätigkeit nach Takt oder Zeichen, Turnübungen in und außerhalb der Schulbank, Gewöhnung zur Reinlichkeit, Pünktlichkeit.

Gewöhnung zum Gebrauche des Hochdeutschen wird erzielt durch Anschauungs- und Sprechübungen.

Die Vorübungen für das Ohr lehren die Gliederung der Sprache durch Auflösen von Silben in Laute, von Wörtern in Silben und von Sätzen in Wörter. Die Vorübungen für das Auge begreifen in sich das Anschauen von Dingen und Bildern und das Orientieren über die Begriffe oben, unten, rechts, neben, über u. s. w. Nach der ersten Richtung hin verbinden sie sich mit dem Anschauungs- und Sprechunterricht, in letzterer Beziehung mit den Vorübungen für die Hand. Diese umfassen auch noch die Unterscheidung und das Ziehen von wagrechten, senkrechten und schiefen Linien, das Zeichnen gerad- und krummliniger Figuren, die Erklärung des Liniennetzes und das Schreiben der Buchstabenelemente.

Bei der nun folgenden Erlernung der Lautzeichen gehen die Wege auseinander. Die Anhänger der Schreiblesemethode haben etwa folgende Reihe: i, n, m, e, ei, u, eu, s, t, l, b etc. D, O, Ö, A, Au, Ä, Äu, G, S, St, N, M etc. Die Konsonantenhäufung (**gellb**, **blau**, **Schwalb**), die Schärfung und die Dehnung finden ihre Behandlung in besonderen Abschnitten. Dieser Gang zeichnet sich durch strenge Stufenmäßigkeit vom Leichten zum Schweren aus.

Bei der Normalwortmethode richtet sich die Reihenfolge der Buchstaben nach den Normalwörtern. Diese sind z. B. bei Marschall: **Seil**, **Nest**, **Mond**, **Rad**, **Rose**, **Buch**,

Tisch, Haus, Dach, Schaf u. s. w. Die Schreibschwierigkeit ist hier weniger beachtet.

In beiden Methoden treten Silben, Wörter und Sätzchen auf, sobald die gelernte Buchstabenzahl dies zuläßt. Die meist noch der Fibel angefügten Sätze und leichten Lesestücke dienen der Steigerung der Lesefertigkeit, aber auch der Anbahnung eines verständigen und schönen Lesens.

Die Verteilung des Lesestoffes richtet sich nach der Fibel und den Verhältnissen der Schule. Die Zeit für die Vorübungen schwankt dabei zwischen 2 und 6, die für die Erlernung der Buchstaben zwischen 16 und 24 Wochen.

§ 45.

IV. Behandlung auf der Fibelstufe.

Der Schreibleseunterricht erfordert ein Einsetzen der ganzen Lehrerpersönlichkeit in die gestellte Aufgabe, große Geduld, Herablassung und Liebe zu den Kindern, unverdrossenen Fleiß, der aus aufrichtiger Berufsliebe jeden Tag neu ersteht, und methodisches Geschick, das von einer umsichtigen Lehrstoffverteilung und gewissenhaften Vorbereitung unterstützt wird.

Der Lehrgang ist, wie schon bemerkt, analytisch-synthetisch. Von den Unterrichtsformen wird am meisten die deiktische und die entwickelnde gebraucht. (Siehe diese und die Lehrproben!)

Im einzelnen ist noch zu bemerken:

1. Der Unterricht sei Massenunterricht, der eine möglichst gleichmäßige Klassenleistung erzielt! Häufige Anwendung gemeinsamer Tätigkeiten ist unerläßlich. (Takt-schreiben, Chorlesen, gemeinsame Korrektur.) In großen Klassen wird nicht selten der Unterricht durch die Wandfibel oder den Setzkasten unterstützt. Der Inhalt der Wandfibel ist dem der Handfibel gleich. Die Setzkästen enthalten großgedruckte einzelne Buchstaben und Buchstabenverbindungen zum Zusammenstellen.

2. Der Unterricht sei in allen seinen Teilen anschaulich und rege zum Denken und zur Selbsttätigkeit an! Konkret, durch Veranschaulichung unterstützte Fassung der erklärenden Sätze, welche letztere so weit

als möglich dem Stoffe des Anschauungsunterrichts, also dem kindlichen Gedankenkreise und Sprachschatz entnommen werden (Konzentration) und stete Anleitung zum Selbstsuchen, -finden, -darstellen werden hier zum Ziele führen.

3. Schön-, Recht- und Gedankenschreiben sind auf der Fibelstufe noch vereinigt. Es wird auf Doppellinien von $10 + 4 + 10$ mm Entfernung — meist taktierend — eine kräftige, deutliche Schrift geübt. Die Grundlegung für das Rechtschreiben bilden: lautreine Sprache, Ab- und Aufschreiben. Das letztere wird gepflegt als Diktat (mit Hilfe des Buchstabierens erst dann, wenn sämtliche Lautzeichen erlernt sind), als Wiederholung von Geschriebenem oder Gelesenem und als Freischreiben (Wörter und Sätze aus dem Anschauungsunterrichte, Lesen u. s. w.).

4. Zum fertigen Lesen ist vor allem das Chorlesen behilflich. Gegen zu flüchtiges Lesen dient silben-, auch wortweises Lesen, gegen Auswendiglernen der Lesezeichen Lesen mit Auslassen des zweiten oder dritten Wortes. Im Dienste des verständigen Lesens sind zu beachten: die Zeichensetzung, die Zusammengehörigkeit der Laute, Silben und Wörter, ihre Betonung und der Sinn der Wörter und Sätze. Man hüte sich, einen singenden Ton mit eintönigem Silbenfall am Schlufs der Sätze (Schulton) beim Lesen und Sprechen groß zu ziehen! Bei falscher Betonung wird das zu betonende Wort in Frage gestellt. Entwicklungen und Erklärungen sollen kurz gehalten sein. Gutes Vorlesen wird viele Erläuterungen überflüssig machen. Die mündliche Wiedergabe (durch Fragen unterstützt) soll fleißig betrieben werden.

5. Bei einer Schreiblesektion ist folgendes zu unterscheiden und zu beachten:

a) Das Erkennen des Lautes. Durch Besprechung des Fibelbildes werden einige Sätze mit solchen Wörtern gewonnen, in welchen der zu erkennende Laut (wenn möglich) als Anlaut vorkommt. (Das Bild in der Fibel dient hierbei der Anknüpfung und Erinnerung, **nicht** einem ausgedehnten Anschauungsunterrichte.) Der Laut wird aus den (konkreten) Wörtern von den Kindern herausgehört, vom Lehrer vor- und von den Schülern nachgesprochen.

b) Das Erlernen des Buchstaben in Schreibschrift. Die Kinder werden (anfangs) aufmerksam gemacht, dafs man den

hörbaren Laut durch ein sichtbares Zeichen darstellen kann. Der Lehrer läßt den Buchstaben an der Schultafel entstehen, zerlegt und bespricht ihn und setzt die Teile wieder zusammen. Die Kinder schreiben denselben taktierend in die Luft. Danach wird jedesmal der Laut angegeben. Nun wird an das Fibelbild erinnert, der Schreibbuchstabe bei demselben aufgesucht, mit dem stumpfen Griffel taktierend überfahren und dazu lautiert. (Das unter b) bis hierher angegebene Verfahren kann im späteren Unterrichte beträchtlich gekürzt werden.) Zuletzt wird der Buchstabe in gleicher Weise auf der Schiefertafel in deutlichen Formen geübt. Verbesserung!

c) Die Anwendung des Schreibbuchstaben erfolgt nunmehr durch Vergleich und Verbindung desselben mit anderen schon bekannten Buchstaben, indem die hierher gehörigen Silben, Wörter und Sätze aus der Fibel dem Sinne nach erklärt, zerlegt, taktierend geschrieben und sodann gelesen werden. Auch andere, von den Kindern selbst gefundene passende Wörter werden in gleicher Weise verwertet. Die richtige Verschmelzung (Zusammenziehung) der Laute ist besonders zu beachten und zu pflegen. In dem ausdauernden Betrieb dieser Übungen ist der Schwerpunkt der Schreiblesemethode und ihre grundlegende Bedeutung für das Rechtschreiben zu suchen. Wo sie verkümmert werden, gestaltet sich der Unterricht zum Leseschreiben, und es wird die Selbstthätigkeit der Kinder wenig gefördert.

d) Erst **nach** dem Diktat folgt das Erlernen des Druckbuchstaben durch Aufzeichnen desselben an der Schultafel, wohl auch durch Angabe der Ähnlichkeiten mit dem nebenstehenden Schreibbuchstaben und durch Aufsuchen des gedruckten Zeichens in der Fibel.

e) Die Anwendung beider Schriftarten. Nun wird der gedruckte Inhalt der Fibel vor, dann nachgelesen, erklärt, die Druckschrift in Schreibschrift übertragen (abgeschrieben), später auch auswendig geschrieben, das Geschriebene schließlichsch korrigiert und gelesen. Sobald es die Fähigkeit der Kinder zuläßt, wird zur Massenkorrektur angeleitet. Die Schreib- und Druckbuchstaben sollen in der Reihe, wie sie erlernt wurden, noch längere Zeit vor den Augen der Kinder bleiben, damit ein Hinweis darauf im Falle des Vergessens möglich ist. (Wandfibel.)

6. Der Lehrer halte gute Disziplin! Diese soll jedoch nicht der Ausfluß äußerlicher Strenge, sondern der

Liebe des Lehrers zu seinen Kindern, der interesseweckenden Kraft des Unterrichtes und einer vom ersten Schultage an unbeugsamen Gewöhnung sein. Macht des Beispiels! Die gute Disziplin zeigt sich durch aufrechte, ungezwungene Körperhaltung, richtige Sehweite (ca. 30 cm), beim Lesen durch Mitzeigen und stilles Mitlesen.

Skizzierte Lehrproben.

1. Behandlung des Buchstaben **b** nach der gemischten Schreiblesemethode.

(Unter Zugrundelegung eines Bildes aus der Fibel von Solereder.)

Ziel. Ihr sollt ein neues Zeichen kennen lernen, das beim Bilde von der Burg steht.

a) Schreibschrift.

I. Anschauen. 1. Kurze Besprechung des Bildes. »Fibel zur Hand — 1, 2, 3! Was seht ihr auf dem Bilde?« Freie Thätigkeit des Schülers, dann Ordnen und Ergänzen. Ergebnis: »Die Burg ist auf dem Berge. Am Berg sind Bäume. Unten ist ein Bach. Über den Bach geht eine Brücke. Auf der Brücke ist ein Bauer und sein Bube.« — »Fibel weg, — 1, 2, 3! Wie heißt der erste Laut im Worte Burg, Berg etc.?« Gebt Wörter an, in welchen **b** zu hören ist!

2. Anschreiben des ganzen Buchstaben an die Schultafel: »Das Zeichen für den Laut **b** sieht so aus: **b**.« Anschreiben und Besprechen der Teile: »Was für ein Strich kommt zuerst? (schiefer Aufstrich). Wo beginnt dieser? (an der unteren Mittellinie.) Wie weit reicht er? (bis zur Oberlinie.) Welche Form hat er oben? (nach links gebogen.) Was für ein Strich kommt dann?« Beschreibung: schiefer Abstrich, von der Oberlinie bis zur unteren Mittellinie, erst fein, dann stärker, zuletzt wieder fein, kreuzt den Aufstrich — wo? — bildet eine Schleife. »Was ist unten? (Bogen.) Was kommt zuletzt? (Schleifpunkt.)« Beschreiben. Wiederholtes Anschreiben des ganzen Buchstaben. Ergebnis: »Das Zeichen hat eine lange Schleife, unten einen Bogen und einen Schleifpunkt. Merkt: »Dieses Zeichen lautet **b**.« Öfteres Nachsprechen. — Taktieren: »Ich will nun schreiben und dazu sprechen: ganz auf, Bogen — ab, Bogen — kurz auf, Schleifpunkt, aus. Wie lautet dieses Zeichen? Ich will schreiben und ihr sollt sprechen!« Geschieht mehrmals. »Wie lautet etc.? — Schreibt mit dem Finger in die Luft (auf die Bank) und sprecht! — Bei welchem Bilde in

der Fibel finden wir wohl dies Zeichen? Schlagt auf! Stumpfer Griffel! Zeigt das Zeichen! Überfährt es mit dem Griffel und spricht! Wie lautet etc.? — Griffel weg! Buch weg — 1, 2, 3! Tafeln vor — 1, 2, 3! Spitzer Griffel! Zeigt die untere Mittellinie! Setzt an! Schreibt und spricht: ganz auf u. s. w. Wie lautet etc.?«
Verbesserung, Übung.

II. Denken. 1. Vergleichung des b mit dem schon gelernten l und o. »Was fehlt dem l? dem o?«

2. Sprechen (im Satze anwenden), Taktschreiben, Chor- und Einzellesen: b l o ob lob o ben.

III. Anwenden. Auffinden von Wörtern, in denen b am Anfange, am Schlusse vorkommt. Diktat nachfolgender Wörter, welche, soweit immer möglich, aus Sätzen des bereits behandelten Anschauungsunterrichts genommen werden: bei, bau, bau en, bin, leb, lab, la ben, reib, web, wob, raub — dann von Sätzchen: ich be be, wir lo ben. Korrektur (in großen Klassen gegenseitige Korrektur unter Leitung des Lehrers). Verbesserung. Vor- und Nachlesen des in Schreibschrift vorhandenen Stoffes, mündliche Anwendung der Begriffswörter in Sätzen, damit die Kinder gewöhnt werden, zu denken.

b) Druckschrift.

1. Anschauung des Druckbuchstaben; 2. Vergleichung mit dem geschriebenen b, mit dem gedruckten l und o; 3. Anwendung: Lesen, Abschreiben, Aufschreiben aus der Fibel.

2. Behandlung des zweiten Normalwortes „Nest“

aus Marschalls »Anfangsunterricht nach der Normalwörtermethode«.

Ziel. a) Das Bild in der Fibel betrachten und b) schreiben und lesen lernen, was dabei steht.

Zu a) Das Nest wird in natura oder nur nach dem Fibelbilde ausführlich besprochen. Innerhalb dieses Abschnittes ist die methodische Gliederung — Anschauen, Denken und Anwenden — wie beim selbständigen Anschauungsunterrichte einzuhalten.

I. Wie ist dies Nest nach Form, Größe, Farbe? Wie innen, außen? Woraus, von wem gemacht? Wo? Wer, was ist darin?

II. Große Vögel haben große, grobe Nester, bauen gerne hoch auf Bäume, Häuser, Türme. Kleine Vögel? Das Nest ist die Wohnung des Vogels.

III. Wie habe ich wohl dieses Nest bekommen? (auf dem Boden gefunden.) Hätte ich es den Vögeln wegnehmen dürfen?

Nimmst Du dem Vogel Nest und Ei,
Ist's mit Gesang und Obst vorbei etc. (Schmid.)

Zu b) 1. Schreibschrift.

I. Anschauen. a) Sprechen und Zerlegen des Normalwortes in seine Laute: N-e-s-t. Wie viele? Wie klingt der erste etc.?

b) Das ganze Wort wird groß an der Wandtafel vorgeschrieben. Dieses Wort heißt Nest. 4 Zeichen. Einüben wie bei a).

c) Schreibendes Einüben der einzelnen Zeichen (ähnlich wie bei der 1. Lehrprobe). Schreiben des ganzen Normalwortes. Lesen.

II. Denken. 1. Vergleichung von S (1. Normalwort: Seil) und N, ei und e.

2. Diktat zur Befestigung dieser Zeichen: S, N, e, N, ei, S, eil, el u. s. w.

III. Anwenden. Diktat, Korrektur und Lesen des in der Fibel vorhandenen Stoffes. Ab- und Aufschreiben. (Siehe 1. Lehrprobe!)

2. Druckschrift. Wie in der ersten Lehrprobe.

§ 46.

V. Rückblick auf die Entwicklung des ersten Leseunterrichts.

1. Die **Buchstabiermethode** herrschte bis in unser Jahrhundert herein. Ihre Mängel wurden schon frühe erkannt; Besseres an ihre Stelle zu setzen, gelang aber erst nach 300jährigen Versuchen. Am nächsten kamen dem späteren Lautieren Zeidler, Ventzky und Hecker (18. Jahrhundert). Hähn in Norddeutschland, Felbiger in Österreich und Heinicke (Leipzig) wollten das Kind nach dem Erlernen der Buchstaben sofort mit dem Lesen zweilautiger Silben beschäftigen, ohne zu buchstabieren — Syllabiermethode.

2. V. Ickelsamer eilte in seiner »Teutschen Grammatica« (um 1530) seiner Zeit dritthalb hundert Jahre voraus, indem er in klarer Weise das Lautieren fordert und beschreibt. F. X. Hofmann in München strebte zwischen 1770 und 1780 sowohl durch gelungene praktische Versuche als auch durch seine Schriften die Einführung der **Lautiermethode** an. Ihren endlichen Sieg verdankt diese jedoch erst dem bayerischen Schulrate Hch. Stephani. Er gab 1803 die erste Darlegung der neuen Methode. Olivier und Krug haben sie wissenschaft-

lich ausgebildet. Die feinen Unterscheidungen dieser beiden und die Belehrungen über die Hervorbringung der Laute waren indes zu schwierig, so daß das Lautieren fast zu einer größeren Plage auswuchs, als ehemals das Buchstabieren.

3. In den mittelalterlichen »Schreibschulen« wurden Schreiben und Lesen zusammen erlernt. Auch nach Erfindung des Buchdruckes fehlte es nicht an Stimmen, welche diese Methode beibehalten wollten. So P. Jordan in seiner »Leyenschul« 1533, Ratich, welcher ein buchstabierendes, Comenius, welcher ein lautierendes Schreiblesen empfiehlt. Doch bleibt es das Verdienst des bayerischen Schulrates J. B. Graser (1766—1841), die mißbräuchliche Ausbildung des Lautierens beschränkt und das **Schreiblesen (1813)** eingeführt zu haben. Die Mängel, welche seiner Methode zuerst noch anhängen (Mundstellungstheorie, Elementarschrift), kamen bald ab. Seminarlehrer Scholz in Breslau gebrauchte zuerst statt der Elementar- die deutsche Kurrentschrift, Seminardirektor Lüben in Bremen verband um der Belebung des Unterrichts willen den Anschauungsunterricht mit dem Schreiblesen.

4. F. Gedike forderte 1779 die **analytisch-synthetische Methode** mit Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen. Doch war es erst der geräuschvollen Thätigkeit des Franzosen J. Jacotot (1770—1840) vorbehalten, derselben Eingang zu verschaffen. Ausgehend von einem lebendigen Sprachganzen und nicht von toten Buchstaben oder Lauten, knüpfte er 1818 den gesamten Unterricht an ein einziges Buch, Fenêlons »Telemach«.

Der Breslauer Lehrer K. Seltzsam hat das Verdienst, Jacotots Lehrgang vereinfacht, aus einem analytischen in einen analytisch-synthetischen umgewandelt und an Stelle des Buchstabierens das Lautieren gesetzt zu haben. Statt von einem ganzen Buche ging er von einem leichten Lesestücke aus. Doch fand man bald auch dieses noch für zu schwer. Man kam auf Mustersätze (Graffunder in Erfurt) und endlich auf einzelne Muster- oder Normalwörter. Den letzteren Gang hat K. Vogel, Direktor einer Leipziger Bürgerschule, 1843 zuerst beschrieben.

5. Es ist nicht zu verkennen, daß die Schreiblese- und die Normalwörtermethode sich einander um ein beträchtliches genähert haben. Während ursprünglich das Schreiblesen nur synthetisch verfuhr, darf es, wie Hoffmann und Solereder mit Recht hervorheben, heute auf die Bezeichnung »analytisch-synthetische Methode« ebensowohl wie die Normalwörtermethode Anspruch erheben.

Beide Richtungen einigen sich dahin, daß sie 1. nicht buchstabieren, sondern lautieren, 2. Schreibleseunterricht betreiben, 3. die unbekannteren Laute aus bekannten Wörtern heraushören und als Bestandteile dieser Wörter erkennen lassen, 4. nach Kenntnis auch nur weniger Buchstaben die Verbindung derselben zu sinngebenden Silben und Wörtern beginnen. Damit erfüllen beide die Hauptforderungen, welche nach Fechner an ein gutes Leselehrverfahren zu stellen sind.

§ 47.

Literatur.

a) **Geschichtliche:** Fechner, Heinrich, Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Berlin. *M* 6.50. — Kehr, Karl, Geschichte des Leseunterrichts in ›Geschichte der Methodik.‹ I. Bd. 1887. Beides quellenmäßige Darstellungen. — Kehr, Karl und Schlimbach, Gustav, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre. 9. Aufl. 1898. *M* 3. — Enthält außer der historischen Entwicklung auch die theoretische Begründung und praktische Gestaltung des Unterrichtes nach der Normalwörtermethode. — Schäfer, Über die wichtigsten der heute herrschenden Leselehrmethoden. Preisschrift. Frankfurt a. M. 1 *M*.

Vgl. auch die geschichtliche Literatur in § 52!

b) **Theoretisch-praktische Anleitungen** aa) zur Schreiblesemethode: Hoffmann, Georg, Der vereinigte Anschauungs-, Sprech-, Schreib- und Leseunterricht im ersten Schuljahre. 3. Aufl., München. *M* 1.50. — Hiezu Hoffmanns ›Anfangsunterricht‹ (Fibel). — Baisch, Der erste Leseunterricht nach der Leseschreibmethode. Stuttgart. — Saatzter, Joseph, Das erste Schuljahr. 4. Aufl. Prag, 1889. *M* 1.40. Mit Rücksicht auf Heinrichs Schreiblesefibel. — Solereder, Ludwig, Erläuterungen zur Fibel und den Lesebüchern. 2. Aufl. München, 1883. *M* 2.50. Vergriffen.

bb) nach der Normalwörtermethode: Klauwell, Adolf, Das erste Schuljahr. 6. Aufl. Leipzig, 1883. *M* 2. — Rein, Pickel und Scheller, Das erste Schuljahr. Dresden, 1898. *M* 4. — Darstellung des Unterrichtes nach der Normalwörtermethode im Sinne der Herbart-Zillerschen Konzentrationsidee. — Jütting, W., Der Unterricht im Deutschen für das erste Schuljahr. Leipzig, 1888. *M* 3.60.

c) **Fibeln.** Aus der sehr großen Menge nennen wir als gut und weit verbreitet für die Schreiblesemethode: Bumiller und Schuster; Schneiderhan, Freiburg i. B., — Hästers, Essen, — Büttner, Berlin, — Heinrich, Prag, — Hoffmann, Solereder, Hering, Weippert, München, — Berthelt u. a.; Lüben und Nacke, Leipzig; für die Normalwörtermethode: Schlimbach, Gotha, — Klauwell, Leipzig, — Marschall, München, — Fechner, Berlin, — Dietlein, Wittenberg, — Bauer und Schreibmüller, Hof, — Göbelbecker, Karlsruhe (kombinierte Methode).

d) **Wandfibeln.** Hoffmann, Wandfibel nach der synthetischen Methode. 29 Tafeln. Roh *M* 6. — Marschall, Wandfibel nach der Normalwörtermethode. 19 Tafeln. Roh *M* 4. Beide München. — Frietinger, Lesetafeln. München. Aufgezogen *M* 24. — Engleder, Wandfibelbilder. 6 Tafeln. München. *M* 3.

2. Die Lesebuchstufe.

§ 48.

I. Aufgaben des Leseunterrichtes.

Auf der Lesebuchstufe ist das Lesen nicht mehr Selbstzweck, sondern Mittel zum Zwecke, die Schule in ihren Bildungsbestrebungen zu unterstützen. Es steht daher zu allem Unterricht und zur Erziehung in einem fördernden Verhältnis. Am meisten tritt dieses bei den sprachlichen und realen Fächern hervor. Hieraus lassen sich folgende Zwecke des Leseunterrichtes ableiten. Er soll

1. Sprachverständnis,
2. Sprachfertigkeit erzielen,
3. grammatische und orthographische Belehrung,
4. den Erwerb realer Kenntnisse unterstützen, —
5. intellektuelle und
6. ethische Bildung vermitteln.

Punkt 1 und 2 sind übrigens nicht Sache des Lesens allein, sondern vielmehr eine Frucht des gesamten Unterrichtes, — der allgemeinen Sprachpflege (§ 36, 4!)

Damit das Lesen ein brauchbares Mittel zur Erreichung dieser Zwecke sei, muß

- a) richtig, sicher und fertig (Unterklasse),
- b) mit Verständnis (Mittelklasse),
- c) schön und wohlklingend (Oberklasse)

gelesen werden. (Siehe § 50, 1, 3!)

Richtig liest der Schüler, wenn er nach der Anordnung der Laute im betreffenden Worte verfährt und lautrein spricht, — sicher, wenn er die Wörter als Ganzes auffaßt und ohne Stockung und Wiederholung im gleichen Zeitmaße bleibt, — fertig, wenn sein Lesen den Eindruck der Leichtigkeit und Gewandtheit macht.

Mit Verständnis wird gelesen, wenn der Sinn des Gelesenen aufgefaßt und richtig mit dem Vorhergehenden und Nachfolgenden verbunden wird,

schön, wenn Ausdruck und Betonung dem Inhalte des Gelesenen entsprechen.

§ 49.

II. Stoff des Leseunterrichtes.**1. Die Auswahl des Lesestoffes. (Das Lesebuch.)**

Zur Erreichung der vorbenannten Zwecke muß das Lesebuch nicht nur ein Buch für das Lesen allein, sondern in gewissem Sinne auch ein Sprach-, Realien- und Literaturbuch sein.

a) Das Lesebuch als Lesebuch im engeren Sinne soll die Erreichung der drei Leseziele (§ 48 a—c) durch Form, Inhalt und Aufeinanderfolge der Lesestücke ermöglichen.

Form und Inhalt müssen die kindliche Fassungskraft berücksichtigen. Lesestücke, welche zu viele Erläuterungen erfordern, gehören entweder auf eine höhere Stufe oder nicht in das Lesebuch. Neben schwierigen sollen auf jeder Stufe auch leichtere Lesestücke vertreten sein. Die Nummern sind jedoch — besonders in der Mittel- und Oberklasse — nicht nach der Leseschwierigkeit geordnet.

b) Das Lesebuch als Sprachbuch dient der Sprachfertigkeit und der Kenntnis der Sprachgesetze und steht daher in engen Beziehungen zum Aufsatz-, Rechtschreib- und Grammatikunterrichte.

Die Lesestücke bieten Stoff zu mündlicher und schriftlicher Wiedergabe, zum Disponieren, Nach- und Umbilden. Besondere Fälle aus der Orthographie und Interpunktion werden im Leseunterricht stets hervorgehoben und dem in der Rechtschreibstunde erworbenen Wissen eingeordnet. Gleichartige sprachliche Erscheinungen aus behandelten Lesestücken können als Ausgangspunkte grammatischer Belehrung oder zu Sprachübungen verwendet werden; auch dienen Lesestücke zur prüfenden Wiederholung über das gesamte grammatische Wissen und Können der Schüler.

c) Das Lesebuch als Realienbuch vermittelt Kenntnisse aus Geographie, Geschichte und Naturkunde. Dies geschieht jedoch nicht in leitfadenartiger oder tabellarischer Form, sondern durch einzelne Beschreibungen, Schilderungen, Erzählungen, Biographien; — sogenannte Charakterbilder.

Diese ersetzen nicht den freien, mündlichen und anschaulichen Realienunterricht, sondern ergänzen, vertiefen und beleben ihn und bieten ihm Punkte, um welche er sich gruppieren kann. Sie müssen ebensowohl, wie die Lesestücke sprachlicher Natur, musterhaft nach Form und Inhalt sein. Manche Lesebücher geben zur Ersparnis eigener Realienhilfsbücher den Realienstoff in übersichtlicher Form als Anhang.

d) Das Lesebuch als Literaturbuch will Bildung des Geistes und Veredelung des Herzens durch Vorführung des Besten, was volkstümliche und klassische Literatur geschaffen haben.

Es müssen daher Beschreibungen, Erzählungen, Märchen, Fabeln, Sagen, Rätsel, Vergleichen, Schilderungen, Lebens- und Charakterbilder von den namhaftesten Dichtern und Schriftstellern darin enthalten sein. Dieselben sollen mustergültig, d. h. wahren und schönen Inhalts und von richtiger und edler Sprache sein. Dabei müssen sie der jeweiligen Bildungsstufe des Schülers entsprechen. Stücke in ungebundener und poetischer Form (besonders epische und lyrische Gedichte) sollen miteinander wechseln. Endlich gehören Stoffe, welche der Pflege des nationalen (Erweckung der Heimats- und Vaterlandsliebe!), ästhetischen und religiös-sittlichen Sinnes dienen, zu den schönsten und wichtigsten des Lesebuches.

Über die Stoffauswahl innerhalb der einzelnen Klassen ist noch zu bemerken:

a) für die Unterklasse (2. und 3. Schuljahr).

Sprachlich muß der Anschluß an die Fibel hergestellt werden; also leichte, nicht zu lange Sätze, einfache Gliederung und geringer Umfang der Lesestücke (Erzählungen, Märchen, Fabeln, Rätsel, Lieder, Sprüche, Gebete, Beschreibungen und Vergleichen)! Sachlich bewegen sich die Lesenummern im Stoffkreise des Anschauungsunterrichtes.

b) für die Mittelklasse (4. und 5. Schuljahr).

Gesteigerte Ansprüche an die Auffassung von Satzbau und Gliederung unter Beibehaltung der eben genannten Formen mit mäßigem Umfang der einzelnen Nummern. Neu hinzutreten, dem Sachunterrichte dieser Klasse entsprechend, Charakterbilder aus Geographie, Geschichte und Naturkunde des engeren Vaterlandes.

c) für die Oberklasse (6. und 7. Schuljahr).

Nach und nach soll der ganze Formenreichtum unserer Schriftsprache zur Anwendung kommen. Lesestücke von schwieriger Diktion und

größerem Umfange sind nicht ausgeschlossen. Alle Arten von Prosa-
stücken und Poesien treten auf und geben reiche Gelegenheit zur Be-
trachtung menschlicher Verhältnisse. Unter den realen Stoffen nehmen
Land und Leute Deutschlands von jetzt und ehemals, sowie Bilder aus
der heimischen Natur und der Naturlehre den breitesten Raum ein;
doch sollen charakteristische Ausblicke auf die Fremde und das Weltall
nicht fehlen.

2. Die Verteilung des Lesestoffes.

Der Lehrer wählt aus dem Inhalt des Lesebuches jene
Lesestücke, welche dem Bedürfnis seiner Schule entsprechen,
und verteilt sie auf die Abschnitte des Schuljahres. (Lehrplan.)
Hiebei sind

1. die äußeren Schulverhältnisse zu beachten, so
die Art der Schule (ob ungeteilt, zwei- oder mehrteilig), die
Größe der Klassen, die verfügbare Zeit, — bei der Anordnung
auch der Lauf der Jahreszeiten, kirchliche und politische Feste.

2. Die geistige Kraft und die harmonische Aus-
bildung des Schülers soll Berücksichtigung finden.
Innerhalb der Hauptaufgabe jeder Stufe ist vom Leichten zum
Schweren zu schreiten. Was dem kindlichen Geiste zu wenig
Anknüpfungspunkte bietet, bleibt ausgeschlossen. (Vgl. § 49, 1a.)
Jedes Lesestück soll vornehmlich für den Zweck verwendet
werden, dem es seiner Beschaffenheit nach am besten dient.
Um die einseitige Förderung irgend eines Lesezweckes zu ver-
meiden, ist unter den vorhandenen Stoffen und Formen zu
wechseln. Die Notwendigkeit einer Wiederholung darf nicht
übersehen werden.

3. Die Lesestücke sind mit verwandten Stoffen
aus anderen Unterrichtsgegenständen in Verbindung
zu bringen. Dadurch dient das Lesebuch der **Konzentration
der sprachlichen und realen Fächer**. Diese äußert sich in
der Lehrstoffverteilung in der Weise, daß gleiche oder einander
unterstützende Lehrstoffe aus verschiedenen Unterrichtsgegen-
ständen gleichzeitig und ineinandergreifend behandelt
werden, z. B. in der Geschichte: Kaiser Ludwig der Bayer,
im Lesen: »Deutsche Treue« (Zschokke) und »Kaiser Ludwigs
Tod« (Pocci), im Aufsatz: Prosawiedergabe des letzteren Ge-
dichtes, — oder in der Geschichte: Barbarossas Kreuzzug, in
der Geographie: Die untere Donau und die Balkanhalbinsel

(der Landweg der Kreuzfahrer), im Lesen, Aufsatz und Gesang: »Der alte Barbarossa« (Rückert). Eine solche Verbindung ist nicht immer günstig herzustellen. Wo sie möglich ist, sollte sie nicht unterlassen werden, da sie die Sicherheit und den Zusammenhang des Wissens mehrt, innere Sammlung schafft und dadurch die Charakterbildung erleichtert.

§ 50.

III. Behandlung der Lesestücke.

Unterrichtsgang und -form sind im späteren Leseunterrichte gemischt. Naturgemäß wird der genetische Gang und die dialogische Lehrform vielfache Verwendung finden.

Wir wenden uns zunächst zu den Regeln, welche die formelle Seite des Lesens (die Lesetechnik) betreffen; diesem folgt sodann das Wichtigste über die Behandlung des Inhaltes.

1. Die Lesetechnik der Unter-, Mittel- und Oberklasse.

1. Im allgemeinen werde laut (nicht schreiend), nicht zu schnell und jeder Stoff bis zu erreichter Fertigkeit gelesen! Auf Wechsel zwischen Einzel- und Chorlesen, zwischen Lehrer und Schülern ist zu achten und auch das Lesen mit verteilten Rollen gegebenen Falles zu üben. Die Korrektur sei kurz, deutlich, milde.

2. Das Chorlesen bietet Gelegenheit zu vermehrter Pflege der Lesefertigkeit. Es ist ein Mittel, Frische und Regsamkeit in die Klasse zu bringen, die Schüchternheit der Schüler beim Einzellesen zu überwinden und die bei diesem gewonnenen Erfolge für das schöne Lesen zu erhöhen. Auch dient es dazu, die Hauptgedanken des Lesestoffes bemerklich zu machen. Es erfordert indes bedachtsame Anwendung und gute Schulzucht. (Richter.)

3. Die in § 48 a—c angegebene klassenmäßige Scheidung der Lesetechnik in mechanisches oder technisches, logisches und ästhetisch-euphonisches Lesen läßt sich praktisch nicht aufrecht halten. Wohl fällt jede Lesestufe in der Hauptsache der mitaufgeführten Klasse zu; aber die Anfänge der höheren Stufen müssen schon in den vorangehenden enthalten sein und die niederen in den nachfolgenden ihre Vollendung finden. (Fertiges Lesen!)

4. Die Unterstufe will viele und sorgsame Übung. Es werden darum hier besondere Unterrichtszeiten zur Pflege der Lesefertigkeit eingesetzt. Solcher Stunden (eigentlich Halb- oder Viertelstunden) braucht es jedoch bei tüchtigem Gesamtunterricht und normal bevölkerten Klassen nicht allzu viele. Auch dürfen derartige Leseübungen nicht der Bequemlichkeit Raum geben, sondern müssen unter angestrenzter Aufmerksamkeit von Lehrer und Schülern vorgenommen werden. (Siehe auch § 45, Ziff. 4!)

5. Verständiges Lesen wird erzielt, wenn stets auf den Sinn des Gelesenen geachtet und dieser durch Vorbereitung, Vorlesen, Zergliedern, Erklären und Zusammenfassen des Stoffes erschlossen wird.

6. Das schöne Lesen ist abhängig von der Stärke, Höhe und Bewegung des Tones (dynamisches, melodisches und rhythmisches Moment). Es soll dem guten mündlichen Vortrag möglichst nahe kommen und ist weniger durch Regeln als durch das musterhafte Beispiel des Lehrers zu erzielen.

2. Die Behandlung der Lesestücke.

1. Diese richtet sich im allgemeinen nach den in § 25 beschriebenen Unterrichtsstufen.

Bei realistischen Stücken, die im Anschluß an den Sachunterricht Behandlung finden, werden in der Regel die Stufen der Darbietung und Anwendung genügen.

2. Die Stufe des **Anschauens** umfaßt die Vorbereitung (s. S. 68!) und die Darbietung.

Die Art der Darbietung hängt von der Natur des Lesestückes, den Fähigkeiten der Schüler und dem angestrebten Zweck ab.*

a) Hinsichtlich der hiebei vorkommenden Unterrichtsthätigkeiten (vgl. § 26!) noch einige Bemerkungen.

Das Vorlesen verschafft dem Schüler den ersten Gesamteindruck von einem Lesestücke, soll daher nach Aussprache, Betonung, Gliederung und geistiger Durchdringung des Lesestoffs mustergültig erfolgen. Stilles Mitlesen der Schüler ist hier nicht zu empfehlen, solange geringe Lesefertigkeit die Auffassung erschwert.

In vielen Fällen wird dem Vorlesen das Vorerzählen vorgezogen. Es wirkt lebendiger und spannender als jenes und gestattet einfachere und daher verständlichere Darbietung. Auf der Oberstufe kann es nach und nach zurücktreten, da hier der Schüler

die strengen Formen der Büchersprache schon leichter erfaßt. Namentlich soll die Schönheit und Eigenart klassischer Dichtungen nicht durch vorausgehende prosaische Darstellung derselben abgeschwächt werden. Für die Prosa-Erzählung bleibt indes der freie umschreibende Vortrag immerhin von Bedeutung.

Die Erläuterungen können sachlicher oder sprachlicher Art sein.

Die Sacherklärung erfolgt durch Veranschaulichung, durch Erinnerung an frühere Wahrnehmungen, durch Personifizierung abstrakter Begriffe und durch Hinweis auf deren Gegenteil. Auch bedient man sich einer Umschreibung der zu erläuternden Ausdrücke oder der Vertauschung mit Synonymen. (Sacherklärungen, welche sich auf das Lesestück als Ganzes beziehen, gehören in die Vorbereitung, z. B. Geschichtliches zu Schillers »Der Graf von Habsburg« oder die Schilderung der Situation in »Wanderers Nachtlied« von Goethe.)

Die sprachliche Erläuterung umfaßt die Satz- und Wortklärung.

Bei der Satzerklärung werden grössere Sätze zerlegt und die logischen Beziehungen einzelner Satzteile zueinander — jedoch ohne Anwendung grammatischer Bezeichnungen — hervorgehoben durch Umschreiben der Ausdrücke, Erweitern und Ergänzern der Sätze oder Satzteile und Umstellung der Wortfolge.

Die Worterklärung nimmt Rücksicht auf die Bildung und Verwandtschaft der Wörter und den Zusammenhang der Sprache (Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, I. Abschnitt), umschreibt abgeleitete und löst zusammengesetzte Wörter, erhellt schwierige Flexionsformen, setzt für seltene und veraltete Wörter gebräuchliche, für mundartliche hochdeutsche Ausdrücke und verdeutschte Fremdwörter.

Sach-, Satz- und Wortklärung treten meist verbunden auf. Man hüte sich, weitschweifige Erläuterungen auf Kosten der Lesefertigkeit zu pflegen! Knappe Fassung, stete Beziehung zum Leseganzem, deutliches Hinstreben zum Ziele! Insbesondere kann nicht jeder schwer verständliche Ausdruck durch eine wohlgesetzte Definition mit Hinweis auf den Gattungsbegriff und auf das wesentlichste Merkmal erklärt werden (Jütting). Wenn schwierige Wörter und Wendungen aus dem neuen Lehrstoffe so weit als möglich (s. S. 68!) schon auf der Stufe der Vorbereitung gebraucht, umschrieben und mit bekannten Ausdrücken verbunden werden, so läßt sich hiedurch die Darbietung des Neuen nicht unerheblich erleichtern und kürzen.

Die Einzel-Erläuterungen werden durch eine Übersicht über den Gesamtaufbau des Lesestückes vervollständigt. Diese kann durch die Inhaltsangabe nach jeder methodischen Einheit (S. 69!) gewonnen oder durch schließliche Zergliederung des Ganzen nachgewiesen werden. Hiebei bündige Fragestellung!¹⁾

b) Die Anordnung der unterrichtlichen Tätigkeiten ist gewöhnlich folgende:

1. Darbietung durch Vorerzählen, Vorlesen oder Vortragen, — veranlafsten Falles auch Nacherzählen oder Nachlesen durch die Schüler;

2. Erörterung des Inhalts, Darstellung des Tatsächlichen nach seinem äußeren Verlauf, Ausmalen der Situation (Ort und Zeit der Handlung) — bei ethischen Lesestücken sodann vertiefende Besprechung (vgl. S. 70!) — Zusammenfassung durch Kernfragen und Feststellung einer Überschrift;

3. Teil- und Gesamtwiedergabe durch die Schüler in zusammenhängender Darstellung unter Berücksichtigung der neugefundenen Gesichtspunkte und — falls nach 1) oder bei 2) schon gelesen wurde — wiederholtes Lesen zur Sicherung des Gewonnenen.

Anmerkung. Wird jedoch ein Lesestück im darstellenden Unterricht durch gemeinsame Tätigkeit des Lehrers und der Kinder frei aufgebaut, so erfolgt das Lesen erst auf der Anwendungsstufe.²⁾

Zur Stufe des **Denkens** gehören Verknüpfung und Zusammenfassung s. S. 70 u. 71!

Die **Anwendung** (dritte Stufe) verwertet zunächst das Gelernte für das Gemüt und das praktische Leben des Schülers (bei religiösen und sittlichen Lesestücken) und macht es durch verschiedenartige Zusammenfassung, Übersicht und Befestigung gebrauchsfähig. (Vgl. S. 71 und 72!)

Eine naheliegende Form derselben ist sodann die Leseübung. Sie bezieht geläufiges und schönes Lesen des nunmehr erschlossenen Stückes auch durch die schwächeren Schüler. Die Lesefehler werden hiebei (in der Regel am Ende des gelesenen Satzes und durch einen Schüler) hervorgehoben und berichtigt, schwierige Wörter eingeübt. Liest der Lehrer einzelnes vor, so hat er hier das Lesetempo der Schüler einzuhalten. Die Leseübung darf an einem Stücke nicht zu lange fortgesetzt werden, da sie sonst zum auswendigen Aufsagen und zur Flüchtigkeit führt.

¹⁾ Schubert, Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche des Lesebuchs. 1885. 1. Teil, § 14 ff.

²⁾ Regener, Allgemeine Unterrichtslehre. 1894. S. 218.

Lesestücke können auch memoriert werden. Dies geschieht jedoch nicht als Hausaufgabe, sondern unter der Leitung des Lehrers, weil so die Regeln des guten Vortrags sicherer Beachtung finden. Wo die allgemeine Sprachpflege (S. 129!) nicht versäumt wird, nimmt das Memorieren wenig Zeit in Anspruch.

Das Aufsagen (Recitieren) darf nicht zur Deklamation (unter Heraustreten des Schülers aus der Reihe, sehr lebhaftem, geziertem Vortrag und Verwendung der Gebärdensprache) werden.

Die Anwendung des Gelernten kann endlich erfolgen im Dienste
 α) der Sprachlehre und des Rechtschreibens durch Ab- und Aufschreiben, Schreiben nach Diktat, Anfertigung von Aufgaben zu sprachlichen und orthographischen Regeln, Nachweis solcher Regeln an Lesestücken,

β) des Aufsatzes durch freie mündliche und schriftliche Wiedergabe des Gedankeninhaltes ohne oder mit Vornahme stilistischer Änderungen,

γ) anderer Fächer. Lieder werden gesungen, Merksätze als Schönschreibstoff verwendet.

Diese letzterwähnten Anwendungsformen gehören indes nicht mehr in die Lesestunde.

3. Ein ausnahmslos verwendbarer Gang für die Behandlung der Lesestücke läßt sich nach allem Gesagten nicht feststellen. Um so schwieriger ist daher oft die Entscheidung für den Lehrer, um so notwendiger sorgfältige Vorbereitung desselben auf den Unterricht. Er muß mit dem Stoffe nach allen Seiten hin, so nach der realen, sprachlichen, literarischen und ethischen, wohl vertraut sein. Er muß die logische Disposition, sowie den stilistischen Gedankengang des Lesestückes kennen. Er muß wissen, was das Lesebuch und der übrige Unterricht an verwandten Stoffen bieten, und wieviel hievon den Schülern bekannt ist. Die methodische Vorbereitung soll wenigstens der Anfänger schriftlich und bis ins Einzelne ausarbeiten. Gute Kommentare, maßvoll und selbständig benützt, werden ihm hiebei wertvolle Hilfe leisten.

Skizzen von Lehrproben.

a) Für die Unterklasse.

Störche. (Hey.)

»Die Sonne scheint, der Sommer ist nah,
 Nun sind auch wir Störche wieder da« etc.

Ziel. Wir wollen heute eine Geschichte von den Störchen lesen.

I. Anschauen. (Bild von Pfeiffer.) — Welche Jahreszeit jetzt? Frühling. Sonne scheint. Vögel zurück. Welche? Warum? Wo wohnen die Vögel? Wo hat der Storch sein Nest? Wie es dem Neste im Winter ergangen sein wird? Erzählen des Gelernten.

a) Lies die 1. Strophe! Die ersten zwei Zeilen nochmal! Welche Jahreszeit, wenn der Sommer nahe ist? Wann also die Störche zurück? Wodurch zurückgelockt? Wo sie wohl waren? — Der nächste Satz sagt es uns. Lies! »Wir haben im fernen Land unterdessen nicht unser liebes Nest vergessen.« Wo also? Das Land ist weit von uns im Süden, über Gebirge und Meer (breiter ausführen!) Die Störche bauen in dem fernen Lande kein Nest. Woran werden sie nun oft gedacht haben? Lies weiter! »Da steht's noch. Nun wollen wir's putzen und hüten und still drin wohnen und fröhlich brüten.« Warum putzen? Was noch thun? — Wer spricht dies alles? Lies es nochmal und sprich dabei so, wie der Storch sprechen würde! (Betonung.) Konzentration: Was die Störche zuerst sagten? Was sie vom Neste sagten? Was sie thun wollten?

b) 2. Strophe! Behandlung ähnlich. Konzentration: Was beide Störche thaten? Was die Störchin that? Was die Jungen thaten? Zusammenfassung des Ganzen.

II. Denken. a) Vergleichung mit dem »Wegzug der Störche« von Hey: »Ihr lieben Störche, was habt ihr im Sinn?« Ergebnis: Die Störche ziehen nur aus der Heimat fort, weil sie müssen.

b) Sie kehren gerne in diese zurück, leben gerne da. Die Störche lieben ihre Heimat.

III. Anwenden. a) Wo ist deine Heimat? Wen, was hast du in deiner Heimat? Was würdest du thun, wenn du einmal auf lange Zeit von der Heimat fort müfstest? Die Heimat ist der beste Ort auf der Erde.

b) Vor-, Nachlesen, Auswendiglernen, Vortragen. Verwertung zum Aufsatz nach der Zusammenfassung bei 1, b.

b) Für die Mittelklasse.

Der Gärtner und sein Esel.

Christ. Schmid, 100 Erzählungen, Nr. 88.

I. 1. Der Esel ein Verwandter des Pferdes, aber nicht so groß und stark wie dieses. Trägt Lasten (Bürde, aufbürden). Last darf nicht zu schwer sein, sonst erliegt das Tier. — Der Esel gehörte einem Gärtner auf dem Lande. Wozu wird dieser ihn benutzt haben? (Wochenmarkt in der Stadt.) — Was mußte da der Esel

wohl tragen? Zusammenfassung. **2.** a) Vortragen. b) 1. Was mußte der Esel außer dem Gemüse nach und nach noch tragen? (Weidenzweige zu Bindruten, Haselstecken zu Blumenstäben, endlich den Kittel des Gärtners.) Warum erlag er? 2. Weise aus der Erzählung nach, was der Gärtner thut! Wiefern er hartherzig, habgierig, unverständlich ist? c) Gliederung nach den Örtlichkeiten: der Gärtner zuhause, im Weidengebüsch, im Haselgesträuch, auf dem freien Felde. Zusammenhängende Wiedergabe. **II. 1.** Vergleich mit der Schmidtschen Erzählung No. 71: Der Hufnagel. Der habgierige Gärtner sagt: »Eine so kleine Bürde kann der Esel schon noch tragen.« Der nachlässige Landmann: »Auf einen Nagel kommt's nicht an!« Der Gärtner verliert den Esel, der Landmann das Pferd. Der Gärtner kommt nicht in die Stadt und hat keinen Gewinn aus seiner Ware. Der Landmann kehrt beraubt und zu Fuß nachhause. Übereifer — Nachlässigkeit. **2.** Grundgedanke, ausgedrückt durch das Sprüchlein:

Wer schon mit großer Last beladen,
Dem bringt auch kleine Bürde Schaden.

Allzuviel ist ungesund. — Zu wenig und zu viel ist aller Narren Ziel. **III.** Quäle kein Tier! Eifrige praktische Tierschutzregeln. — Erzählung der Begebenheit in einem Briefe.

e) Für die Oberklasse.

Barbarossa im Kyffhäuser. (Rückert.)

»Der alte Barbarossa,
Der Kaiser Friederich —«

Ziel. Sage von Barbarossa.

I. Anschauen. 1. Vorbereitung. Was ist aus dem Geschichtsunterricht über Barbarossas Leben bekannt? Beliebtheit im ganzen Lande. Umstände bei seinem Tode. Rückgang des Reiches. Schmerz des Volkes, Erinnerung an den Kaiser. Hoffnung auf bessere Zukunft, welche nur ein Kaiser von der Kraft und Macht des Rotbarts bringen kann. Hieraus erklärt sich die Entstehung der Sage. Geographisches über den Kyffhäuser. Zusammenfassung.

2. Darbietung. a) Lesen mit Einfügung von Erklärungen: marmelsteinern, Bart von Feuersglut, zwinkt, Raben = Bilder der Zwietracht und des Unglücks. — Der schlafende, traumbefangene Kaiser ist der Vertreter des deutschen Volkes. Der wachsende Bart bedeutet die fortdauernde Lebenskraft des deutschen Volkes, die fortlebende Idee von Kaiser und Reich. Diese war eingeschlossen

und gefangen in den gleichsam versteinerten politischen Zuständen des früheren Deutschlands. (Nach Polack.) — Charakteristik des Kaisers nach Eigenschaften und Thaten. b) Konzentrationsfragen: Wo hält sich nach der Sage Barbarossa auf? Was mitgenommen? Wann wiederkommen? Bedeutung der Sage? c) Gliederung: Strophe 1 und 2; 3; 4 und 5; 6 und 7; 8. d) Wiedergabe, Lesen.

II. Denken. 1. Vergleich mit der Sage von Karl dem Großen im Untersberg.

2. Zusammenfassung. »Großes und Schönes ist wie das Verlangen nach Glück in der menschlichen Brust unvergänglich. Aus Druck und Trauer der Gegenwart rettet sich die Erinnerung in eine schöne Vergangenheit und die Hoffnung in eine verheißungsvolle Zukunft.« (Polack.)

III. Anwenden. a) Wie hat sich 1870/71 die Barbarossa-Sage erfüllt? b) Gesang: Ich hab mich ergeben. c) Einlesen, Memorieren, Aufsatz.

§ 51.

IV. Zur Geschichte des Lesebuches.

1. Das Lesebuch im heutigen Sinne wurde erst im Verlaufe der letzten hundert Jahre ein Lehrmittel der Volksschule. Früher hatten die Schüler nur eine durch religiöse Memorierstoffe erweiterte Fibel, das sogenannte Stimmen- oder Namenbüchlein, im Gebrauche, wie solche z. B. von Konrad v. Dankrotzheim (1435), von Ickelsamer und von Grölsbeutel (1534) erhalten sind. Außerdem wurden Katechismus, Bibel und Gesangbuch als Lesebuch benutzt.

2. Das erste Lesebuch »Der Kinderfreund« (1776) ist von Eberhard v. Rochow, dem Vater der preussischen Volksschule, verfaßt. Es wurde das Vorbild für eine große Anzahl anderer, mit vorwiegend **moralischer** Tendenz, welche durch angenehmen Inhalt (Erzählungen, Beispiele, Verse etc.) das Lesenlernen erleichtern, Sach- und Sprachkenntnisse befördern, den Religionsunterricht vorbereiten und zur Ausrottung des Aberglaubens, der Vorurteile und schädlichen Gewohnheiten beitragen wollten. In Bayern zählen zu den besten und für die Dauer verdienstvollen Büchern dieser Art die »lehrreichen Erzählungen« von Ägidius Jais und die viel später erschienenen »hundert Erzählungen« von Christoph v. Schmid, die ursprünglich als Jugendschriften verfaßt und dann in vielen Schulen als Lesebücher benutzt worden sind.

3. Gegen die Wende des Jahrhunderts trat die belehrende Absicht, welche die sogenannten **gemeinnützigen** Lesebücher schuf, mehr in den Vordergrund. Natur- und weltkundliche Kenntnisse, Gesundheits- und Nahrungsmittellehre, Kalender- und Gesetzeskunde, Briefe und Geschäftsaufsätze bildeten nun den Hauptinhalt der Lesebücher, von denen als am meisten gebrauchte der »brandenburgische Kinderfreund« von Wilmsen (1800) und der »Denkfreund« von J. F. Schlez (1811) genannt seien.

4. Diese Art von Lesebüchern wuchs in den ersten Jahrzehnten des neunzehnten Jahrhunderts zu trockenen Realienkompendien aus, so daß man Kenntnisse, die anschaulich, frei und mündlich zu geben sind, nur aus Büchern schöpfen liefs. Die Bestrebungen, welche sich dagegen geltend machten, führten zur Richtung der **Sprach-Lesebücher**. Das Lesebuch sollte nunmehr ein Hilfsmittel zur Erlernung des verständigen und ausdrucksvollen Lesens, zugleich aber auch eine praktische Grammatik und Logik und ein Leitfadens für die Rechtschreib- und Aufsatzübungen sein. Diesterwegs »Lese- und Sprachbuch« (1843), sowie die in Bayern einst viel verbreiteten »Lese- und Sprachbücher« von Heinisch und Ludwig gehörten dieser grammatisierenden Richtung an.

5. Die Entwicklung der Lesebuchfrage zu ihrem **heutigen Standpunkte** hat das frühere Gute nicht übersehen, aber sich vor Einseitigkeit zu wahren gewußt. Gemüt und Wille der Kinder sollen gebildet werden, ohne daß die moralische Absicht aufdringlich hervortritt. Auf Vollständigkeit der realen Stoffe wird verzichtet; dagegen sucht man durch gute Auswahl der Lesestücke den Realienunterricht zu unterstützen und zu beleben und das nationale Gefühl zu pflegen. Statt durch Satzreihen und Lesestücke, welche bestimmten Sprach- und Leseregeln auf den Leib geschnitten sind, die sprachlichen Ziele zu fördern, will man dadurch, daß nach Inhalt und Form nur Mustergültiges aufgenommen wird, Sprachgefühl und -fertigkeit bilden. Von dem Grundsatz, daß das ganze Lesebuch von einem Verfasser herrühren soll, ist man abgekommen und bietet eine Auswahl des Besten aus der volkstümlich-klassischen Literatur. Eines der ersten Bücher dieser Art ist das treffliche »Deutsche Lesebuch« von Philipp Wackernagel (1843).

§ 52.

Literatur.

I. Lesebücher. a) Bayerische. Lese- und Sprachbuch von mehreren öffentlichen Lehrern. München. Unterklasse 0,75 *M.*, Mittelklasse (mit Schülerbuch) 1,25 *M.*, Oberklasse a) für Stadtschulen: 2 Teile à 1,15 *M.*, b) für Landschulen 1,35 *M.* — Bauer, Krieger u. Marschall, Deutsches Lesebuch f. Unterkl. 0,70 *M.*, f. Mittelkl. 1,40 *M.* f. Oberkl. 2 Hälften 1,40 *M.* und 1,60 *M.* München. — Fischer, Gr., Lesebuch f. d. Unterkl. d. bayr. Volksschulen 0,85 *M.*, dasselbe f. Mittel- und Oberkl. 2 Teile. 1,45 *M.* München. — Lesebuch für die Volksschulen Oberbayerns, Oberfrankens, der Oberpfalz, von Niederbayern, von Schwaben und Neuburg, von pfälzischen Lehrern, — von öffentlichen Lehrern Mittelfrankens. Meist im Verlag von Oldenbourg in München und in bayerischen Schulen im Gebrauch. — Heydner, Lesebuch für das 2., das 3. Schuljahr. Nürnberg. 0,60 *M.* Lesebuch für Sonntagsschulen von Fischer (kleine Ausgabe 0,70 *M.*), von Öchsner (f. männliche und weibliche Abteilungen à 0,80 *M.*), für gewerbliche Fortbildungsschulen von Marschall 3 *M.*, von Löfsl, Moller und Dr. Zwirger 2,25 *M.*; dasselbe, Ausgabe von Löfsl und Moller für landwirtschaftliche Fortbildungs- und Feiertagschulen, 1 *M.*; für weibliche Fortbildungs- und Feiertagschulen vom Lehrerinnenverein München, 1,75 *M.*; dasselbe, Ausgabe für ländliche weibliche Feiertagschulen 1 *M.* Sämtlich bei Oldenbourg, München.

b) Vorwiegend in Norddeutschland verbreitet: Lesebücher von Kriegk, von Preufs und Vetter, »Lebensbilder« von Berthelt u. a., Lesebücher von Gabriel und Supprian, Jütting und Weber, Engelen und Fechner und viele andere.

2. Geschichtliche und kritische Schriften, theoretisch-praktische Anweisungen: Büniger, Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuchs. 1898. 14 *M.* — Krumbach, Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher. 2 Teile. 1896. 4,80 *M.* — Heydner, Das Lesebuch in der Volksschule. 0,75 *M.* — Anweisungen von Kehr, 9. Aufl. 1891. 4,80 *M.* — Otto, 8. Aufl. 1890. 3,60 *M.* — Richter, 10. Aufl. 1891. 4 *M.* — Schubert, 2. Aufl. 1890. 6,60 *M.*

3. Erläuterungen: Berger, Erläuterungen zum badischen Lesebuch. 3 Teile. Tauberbischofsheim. 19,40 *M.* — Dietlein, Gosche und Polack, Aus deutschen Lesebüchern. 5 Teile à 5–6 *M.* — Eberhard, Poesie in der Volksschule. 3 Bände, 1896. 5,20 *M.* — Gräve, Präparationen. 3 Bde. 7,20 *M.* — Gude, Erläuterungen. 5 Bde. 1897. 17,50 *M.* — Langer, Präparationen zum Lesebuch für Mittelklassen. 1896. 2,20 *M.* — Magnus, Erläuterungen zu deutschen Lesebüchern. 3 Teile. Hannover. 2 *M.*, 2,50 *M.*, 4 *M.* — Frisch, Einführung in das Lesebuch. 4 Teile. Wien. 22,50 *M.* — Polack, Ein Führer durchs Lesebuch. 2 Teile. 7,70 *M.*

3. Der Aufsatzunterricht.

§ 53.

I. Bedeutung und Aufgabe des Aufsatzunterrichtes.

Der Aufsatzunterricht ist eines der wichtigsten Volksschul-Lehrfächer.

1. Er ist eine vortreffliche Schulung des Geistes; denn er übt den Schüler unter Inanspruchnahme von Interesse und Selbstthätigkeit im folgerichtigen Aufbau und in der korrekten Darstellung von Sprachganzen und führt ihn dadurch planmäÙsig zu Gewandtheit, Vielseitigkeit und Sicherheit im Gedankenausdruck.

2. Er ist zugleich ein Mittel zur Befestigung, Erweiterung und Anwendung der erworbenen Kenntnisse. Er setzt sichere Beherrschung des aus dem Lese- und Sachunterricht geschöpften Wissens voraus und mehrt dieses dadurch, daß er bekannte Dinge und Vorgänge nicht selten aus neuen Gesichtspunkten betrachtet. Er verlangt eine beständige Verwertung dessen, was Schön-, Rechtschreiben und Grammatik lehren, so daß diese als seine Hilfsfächer zu betrachten sind. Durch die Pflege der Briefform und der Geschäftsaufsätze endlich ist er eine unmittelbare Vorbereitung für das Leben.

In ihm gipfeln also nicht allein die Erfolge des Sprachunterrichtes, sondern auch der gesamten Schulthätigkeit. Er gilt daher als die »Krone« des Schulunterrichtes und die Aufsätze werden mit Recht als das »Gesicht der Schule« bezeichnet.

Ziel des Aufsatzunterrichtes ist es, den Schüler zu befähigen, daß er Gedanken, welche die Schule und das Leben in ihm bildet, richtig und gefällig schriftlich ausdrückt.

§ 54.

II. Stoffe und Formen der Aufsätze.

1. Der Aufsatzunterricht schöpft seine Stoffe

a) aus wirklichen oder angenommenen Ereignissen und Erlebnissen aus dem kindlichen Erfahrungskreise, d. i. aus dem Elternhause, dem Heimateorte, der heimatlichen

Natur und den Erwerbs- und Verkehrsverhältnissen der Umgegend,

b) aus der Lektüre, d. i. dem biblischen und dem Leseunterrichte,

c) aus dem Sachunterricht (d. i. Anschauungsunterricht, Heimatkunde, Geographie, Geschichte und Naturkunde).

Die Stoffe aus der Lektüre und dem Sachunterrichte werden der Zahl nach zumeist überwiegen. War der vorausgegangene Unterricht rechter Art, so hat er das Kind in den Besitz klarer, zusammenhängender Reihen von Gedanken gebracht, an welchen dasselbe ein noch dauerndes, lebhaftes Interesse zeigt, und über welche es sich leichter ausspricht, als über einen nicht unmittelbar aus dem Unterrichte hervorgehenden Stoff. Zudem drängt die Menge der Ergebnisse in den erwähnten Fächern nach einer Sichtung, schriftlichen Befestigung und Anwendung, welche am zweckmäßigsten und unter Ersparung von viel Zeit durch den Aufsatz vollzogen wird.

Die Leistungen des Elementarschülers sind mithin mehr nachahmend (reproduktiv) als selbstschaffend (produktiv). Stilübungen, welche sich nicht unmittelbar aus der Erfahrung und dem übrigen Unterrichte ergeben, können entbehrt werden, und sogenannte freie Aufsätze, welche dem Schüler die Erfindung von Inhalt und Form ohne Anleitung zumuten, sind in der Volksschule nicht zu billigen.

Der Gebrauch von Schülerbüchern für den Aufsatz (Stilbüchern) ist nicht zu empfehlen. Von beschränktem Werte können diese nur da sein, wo eine kundige Hand durch entsprechende Auswahl ihren Anschluss an den übrigen Unterricht herstellt.

2. Die gebräuchlichen **Formen** lassen sich aus folgendem Schema ersehen:

1. Stoff und Form sind gegeben.

a) Abschreiben;

b) wörtlich genaues oder freieres Aufschreiben memorierter und orthographisch besprochener Stoffe;

c) Zusammenfassen der Unterrichtsergebnisse in der Form der Erzählung, Beschreibung, Vergleichung oder des Briefes;

d) Geschäftsaufsätze.

2. Der Stoff ist gegeben, die Form zu ändern oder zu finden.

a) Grammatische Änderungen, z. B. Verwandlung der Zeit- und Aussageformen, Ergänzung unvollständiger Sätze;

b) stilistische Änderungen, als Umbildungen poetischer Stücke in Prosa, von Erzählungen in Briefform, von Gesprächen in Erzählform, Rückbildungen (gekürzte Inhaltsangabe, Aufsuchen der Gliederung) und Erweiterungen nach gegebenen Merk- oder Dispositionspunkten.

3. Die Form ist gegeben, der Stoff zu finden.

Nachbildungen von Erzählungen, Beschreibungen, Vergleichen, Briefen und Geschäftsaufsätzen nach Mustern; auch 2b kann hieher gezählt werden.

4. Stoff und Form sind zu suchen.

Neubildungen von Beschreibungen, Vergleichen, Erzählungen, Schilderungen, Abhandlungen, Briefen und Geschäftsaufsätzen unter Beihilfe des Lehrers. Es bedarf zu diesen Aufsätzen einer förmlichen Anleitung, ein Mitarbeiten an und Ausarbeiten nach der Disposition, wenn die Schüler schließlich zu einer gewissen Freiheit in der Gedankendarstellung gefördert werden sollen.

Eine Anzahl der angeführten Formen ist zwar sprachbildend, für die stilistische Schulung im engeren Sinne jedoch weniger von Bedeutung.

Die Anordnung des Stoffes für die einzelnen Schulklassen ist meist in den Kreislehrplänen gegeben.

§ 55.

III. Methode des Aufsatzunterrichtes.

Der Unterrichtsgang ist vorwiegend genetisch, die Form meist fragend-entwickelnd.

Im einzelnen gelten folgende Bemerkungen und Richtpunkte:

1. Das Thema muß die Darstellungsgabe der Schüler beachten. Daher sei es einfach, der geistigen Entwicklung des Kindes angemessen und mache nur mäßige Ansprüche an den Umfang. Es werde aus dem veranlassenden Ereignis

oder dem vorausgegangenen Unterricht hergeleitet und kurz begründet. Nur was zu vollkommen klarer Auffassung gebracht worden, und was von sittlichem oder praktischem Werte ist, sollte stilistisch benutzt werden. Abwechslung in den Stilgattungen!

2. Die Herbeischaffung des Materials kann nicht schwer fallen, wenn das Ereignis, welches der Aufsatz verwertet, noch in frischer Erinnerung ist, oder der Unterricht, aus dem er schöpft, gedankenreich, klar, interessant und nachhaltig war. (Vgl. S. 161 über die Konzentration.)

3. Nicht nur das Thema, sondern auch der Zweck des Aufsatzes soll für die Anordnung und Ausführung der Gedanken maßgebend sein. Vom Zweck des Aufsatzes (z. B. Mitteilung eines Ereignisses, Bitte, kurze Wiedergabe des Gelernten) ist auszugehen und die Darstellung so auf denselben zu berechnen, daß sie »den Eindruck einer beginnenden, stetig fortschreitenden und geschmackvoll sich abrundenden Entwicklung erzeugt«. (Schießl.) Das Ordnen und Einkleiden der Gedanken geschehe unter möglichster Selbstthätigkeit der Schüler. (Notieren der Disposition, der gefundenen Ausdrücke.)

Würden die fertigen Gedanken und die Gedankenfolge dem Kinde gegeben, so wäre der Gewinn für das Denken und für die Einführung in die Schriftsprache gering, und die Schaffensfreude des Schülers würde gehemmt. Gerade das Suchen und Begründen der Disposition, das Umstellen und Verändern der Dispositionsglieder und das Einsetzen neu gefundener Punkte bilden den fruchtbarsten Teil der Aufsatzvorbereitung.

Musteraufsätze, von Zeit zu Zeit vom Lehrer als Beispiele vorgeführt, sind nicht ausgeschlossen.

Betreffs der Behandlung der wichtigsten Formen ist folgendes zu bemerken:

a) Das Niederschreiben der Unterrichtsergebnisse aus dem Sachunterricht wird unterstützt durch Anschreiben von Dispositions- oder Merkpunkten an der Schultafel.

b) Das Aufschreiben der Gliederung eines Lesestückes wird im Leseunterricht vorbereitet. Es geschieht in einzelnen Schlagwörtern oder, was stilistisch förderlicher ist, in Sätzen, welche dann im Zusammenhang eine Verkürzung des Lese-

stückes auf das Wesentlichste darstellen. Als gute Schulung des Verstandes ist es besonders in der Mittel- und Oberklasse zu pflegen.

c) Die Übertragung poetischer Stücke in Prosa geschieht am dankbarsten an erzählenden Stoffen. Die Vorbehandlung fällt hier ebenfalls dem Leseunterrichte zu, während der Aufsatzunterricht eine gut geordnete Wiedergabe des Hauptinhaltes erzielt, die sich, je höher die Stufe, um so weniger an den Wortlaut des Gedichtes anschließen darf.

d) Die Beschreibung und Vergleichung kann als Nach- oder als Neubildung geübt werden. Sie muß von konkreten oder konkret denkbaren Anlässen — Dingen oder Erscheinungen — ausgehen, sich nach stets gleichbleibenden Dispositionspunkten aufbauen und dabei das Charakteristische herausgreifen. Beide Formen gehören zu den nützlichsten Stilübungen und sind darum in entsprechender Abstufung in allen Klassen zu verwenden. Abwechslung im Ausdrücke muß hier besonders angestrebt werden.

e) Die Erzählung als Nachbildung ist meist dem Lesebuche, als Neubildung dem wirklichen Leben anzuschließen. Sie eifert das Interesse der Kinder lebhafter an, als die Beschreibung oder Vergleichung, beansprucht aber auch größere Gewandtheit im Ausdrücke. Da sie die stilistischen Zwecke vorzüglich fördert, ist sie in stufenmäßiger Weise schon von der Unterklasse an zu pflegen.

f) Der Brief ist jene Aufsatzform, welche der Schüler im späteren Leben fast ausschließlich gebraucht und an welcher er demnach die erworbene stilistische Fertigkeit zeigt. Übung im Briefschreiben ist darum in der Volksschule notwendig. Eine Hauptaufgabe ist hier die Erlernung der Anrede- und der hergebrachten äußeren Form, welche letztere soweit zu pflegen ist, daß der Brief »postfertig« vorliegt. Eine gleich unmittelbare Vorbereitung für das Leben kann jedoch nicht vom Inhalte verlangt werden. Schülerbriefe sind und bleiben Schülerbriefe und schöpfen ihren Inhalt ebensowohl wie andere Stilgattungen aus dem übrigen Unterrichte (Einkleidung von Beschreibungen und Erzählungen in Briefform) und, soweit sie aus der Schule hinausgreifen, aus der Anschauungs- und Denkweise des Kindes. Dieser letzteren unfalsbare Verhältnisse oder gemachte Gefühle aufdrängen zu wollen, ist falsch. Die Behandlung geht von konkreten Fällen aus, die zur Ableitung der Theorie dienen.

g) Aus den beim Briefe angeführten Gründen ist auch die Anfertigung der Geschäftsaufsätze nicht zu entbehren. Auch hier handelt es sich um die Aneignung ziemlich feststehender Formen, während gedachte praktische Fälle den Inhalt bilden. Behandlung wie beim Briefe.

4. Die sprachliche Darstellung sei auf allen Stufen verhältnismäßig einfach, damit die Form dem Inhalte entspreche. Doch soll wenigstens vom 4. Schuljahr an eine gewisse Mannigfaltigkeit im Ausdrucke bei ein und demselben Thema (durch Veränderung der Wörter und Redewendungen, Umänderung der Sätze und der Disposition) erzielt werden.

Bloßes Auswendiglernen der Aufsätze ist ebenso, wie das Drängen nach Formen, die über die Fähigkeit des Schülers hinausgehen (z. B. Schilderungen, schwierigere Abhandlungen) für die stilistische Gewandtheit ohne Wert.

Die orthographische Vorbereitung berücksichtigt Rechtschreibung und Zeichensetzung, erstere durch Kopfbuchstabieren, An- und Aufschreiben schwieriger Fälle.

5. Die Aufsatzvorbereitung gipfelt in dem mündlichen Zusammenfassen des Textes. Dieses verleiht dem Schüler das Gefühl der Sicherheit, ohne welches man ihm die Bearbeitung einer Aufgabe nicht zumuten sollte.

Die schriftliche Ausarbeitung geschehe in der Regel unter den Augen des Lehrers, nicht als Hausaufgabe.

6. Jeder Aufsatz muß korrigiert und vom Schüler gegebenen Falles verbessert werden. Die Unterlassung dieser beiden Thätigkeiten wirkt schädlich, weil sie die Kinder im Unrichtigen bestärkt. Für Schiefertafelarbeiten mag mündliche Klassenkorrektur mit Vorführung der Verbesserungen an der Wandtafel und darauffolgender Durchsicht einzelner Arbeiten genügen. Heftarbeiten müssen mit roter Tinte außerhalb der Schulzeit sorgfältig und pünktlich korrigiert und bei der Zurückgabe besprochen werden.

War die Vorbereitung darauf bedacht, Fehler zu verhüten, so ist die Korrektur ein zwar zeitraubendes, aber nicht allzu schwieriges Geschäft. Sie kann noch erleichtert werden durch Einführung von einfachen Korrekturzeichen für bestimmte Fehler, durch Anlegung eines Fehlerheftes und besondere Aufmerksamkeit auf oft wiederkehrende (sogen. Klassen-) Fehler. Nach der vom Schüler vorgenommenen Verbesserung müssen die Arbeiten vom Lehrer wiederholt durchgesehen werden.

7. Die Aufsatzhefte sollen für die ganze Klasse gleichmäÙig gehalten und mit dem Namen der Schüler und dem Datum des Beginnes und der Vollendung versehen sein. Die ganze Führung derselben soll Zeugnis davon geben, daß der Lehrer ihre Bedeutung (§ 53) würdigt. Festhalten an Sauberkeit und Genauigkeit vom Anfang an! Keine Zeitvergeudung durch zwei- oder dreimaliges Reinschreiben! Die gesammelten Hefte werden dem Schüler bei der Entlassung aus der Schule ausgehändigt.

8. Schließlich kann nicht genug betont werden, daß die Gewandtheit im schriftlichen Gedankenausdrucke nicht das Ergebnis des Aufsatzunterrichtes allein, sondern auch der allgemeinen Sprachpflege (§ 36) ist, und daß ohne fleißige, womöglich tägliche Übung das Ziel des Aufsatzunterrichtes nicht erreicht werden kann.

Skizzierte Lehrproben.

1. Das Bad.

Nachbildung zu Chr. Schmid's Erzählung »Der Wolf« (100 Erz., Nr. 45.)
Für die 4. und 5. Klasse.

A. Das Muster.

I. Kurze Besprechung des Wolfes: Raubtier, frisst (erwürgt) Schafe. Bild!

Lesende Behandlung: Vor-, Nachlesen, Erklärung, mündliche Wiedergabe.

II. Gekürzter Inhalt: Ein Knabe log zweimal, er sei in Gefahr. Man eilte ihm zu Hilfe. Das dritte Mal kam er wirklich in Gefahr. Nun half ihm niemand, weil er gelogen hatte.

Wer einmal Lügen sich erlaubt,
Dem wird auch Wahrheit nicht geglaubt.

III. Du sollst nicht lügen!

B. Die Nachbildung.

Anknüpfung: Bei uns gibt es heutzutage keine Wölfe mehr. Eine Begebenheit, wie die vorige, ereignet sich daher auch bei unseren Hirten nicht. Die Lehre aber, welche diese Geschichte aus alter Zeit enthält, gilt noch immer. Der Lehrer hat das schon oft bemerkt. (Einige Beispiele kurz angeführt.)

Ziel: Die Wahrheit des obigen Sprüchleins an einem anderen Beispiele nachzuweisen.

a) Aufbau der neuen Erzählung: Nennt andere Gefahren, in die ein Knabe kommen könnte! Der Fall »die Gefahr, zu ertrinken« wird festgehalten. Bei welcher Gelegenheit? (Baden.) Überschrift: Das Bad. Welchen Namen soll der Knabe haben? Zum Baden gehen die Knaben gewöhnlich in Gesellschaft. Was müssen wir daher von Karl zuerst aussagen? Karl ging mit andern Knaben zum Baden. Der Hirtenknabe Hans log das erste Mal von einer Gefahr. Dasselbe wollte Karl thun. Aus der Gefahr, zu ertrinken, kann man sich durch Schwimmen retten. Wäre Karl ein guter Schwimmer gewesen, so hätten ihm die Kameraden wohl nicht geglaubt. Was müssen wir daher weiter von Karl aussagen? Er konnte nicht gut schwimmen. Wie wird jemand rufen, der sich im Wasser in Not befindet? Was that also Karl? Auf einmal rief er: Helft, ich ertrinke! Was werden da die Kameraden gethan haben? Seine Kameraden eilten sogleich herbei und wollten ihm helfen. Karl war aber gar nicht in Gefahr. Er brauchte also auch niemand zur Hilfe. Was konnte er selbst thun? Wie Hans, so hatte auch Karl seine Freude daran, daß die Helfer umsonst gekommen waren. Sprecht das aus! Karl aber stieg selbst aus dem Wasser und lachte die Knaben aus.

Ähnlich werden auch die noch folgenden Teile entwickelt: Ein andermal schrie Karl wieder: Helft, ich ertrinke! Einige Knaben eilten herbei. Bis sie kamen, stand aber Karl schon am Ufer. Da wurden die Kameraden verdrießlich und gingen zurück.

Das dritte Mal war das Wasser höher als sonst. Karl kam an eine tiefe Stelle und wurde fortgerissen. Nun schrie er jämmerlich: O helft, o helft! Die andern Knaben jedoch hielten sein Geschrei für Verstellung, niemand kam ihm zu Hilfe, und Karl mußte ertrinken.

b) Zusammenfassen und Einprägen nach den während der Entwicklung aufgeschriebenen Andeutungen: Karl zum Baden — nicht gut schwimmen — rief: Helft! — Kameraden herbei u. s. w. — Oder auch nach Fragen: Wohin ging Karl? Wie er schwimmen konnte? Was rief er? u. s. w. — Oder indirekt: Wohin Karl ging? Wie er log? Was die Kameraden thaten? Wie die Sache das erste Mal ausging? u. s. w.

Die übrige Behandlung wie in der nachfolgenden Lehrprobe.

2. Barbarossa im Kyffhäuser.

Im Anschlusse an die Lektion S. 168.

Für die 6. und 7. Klasse.

Das eben behandelte Gedicht sollt ihr in ungebundener Rede niederschreiben. Von wem erzählt es? Wie wird also die Überschrift heißen?

I. u. II. Wiederholung der Konzentrationsfragen S. 169. — Was ihr jetzt angegeben habt, wäre wohl zu wenig für unsern Aufsatz. Wir wollen denselben erweitern, indem wir a) etwas über die geographische Lage des Berges vorausschicken und b) die Deutung der Sage aufnehmen. Abschnitt a) teils von den Schülern auf der Karte gefunden, teils vom Lehrer vorgetragen, ergibt etwa: Im nördlichen Thüringen erhebt sich ein ziemlich steiler, vom übrigen Gebirge abgesonderter Berg, der den Namen Kyffhäuser trägt. Er ist stark bewaldet. Seinen Gipfel krönt eine zerfallene Burg. An Berg und Burg knüpfen sich viele schöne Sagen. Eine derselben ist die Sage von Barbarossa. — Nun wird die Sage selbst mit Hilfe der obigen Konzentrationsfragen eingefügt. Die Deutung, schon im Leseunterricht gegeben, beschließt den Aufsatz etwa in folgender Weise: Diese Sage zeigt uns, welcher Schmerz das deutsche Volk beim Hinscheiden des Kaisers Friedrich I. bewegte. Der Held blieb demselben in fortwährender Erinnerung. Es hoffte stets, dafs einmal ein Kaiser, mächtig wie Rotbart, Deutschland wieder grofs, stark und einig machen werde. Erst in unserer Zeit, im Jahre 1871, hat sich diese Hoffnung erfüllt. — Zusammenfassen und Einüben des Aufsatztextes, wobei auf Abwechslung im Ausdrucke zu sehen ist.

Diese kann auf folgende Weise erzielt werden. Auf einer Schultafel stehen die Schlagwörter, nach welchen der Aufsatz in seiner vorstehenden Form gebildet wurde: 1. Lage des Kyffhäusers. 2. Aussehen. 3. Burg. 4. Sagen u. s. w. Nachdem ein Schüler den ersten Satz in obiger Fassung wiedergegeben hat, fragt der Lehrer: Wie läfst sich dies mit anderen Worten sagen? Ein Schüler antwortet: Zwischen der Helme und der Unstrut erhebt sich u. s. w. Der Lehrer notiert an einer zweiten Schultafel: 1. Zwischen Helme und Unstrut. Ein anderer Schüler: In der Nähe der goldenen Aue erhebt sich u. s. w. Notiert: In der Nähe der goldenen Aue. Ein dritter Schüler: In Thüringen liegt ein steiler, alleinstehender Berg. Ein vierter Schüler: Der Kyffhäuser ist ein alleinstehender, ziemlich steiler Berg in Nordthüringen. Beim zweiten Dispositionspunkt finden die Schüler etwa: Er ist mit schönen Wäldern bewachsen. Sein Rücken ist dicht bewaldet. Er ist von herrlichen Wäldern umrauscht.

Beim dritten Punkte: Auf seinem Gipfel sind die Reste einer Burg, . . . ist das Gemäuer einer alten Burg, . . . ist eine Burgruine. Punkt 2 und 3 können auch verbunden werden, z. B.: Seinen bewaldeten Rücken krönt eine zerfallene Burg. — Auf solche Art wird jeder Dispositionspunkt durchgearbeitet. Der Lehrer schreibt sofort die neugefundenen Ausdrücke an die Schultafel. Jeder Schüler notiert auf seine Schiefertafel nur das, was er selbst gefunden hat, schafft sich also einen selbständigen, von den übrigen verschiedenen Aufsatz. Wer nichts gefunden hat, muß bei der schließlichen Ausarbeitung aus den an der Schultafel angesammelten Ausdrücken wählen. Dabei ergibt sich, weil nicht jedem Schüler der gleiche Wortlaut zusagt, viel Abwechslung. Auf tadellose Verbindung und sinnrichtige Aufeinanderfolge der Sätze ist besonders zu achten.

Bei diesem Verfahren ist gewöhnlich die Lust der Schüler zur Mitarbeit sehr rege; doch kann es des Zeitaufwandes wegen nicht bei jedem Aufsätze und nicht immer in gleicher Breite zur Anwendung kommen.

Fortgesetztes Einüben mit Angabe der Interpunktion. Wörter wie Barbarossa, Kyffhäuser, Thüringen, Schloß, Schlosse, Elfenbein u. a. werden, falls dies nicht schon im Leseunterrichte geschah, orthographisch besprochen, auch vorgeschrieben.

III. Niederschreiben des Aufsatzes, Korrektur, Verbesserung.

§ 56.

IV. Geschichtliches.

Bis gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts bestanden die Aufsatzübungen nur im Abschreiben von Vorlageblättern und Buchabschnitten, wie z. B. aus dem Köthener Lehrplan von 1620 oder aus A. H. Franckes »Ordnung und Lehrart der Waisenschulen« hervorgeht. Die dann folgenden Anfänge der Aufsatzlehre erstrebten rein praktische Zwecke. So stellt der Vater der bayerischen Volksschule, Braun (1770), als Lehrziel der sechsten (letzten) Klasse auf: »Anfangsgründe zur deutschen Briefkunst«. Ähnliches verlangt das katholische Schulreglement für Schlesien 1785 und die Württembergische Schulordnung von 1782. Um die Wende des Jahrhunderts und in den folgenden Jahrzehnten fanden grammatisierende Stilübungen Aufnahme. Von da an suchte die junge Disziplin bald bei diesem, bald bei jenem Lehrgegenstande eine Stütze, — beim Anschauungsunterrichte, bei der Grammatik, beim gesamten Sprachunterrichte, beim Lesebuche —, bis sie endlich im Verlaufe der letzten dreißig Jahre zu der vorstehend dargelegten Bedeutung sich erhob. Als hervorragende Förderer der Volksschulstilistik sind von den Älteren zu nennen: Fr. Ph. Wilmsen

Scholz, Harnisch, Wurst, Curtman, während sich um die weitere Ausbildung Diesterweg, Kellner, Otto, Kehr, Petermann, Krieger u. a. besonders verdient gemacht haben. Unter scharfen Angriffen auf die ganze bisherige Entwicklung versuchte neuestens Schiefsl, den Stilunterricht wissenschaftlich zu begründen und von allerlei empirischem Beiwerk zu säubern. (»Jede stilistische Darstellung ist eine schriftliche, prosaische Gedankenentwicklung über einen bestimmten Gegenstand behufs Verwirklichung eines bestimmten Zwecks.«)

§ 57.

Literatur.

Brenn und Langer, Aufsätze für die Oberklassen der Volksschulen. Augsburg 1887. 1,50 *M.* — Dietel und Göhler, Aufsatzstoffe. 2. Aufl. 1897. 1,40 *M.* — Herberger-Döring, Theorie und Praxis der Aufsatzübungen. 2 Teile. Dresden. 2 *M.* — Kahnmeier und Schulze, Stoffe für den deutschen Aufsatz. 2 Teile. 6. Aufl. 1898. *M.* 5,50. — Kellner, Dr. L., Prakt. Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht. 1. Bd.: Denk-, Sprech- und Stilschule. Altenburg. 2,50 *M.* — Kehr, Materialien zur Übung im mündl. und schriftlichen Gedankenausdruck für Volksschulen. 6. Aufl. Gotha 1888. 1 *M.* — Krämer, Musteraufsätze und Übungsstoffe. 2 Teile. Weinheim. 3,20 *M.* — Kleinschmidt, Deutsche Stilübungen, 1. Teil. 3.—6. Schuljahr. 2. Aufl. Leipzig 1890. 4 *M.* — Knilling, Einführung in die stilistische Entwicklungstheorie. München 1890. 0,80 *M.* — Krieger, Der Aufsatzunterricht. München 1877. 2 *M.* — Lieb, Der Aufsatzunterricht in der Volksschule. 3 Teile. Nürnberg 1895. 3 *M.* — Mezler, Planmäßig geordnete Musterbeispiele. 10. Aufl. Freiburg i. B. 3,50 *M.* — Pollinger, Materialien für die schriftlichen Aufsätze. München. 1 *M.* — Rebele und Langer, Aufsätze für Unterklassen. 1888. 0,40 *M.* — Rudolph, Deutsche Stilübungen. 4 Teile. 6.—8. Aufl. 1883—1893. 10 *M.* — Rüegg, Die Stilübungen für die Volksschule. Bern. 0,80 *M.* — Schiefsl, Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule. München. 2. Aufl. 1896. 2,80 *M.* — Wollinger, J., Anleitung zum schriftlichen Gedankenvortrage. Regensburg. 2,40 *M.*

4. Der Unterricht im Rechtschreiben.

§ 58.

I. Bedeutung und Ziel des orthographischen Unterrichtes.

Kenntnis der Orthographie und Interpunktion ist notwendig zum Verständnis fremder schriftlicher Erzeugnisse und zur Richtigkeit und Verständlichkeit der eigenen. Sie ist ein

Gradmesser der sprachlichen Bildung und gilt als eines der unerläßlichsten Bedingnisse der »Bildung« im gewöhnlichen Sinne des Wortes. Da sie zudem Urteil und Gedächtnis schärft und lehrt, den Willen dem Zwang der Regel unterzuordnen, so ist sie von Bedeutung für Schule und Leben.

Ziel des Unterrichtes ist, daß der Schüler seine Gedanken ohne wesentliche Verstöße gegen Orthographie und Zeichensetzuug niederschreiben lernt.

Daß dieses Ziel nicht allzuleicht zu erreichen ist, liegt in der Natur der Sache. Schärfung und Dehnung, ja sogar einzelne Laute werden auf verschiedene Weise bezeichnet, die Großschreibung, die beträchtliche Anzahl von gleich- und ähnlichlautenden Wörtern, die Fremdwörter, die auf die Kenntnis der Satzlehre zu gründende Interpunktion, der beständige Einfluß des Dialekts wirken erschwerend auf die Erlernung der Orthographie.

§ 59.

II. Der Lehrstoff und seine Verteilung.

Das orthographische Stoffgebiet ist für jede Schule individuell, d. h. es ergibt sich aus dem Sprach- und Sachunterrichte derselben. Nach welchen Gesichtspunkten der orthographisch-grammatische Lehrstoff auszuwählen, siehe § 64.

Der Lehrstoff läßt sich methodisch in folgende fünf Gruppen gliedern:

1. Die Gleichschreibung. Jedes Wort wird mit den Zeichen dargestellt, mit deren Lauten es ausgesprochen wird.
2. Die Andersschreibung. Lautgehalt und Zeichen der Wörter decken sich nicht, und es entscheidet demnach die Kenntnis gewisser Regeln, oder auch der Abstammung oder des Schreibgebrauchs.
3. Die Silbentrennung wird an den beiden vorhergehenden Gruppen geübt. Andersschreibung und Silbentrennung sind ohne Beihilfe der Grammatik nicht zu lehren.
4. Die Großschreibung. Sie setzt die Kenntnis der Wort-, auch der Satzarten und Satzzeichen voraus. Die bisher genannten methodischen Gruppen finden unter anderem gemischte Anwendung in den gleich- und ähnlichlautenden Wörtern und in den Fremdwörtern.

5. Die Zeichensetzung. Sie bedingt als Grundlage die Kenntnis der Satzlehre.

Diese fünf Übungsgruppen werden nicht nacheinander, sondern fast gleichzeitig in Angriff genommen. Der Grund für das Rechtschreiben muß in den zwei ersten Schuljahren gelegt werden. Wo dies versäumt wird, ist Sicherheit durch spätere Nachhilfe nur selten zu erwarten. Die nächsten Jahre bringen den Stoff zu so häufiger Anwendung, Übung und Einprägung, daß spätestens mit dem 5. Schuljahre der orthographische Unterricht im **wesentlichen** als abgeschlossen gelten kann. Die fortgesetzte Anwendung im Aufsatz, Verbesserung der noch vorkommenden Fehler, Einordnung des etwaigen Neuen in das System, Einübung durch Diktate, Befestigung der Interpunktion auf Grund der Satzlehre bleibt der Oberklasse vorbehalten.

§ 60.

III. Methode.

Der vorwiegend genetische Lehrgang ist teils analytisch, insoferne es sich um das Zerlegen der Sprachganzen in ihre Elemente, oder um das Fortschreiten vom Beispiel zur Regel handelt, teils synthetisch durch das Abschreiben und das Aufschreiben nach Diktat, aus dem Gedächtnis oder durch das freie Schreiben, dann auch durch die Anwendung der gelernten Regeln in Beispielen.

Von den Unterrichtsformen finden Vormachen und Vorsprechen, von den Unterrichtsthätigkeiten Erklären, Üben, Anwenden, Diktieren und Verbessern den häufigsten Gebrauch.

Im besonderen ist noch zu bemerken:

1. Nur Verstandenes werde geschrieben! Begriff, Wort und Wortbild müssen in feste Verbindung treten.

2. Richtiges Hören und Sprechen ist eine unerläßliche Grundlage für das richtige Schreiben. Diese Regel weist auf den Einfluß des Beispiels und der eingangs betonten allgemeinen Sprachpflege hin. Ihre Befolgung erschließt dem Schüler das große Reich der Gleichschreibung (ungefähr zwei Drittel aller Fälle) fast gänzlich. Das richtige Hören und

Sprechen wird eingeleitet durch die Elementierübungen des Schreiblesens, wie sich denn überhaupt der orthographische Unterricht im ersten Schuljahre äußerlich vom Schreiblesen kaum absondert. Erst vom Zeitpunkte des Buchstabierens an geht er seine eigenen Wege.

Schon beim Leseunterricht wurde auf die Bedeutung des Buchstabierens für das Rechtschreiben aufmerksam gemacht. Weil es bestimmter ist als das leicht zu verwechselnde Lautieren, verdient es sehr fleißige Pflege nicht allein im Rechtschreiben (bei der Vorbereitung und Fehlerverbesserung), sondern auch in den übrigen Fächern, sobald schwierige oder den Kindern fremde Wörter vorkommen. Nach erlangter Fertigkeit im Rechtschreiben tritt das Buchstabieren des ganzen Wortes allmählich zurück. Es wird nur mehr das orthographisch Bemerkenswerte angegeben, und in der Oberklasse muß es genügen, seltene und schwierige Wörter zu buchstabieren.

3. Richtiges Sehen und Einprägen der Wortbilder vervollständigt und befestigt die durch Befolgung der vorigen Regel gewonnenen Kenntnisse. Es verleiht dem Gehörten erst die volle Sicherheit und Nachhaltigkeit und entscheidet namentlich in den Fällen, wo es auf den Schreibgebrauch ankommt. Es kann auf verschiedene Weise bezweckt werden:

a) durch Vorschreiben schwieriger Wörter aus allen Lehrfächern an der großen Wandtafel. Alle Fächer unterstützen auf diese Weise den orthographischen Unterricht;

b) durch Abschreiben aus dem Lesebuche, bzw. Herausschreiben einzelner Wörter und Wörtergruppen aus Lestücken. Dieses erfordert ein genaues Betrachten des Vorbildes. Bloßes Buchstabennachmalen soll hiebei vermieden werden. Fleißige Übung in den ersten Schuljahren!

c) durch Aufschreiben aus dem Gedächtnis. Aufgeschrieben kann ein memorierter und orthographisch vorbesprochener, ein mehrmal abgeschriebener, ein nur durchgelesener Stoff werden. Doch dürfen diese ziemlich selbstständigen Arbeiten nicht zu früh auftreten, da es am Anfange wie jederzeit gilt, den Schüler vor der Einprägung falscher Wortbilder zu bewahren.

4. Orthographische Regeln sind unentbehrlich, denn sie entscheiden in den zweifelhaften Fällen, in denen Auge und Ohr nicht genügen, und erheben durch die Gruppierung des Stoffes nach grammatischen Gesichtspunkten das

blofs empirische Können zum sicheren Wissen. Von besonderem Werte ist in zahlreichen Fällen der Hinweis auf die Abstammung (und die Bedeutung) der Wörter. Auf diesem Gebiete verbindet, ja vermischt sich der orthographische mit dem grammatischen Lehrstoff so sehr, dafs eine Trennung der beiden nur theoretisch möglich ist, die Ausführung aber (siehe Lehrprobe!) vorzüglich in den unteren Klassen einen orthographisch-grammatischen Charakter tragen wird.

5. Ein wichtiges, wenn auch nicht mehr das ausschließliche Mittel zur Anwendung orthographischer Regeln, zur Befestigung und Prüfung des orthographischen Könnens und Wissens ist das Diktat. Seinen Inhalt entnimmt es dem Sprach- oder Sachunterrichte. (Siehe oben Ziffer 1!) Was schwer zu schreiben, öfter gefehlt worden ist, was selten vorkommt, wird vorzugsweise darin verwendet. Der Inhalt soll orthographisch vorbereitet sein. Jedenfalls müssen beim Beginn die Kinder über das orthographische Ziel der Übung aufgeklärt werden. Feste Ordnung (Diktierpolizei nach Diesterweg) ist notwendig.

a) Der Lehrer spricht laut und deutlich, weder zu langsam noch zu rasch, den Satz als Ganzes nur einmal, höchstens zweimal. Lange Sätze werden das zweitemal zerlegt.

b) Ein fernsitzender, schwächerer Schüler spricht das Diktierte zur Probe nach.

c) Jetzt erst schreiben die Schüler.

d) Das Geschriebene wird schließlich so langsam vorgelesen, dafs die Schüler kleine Überehen sofort verbessern können.

6. Die Korrektur ist im Rechtschreiben nicht weniger bedeutsam als im Aufsatzunterrichte. Sie sei Klassenkorrektur, auch wechselseitige Korrektur mit nachfolgender Einzeldurchsicht vonseiten des Lehrers. Heftarbeiten erfordern Einzelkorrektur. Der Korrektur muß die Verbesserung folgen, dieser eine erneute Durchsicht des Geschriebenen.

Der Lehrer achte auch darauf, dafs alle Aufschreibungen seiner Schüler orthographisch richtig gemacht werden.

Skizzierte Lehrprobe für die II. Klasse.

Anknüpfung. Ihr habt gestern das Lesestück von der Biene und der Taube gelesen. Ziel: Heute sollt ihr es nach Diktat aufschreiben.

1. Vorbereitung und Niederschrift des Diktats. Wovon wollt ihr schreiben? Wie heifst also wohl die Überschrift? Was

für Wörter sind Biene, Taube? Was also zu merken? (grofs schreiben.) In welchen Wörtern hört man ein langes i? (**die, Biene, die.**) Wie wird das lange i im Worte die bezeichnet? Merkt, auch in Biene zeigt man das lange i durch **ie** an. Buchstabiere nun Biene, Taube! Was für ein Zeichen, wenn man zu schreiben anfängt? nach der Überschrift? L.: Die Biene und die Taube. Sch. spricht nach. L.: Schreibt! (Der Lehrer geht nun beaufsichtigend durch die Reihen, macht auf kleine Versehen aufmerksam, treibt die Säumigen an etc. Dabei herrscht möglichste Stille.) Feder weg!

L.: Ein Bienchen fiel in den Bach. Dingwörter? Das Bienchen ist eine kleine Biene. Langes i also schon bekannt; auch fiel durch **ie** gedehnt. Buchstabieren! Grofses E, Schlusfpunkt. Der Satz beginnt in einer neuen Zeile. Was willst du schreiben? (Schüler spricht den Satz.) Schreibt! u. s. w.

Am Schlusse liest der Lehrer sehr langsam das Ganze, hebt Dehnung und Schärfung beim Sprechen hervor und gibt die Zeichensetzung an.

II. a) Bildung orthographischer Reihen aus dem diktirten Stoffe:

warf, Hand, Wald;

brach, Blatt, schwamm, klein, glücklich, flog, stach;

Blatt, schwamm, glücklich, schnell, pick, puff, Schufs;

Bienchen, Gefahr, Kahn, zielte.

b) Regel: Das lange i kann durch ie bezeichnet werden.

III. Für ein neues Diktat verwendbar:

Biene, Fliege, Ziege, Wiege, Stiege, Ziel, Stiel.

Ähnlich andere Reihen. Die Wörter werden vor dem Diktat in Sätzchen angewendet, welche möglichst von den Schülern gebildet sein sollen.

§ 61.

IV. Geschichtliches über die Orthographie und den orthographischen Unterricht.

1. Zur Zeit der ersten Blütenperiode unserer Literatur deckten sich Lautgehalt und Schreibweise der Wörter so ziemlich. (Schreibung nach dem **phonetischen Prinzip**). In den folgenden Jahrhunderten verwilderte aber mit der Sprache auch die Schreibweise und pflegte zahlreiche Verdoppelungen, Dehnungen u. s. f. in ganz inkonsequenter Weise. Erst als nach verschiedenen vergeblichen Verbesserungsversuchen — Kolrofs, Frangk und Ickelsamer

im 16., Schottel und Stieler im 17. Jahrhundert — der einflussreiche Gottsched mit Geschick und Erfolg sich zum Gesetzgeber auch in Sachen der Orthographie aufwarf, und als Adelung († 1808) auf dessen Bahn klärend fortwandelte, kam man zu der längst gewünschten Reinigung der Orthographie. Der Grundsatz: »Schreibe, wie man spricht, mit Beobachtung der nächsten Abstammung und des allgemeinen Gebrauchs« wurde herrschend. Heyse und Becker halfen im 19. Jahrhundert diese Schreibung befestigen. (**Phonetisches Prinzip**, jedoch mit großen Zugeständnissen an den Schreibgebrauch.)

Die bahnbrechenden Sprachforschungen Jakob Grimms legten viele Mängel dieses Systems bloß und gaben Anlaß zur Entstehung einer Schule, welche die Schreibung nach dem **historisch-etymologischen Prinzip**, d. h. auf Grund der geschichtlichen Fortentwicklung des Neuhochdeutschen, regeln wollte; aber weder Ph. Wackernagels (1848) noch Weinholds (1852) Bemühungen konnten diesen Grundsätzen allseitige Anerkennung verschaffen. Vielmehr wies R. v. Raumer 1855 nach, daß ein Fortschreiten auf Grund des Bestehenden unter Berücksichtigung der Sprachgeschichte für unsere Verhältnisse das Beste sei — **historisch-phonetisches Prinzip**. In diesem Sinne hat sich auch die Orthographie weitergebildet und ist nunmehr durch die von Bayern 1879, sodann von allen andern deutschen Staaten amtlich vorgeschriebenen »Regelbücher« für die Schule zu einem gewissen Abschlusse gebracht.

2. Der orthographische Unterricht bediente sich wie der stilistische seit Ende des vorigen Jahrhunderts nicht mehr bloß der Form des Abschreibens. Er wurde nun durch Diktate, wohl auch durch Vorführung und Verbesserung von fehlerhaft Geschriebenem gepflegt, entbehrte jedoch noch der methodischen Gliederung. Erst mit dem Aufschwunge der Leselehmethoden begann er sich freier, jedoch nicht einheitlich zu entfalten. Olivier, Graßmann, Harnisch, Diesterweg und Rudolf bevorzugten im Unterrichtsverfahren den Laut und das Ohr, Bormann und Kehr das Wortbild und das Auge, Wander, Heyse und Mohr die Regel und den Verstand. In neuester Zeit hat Lay die Methode auf psychologische Versuche zu gründen und an die Entwicklungsgeschichte des Rechtschreibunterrichts anzuschließen versucht.

Die Einführung der erwähnten amtlichen Regelbücher hat sich gegenüber der früher in den Schulen herrschenden Willkür wohl bewährt.

§ 62.

Literatur.

a) Theoretische Schriften, Wörterbücher. Duden, Vollständiges orthographisches Wörterbuch. 4. Aufl. 1894. Leipzig. 1,50 *M.* — Englmann, Deutsche Orthographie und alphabetisches Wörterverzeichnis. Bamberg. 0,80 *M.* — Franke, Schulwörterbuch. 1892. 1,25 *M.* — Regeln und Wörterverzeichnis für die bayerischen Schulen. München 1879. 0,15 *M.* — Verhandlungen der Konferenz zur Feststellung einer einheitlichen deutschen Rechtschreibung. 1876. 2,50 *M.*

b) Methodisch-praktische Schriften. (Siehe auch Grammatik!) Brunner, Orthographischer Übungsstoff. Erlangen. 0,40 *M.* — Hesse, Wie bringen wir unsere Schüler zu einer tüchtigen Rechtschreibung? Dresden 1895. 1 *M.* Hiezu 3 Hefte. Diktate in Aufsatzform. 2,50 *M.* — Kellner, Rechtschreibunterricht in der Elementarschule. 4. Aufl. Altenburg. 0,80 *M.* — Kobmann und Lober, Orthographie in Beispielen. 3. Aufl. Nürnberg 1890. 2,40 *M.* — Lay, Führer durch den Rechtschreibunterricht. 1897. *M.* 3.20. — Mohr, Methode der Rechtschreibung. 1891. 2 *M.* — Knörlein, Dehnung und Schärfung. 1896. 1,20 *M.* — Knörlein, Rechtschreibstoffe. 1897. 1,20 *M.* — Zimmermann, Rechtschreiben in Aufsatzform. 1895. 1,35 *M.*

c) Schülerbücher. Siehe Literaturverzeichnis für Grammatik!

5. Der Unterricht in der Grammatik.

§ 63.

I. Bedeutung und Ziel des grammatischen Unterrichts.

Der Kampf der Meinungen (vgl. § 66, 2!) hat mit Sicherheit ergeben, daß grammatischer Unterricht in der Volksschule notwendig ist. Zwar wird durch die mündliche Pflege der hochdeutschen Sprache, durch Beispiel und Übung schon eine gewisse Gewandtheit in ihrer Verwendung anezogen, aber sobald es sich um den schriftlichen Gebrauch derselben handelt, stellt sich heraus, daß das bloße Sprachgefühl bei weitem nicht zur Entscheidung aller Fälle ausreicht, daß es gestärkt und gesichert, zum Sprachbewußtsein erhoben werden muß. Dies geschieht durch die grammatische Regel.

Sie dient dem Sprachverständnis und Sprachgebrauch im allgemeinen; für zwei Fächer aber ist sie insbesondere ein unentbehrliches Mittel zum Zweck: für das Rechtschreiben und den Aufsatz. In beiden wird, wenn auch

Nachahmung, Gewöhnung und Übung viel nützen, der volle Erfolg erst durch die Belehrung aus der Grammatik gezeitigt.

Zu diesem materiellen Nutzen gesellt sich ein formaler und disziplinärer; denn das grammatische Erklären, Unterscheiden und Ordnen schult den Verstand, und die Erkenntnis der Ordnung und Gesetzmäßigkeit im Bau der Sprache und das bewußte Anwenden der Regel bildet den Willen.

Der grammatische Unterricht ist demnach in der Volksschule nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zu dem Zwecke, der Erlernung des Gedankenausdruckes zu dienen.

§ 64.

II. Stoff.

Ebenso wie im Rechtschreiben, ist in der Grammatik der Lehrstoff ein für jede Schule individuell begrenzter zu nennen, d. h. jede Schule wird ihre Musterbeispiele und ihren Übungsstoff hauptsächlich aus dem vorausgegangenen Sprach- und Sachunterrichte schöpfen.

Bei der Auswahl berücksichtige man neben dem geistigen Standpunkte der Schüler das Maß der schon erlangten Kenntnisse, das Material des Lese- und Aufsatzunterrichtes und die am häufigsten vorkommenden Fehler.

Nachfolgend ist eine Auswahl aus dem grammatischen Stoffgebiet gegeben. Wie viel von den einzelnen Kapiteln behandelt werden soll, hängt wiederum enge mit den Verhältnissen jeder Schule zusammen. Auf jeden Fall bleiben ausgeschlossen

1. Regeln und Übungen, gegen welche im gewöhnlichen Sprachgebrauch nicht gefehlt wird (z. B. Bildung der Mehrzahl der meisten Hauptwörter);

2. Regeln und Übungen, die ohne praktischen Nutzen für das Sprechen und Schreiben sind (z. B. Einteilung der Hauptwörter in konkrete und abstrakte, in Gattungs-, Sammel- und Stoffnamen).

Dagegen findet hervorragende Pflege, was

1. dem Aufsatz, der Orthographie und Interpunktion,
2. der Bekämpfung der in der Mundart begründeten Sprachfehler unmittelbar dient.

a) Aus der Wortbiegungs- und -Bildungslehre:

Laut, Buchstabe, Silbe, Wort. Silbentrennung. Das Hauptwort mit dem Artikel. Anwendung des richtigen Artikels. Doppeltes Geschlecht. Bildung der Mehrzahl unter orthographischer Berücksichtigung von Um- und Endlaut. Fallbiegung. Übungen gegen die Verwechslung der Fälle. Bildung durch Zusammensetzung und Ableitung, Orthographisches hierüber.)

Fürwort. (Beugung praktisch an vielen Fällen. Anredewörter in Briefen.)

Eigenschaftswort. (Steigerung solcher Eigenschaftswörter, die in der Steigerung orthographische Schwierigkeiten ergeben. Bildung.)

Zeitwort. (Konjugieren zu orthographischen Zwecken. Bildung.)

Verhältniswort. (Fallbildung in fleißiger, praktischer Übung.)

Binde- und Fügwort (nur praktisch in der Satzlehre).

Wörterfamilien. Etymologische Streiflichter auf einzelne besonders lehrreiche Fälle.

b) Aus der Satzlehre:

Der Satz. Satzgegenstand, -aussage. Nähere Bestimmung. Einfacher, erweiterter Satz. Satzgefüge, Satzverbindung. Verkürzte Nebensätze ohne Unterscheidung von Art und Grad. Stellung der Nebensätze. Zeichensetzung.

Die Verteilung dieses Stoffes auf die Schulklassen ist schon durch den Zusammenhang derselben mit dem Schreiblesen und dem Rechtschreiben bestimmt. Was mit dem Schreiblesen zu geben ist, muß im ersten Schuljahre erledigt werden. Was aus der Wortbildung und -Biegung um der Orthographie willen durchgenommen wird, fällt der Unter- und Mittelklasse zu, ebenso eignen sich die leichteren Abschnitte der Satzlehre für diese. Die Oberstufe vollendet den Ausbau des grammatischen Lehrgebäudes.

§ 65.

III. Methode.

Der Unterrichtsgang ist ein vorwiegend genetischer, und zwar findet die Realanalyse und -Synthese durch Zerlegen und Wiederausammensetzen der Sätze, dann durch den Weg vom Beispiel zur Regel die logische Analyse Anwendung. Die Lehrform ist fragend-entwickelnd. Üben und Anwenden sind die am meisten gebrauchten Unterrichtsthätigkeiten.

Im einzelnen sollen folgende Grundsätze Beachtung finden:

1. Man suche den Kindern die grammatische Belehrung zum Bedürfnis zu machen! Wenn auf öfter vorkommende Fehler hingewiesen und gesagt wird, daß es ein Mittel gibt, dieselben zu vermeiden, wird einem fruchtbaren Unterricht der Boden vorbereitet.

2. Nicht in wissenschaftlicher Darstellung, sondern in methodischer Gliederung (— vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten etc. —) ist der Unterricht zu erteilen. Lange und schwierige Definitionen, Memorieren von Wörterreihen, ausgedehnter Gebrauch der lateinischen Terminologie bleiben ausgeschlossen. Je mehr sich der Unterricht durch Anlehnung an Orthographie, Aufsatz u. s. f. vom System entfernt, um so mehr ist durch Wiederholungen, die von Zeit zu Zeit angestellt werden, darauf zu sehen, daß Zusammenhang und Ordnung in den Stoff gebracht und dem Schüler die Übersicht erleichtert werde.

3. Die Grammatik ist aus der lebendigen Sprache abzuleiten. Dabei kann man von größeren Ganzen (eben behandelten Lesestücken als Sprachmusterstücken) oder von Mustersätzen ausgehen, die dem nebenherlaufenden Sprach- und Sachunterrichte entnommen und darum dem Schüler ohne lange Erklärung verständlich sind. Immer aber ist ein konkreter Fall der Anknüpfungspunkt der Belehrung. Mehrere Beispiele, welche die verschiedenen Punkte der Regel deutlich veranschaulichen und welche inhaltlich wertvoll sind, sollen derselben vorausgehen.

4. Der Schüler muß die Regel möglichst selbstthätig finden, sie in knapper Form mehrmal wiederholen, ihren Wortlaut einprägen, eventuell die Regel oder einen Mustersatz in ein hierfür bestimmtes Heft eintragen. Durch die letztere Thätigkeit gelangt der Schüler mit der Zeit in den Besitz einer selbsterarbeiteten Beispielgrammatik.

5. Die Regel muß auf zahlreiche andere Beispiele angewendet werden. Auch hier ist der Schüler zum Selbstbilden der Beispiele anzuhalten. Wenn der Lehrstoff

grammatisch-orthographischer Art ist, so ist die natürlichste Anwendung das Diktat. Kehr sagt: »Jede Grammatikstunde soll eine Schreibstunde sein.«

5. Fortgesetzte Übung und Wiederholung des Erlernten in den Lesestunden, bei der Vorbereitung und Verbesserung der Aufsätze, in allen übrigen Fächern (— Jede Stunde eine Sprachstunde! —) ist unerläßlich. Sie gestaltet das Wissen zum Können und verleiht den gewonnenen Kenntnissen praktische Bedeutung.

Skizzierte Lehrproben.

1. Für die vierte Klasse.

Steigerung des Eigenschaftswortes.

Anknüpfung: Es ist im Aufsatz der Fehler vorgekommen: Der **gesitteste** und **bescheidenste** Knabe. Auf diesen Fehler wird hingewiesen und derselbe verbessert. An was für Wörtern wurde er begangen? Solche Fehler könnten noch öfter vorkommen. Wir müssen sie daher vermeiden lernen.

Ziel: Von der Veränderung (Steigerung) der Eigenschaftswörter.

I. Anschauen. Sagt, wie der Baum, das Haus, das Pferd u. s. w. ist! Wir haben nun eine Menge von Eigenschaftswörtern erhalten. Nennt sie nochmal! — Sagt die Eigenschaft »schnell« von einem Läufer aus! (Geschieht; das Wort »schnell« wird an die Schultafel geschrieben.) Gebrauche dieselbe Aussage vom Reitpferde! (Geschieht; »schneller« wird angeschrieben.) Welche Veränderung ist nun am Eigenschaftsworte schnell vor sich gegangen? Viele Beispiele zur Vergleichung! Der Schüler findet selbstthätig, dafs jedesmal die Silbe **er** angehängt wird. Gebrauch des Wörtchens als.

Ihr habt gefunden: Der Läufer besitzt die Eigenschaft »schnell«, das Reitpferd besitzt sie noch mehr oder in einem höheren Grade. Mehrmalige Ableitung dieses Ausdruckes aus Beispielen. Man kann das Eigenschaftswort so gebrauchen, dafs es die Eigenschaft in einem höheren (niedrigeren) Grade (einen höheren Grad der Eigenschaft) angibt.

Wiederholung der beiden Mustersätze. Wie ist im Vergleich zu einem Läufer oder einem Reitpferde der Eisenbahnzug? (»schnellsten« an die Tafel geschrieben.) Der Schüler findet nun aus vielen Beispielen, dafs an die erste Form die Silbe **sten**

angehängt wird, und dafs dann das Wort die Eigenschaft im höchsten (niedrigsten) Grade ausdrückt.

II. Denken. Das Thermometer, den Kindern äufserlich bekannt durch die Wärmebeobachtungen aus der Heimatkunde, wird zum Vergleich herangezogen. Es ist in Grade eingeteilt. Die Grade können steigen, ebenso die Hitze, die Kälte. Der Preis einer Ware kann höher werden, steigen, sich steigern. Wir haben vorhin die Eigenschaftswörter so gebraucht, dafs sie die Eigenschaft in einem immer höhern Grade angegeben haben. Was haben wir also wohl mit der Eigenschaft, dem Eigenschaftswort gethan? Was kann man also mit den Eigenschaftswörtern thun? Wie viel Grade hat die Steigerung?

Regel: Die Eigenschaftswörter kann man steigern. Es gibt drei Steigerungsgrade, den ersten, zweiten und dritten Grad. Im zweiten Steigerungsgrad nimmt das Eigenschaftswort die Silbe **er** an. Im dritten Steigerungsgrad nimmt es die Silbe **sten** an. Wiederholen, Einprägen. Eintragen der Beispiele in das Heft! (§ 65, 4.) Ausnahmen werden später von Fall zu Fall besprochen.

III. Anwenden. a) Diktat zur Anwendung von **heifs**, **heifser**, **süfs**, **süfser**, **grofs**, **gröfser**, — **gesittet**, **am gesittetsten**, **am verschiedensten**, **dringendsten**, **passendsten** etc.

b) Aufsuchen von Steigerungsformen aus behandelten Lestücken.

c) Selbstbilden nach Andeutungen, z. B. Haus, Turm, Berg (hoch).

2. Für die sechste und siebente Klasse.¹⁾

Die Satzverbindung.

Nach den »Sprachübungen von Dittmar und Krieger« Ausgabe A, Heft 6, bearbeitet.

Anknüpfung: Bisher haben wir in der Sprachlehre nur einfache erweiterte Sätze betrachtet.

Ziel: Heute werden wir von zusammengesetzten Sätzen und zwar von der Satzverbindung etwas hören.

I. Lesen des ganzen Sprachstückes »Deutschlands Lob«, wenn nötig, sachliche Erklärung, dann

1. a) Betrachtung (Anschauen) **mehrerer** einzelner Satzganzen. Es sind immer zwei oder mehrere Sätze zu einem

¹⁾ Als Probe einer mehr systematischen Behandlung, die sich auf ein Schülerbuch stützt.

Ganzen vereinigt. Dies Ganze ist kein einfacher Satz mehr, sondern ein zusammengesetzter. b) Entwicklung der Regel: Woraus besteht ein zusammengesetzter Satz? c) Nachweis der Regel an mehreren Beispielen.

2. a) Probe darüber, daß jeder Teil allein stehen könnte. Ergebnis: Es sind nur Hauptsätze in diesen zusammengesetzten Sätzen. Dieselben gehören zusammen, sind auch nicht selten äußerlich (durch Bindewörter — Angabe derselben! —) mit einander verbunden, daher Satzverbindung. b) Was ist eine Satzverbindung? c) Nachweis des Gelernten an weiteren Beispielen.

3. a) Aufstellung von Mustern für die drei Arten der Satzverbindung. Prüfung des Gedankeninhalts. Ergebnis: In der ersten Satzverbindung enthält der zweite Satz etwas Ähnliches, in der zweiten einen Gegensatz, in der dritten einen Grund (eine Folge). Mehrere Beispiele, dann b) Regel: Einteilung der Satzverbindungen in zusammenstellende, entgegensehende und begründende. c) Besprechung weiterer Beispiele.

4. a) Aufzählen, b) Ordnen und Einteilen der bisher gebrauchten Bindewörter, c) Anwendung in neuen Sätzen.

5) a) Beachtung der Interpunktion. Wann Strichpunkt, wann Komma? b) Regel, c) Nachweis derselben an anderen Beispielen.

II. Zusammenstellung der Regeln. (S. 20 des Schülerheftes).

III. Anwenden und Üben:

a) Aufgaben aus dem Sprachbüchlein, soweit sie nicht schon oben unter 1—5c Verwendung gefunden haben.

b) Freies Aufsuchen und Bestimmen von Satzverbindungen aus Lesestücken.

c) Diktat zur Einübung der Zeichensetzung.

§ 66.

IV. Geschichtliches über Grammatik und grammatischen Unterricht.

1. Die Anfänge wissenschaftlicher Darstellung der deutschen Grammatik lassen sich in das 16. Jahrhundert zurückverfolgen, wo uns die »Teutsche Grammatica« Ickelsamers (mehr eine Anleitung zur Orthographie) und Frangks »Teutscher Sprach Art und Eygenschaft« (eine Art Briefsteller) begegnen. Ihnen folgen Kromayer, Schottel, Morhoff u. a. Im vorigen Jahrhundert knüpft sich die Förderung des Sprachstudiums an die Namen

Gottsched und Adelung. Besonders der letztere wufste sich durch seine verständliche und klare Darstellung der Syntax einen bis nahe an unsere Zeit heranreichenden Einfluß zu sichern. Das ganze 19. Jahrhundert wird beherrscht von den einzig dastehenden Forschungen Jakob Grimms (Deutsche Grammatik, 1819—1837, unvollendet), des Begründers der historischen Grammatik. Für die Verbreitung der Grammatik und die Vermittelung zwischen Wissenschaft und Praxis sind, wie bei der Orthographie, neben zahlreichen anderen hervorragend Heyse und Becker zu nennen.

2. Die Geschichte der Methodik des grammatischen Unterrichtes ist, obwohl sie noch kaum einen Zeitraum von anderthalb hundert Jahren umfaßt, sehr verwickelt und vielgestaltig.

a) Von Felbiger und Rochow angeregt und von Pestalozzi verbessert, blühte bis 1835 die **formell-grammatische** Richtung. Nach ihr wurde das Deutsche wie eine fremde Sprache erlernt, von der Regel zum Beispiel, von diesem zur Übung geschritten.

b) In den nächsten zehn Jahren entstand durch Beckers und Wursts Thätigkeit die **logisch-grammatische** Richtung. Hier handelte es sich darum, daß der Schüler durch Ausbildung seiner Denkkraft die Sprache verstehen lerne, daß er die Gesetze der Sprache selbstthätig auffinde. In dieser Absicht wurde unter Vernachlässigung der materiellen Sprachzwecke eine populäre Logik betrieben.

c) Von 1845 an wurde die **anlehrende** Richtung gepflegt, nach welcher die Grammatik aus dem Lesebuch geschöpft werden und dieses wiederum zur Befestigung und Anwendung des Erlernen dienen soll. Obwohl diese Richtung Verteidiger wie Kellner, Otto, Kehr, Dittes u. a. fand, läßt sich doch nicht bestreiten, daß das Lesebuch bei weitem nicht allen grammatischen Zwecken gerecht werden kann. Man hat diesem Mifsstande dadurch zu begegnen gesucht, daß man den Unterricht an Mustersätze anschloß, welche den Lesestücken entnommen und in einem Anhang des Lesebuchs enthalten sind.

d) Fast zu gleicher Zeit liessen sich Stimmen hören, welche nach Jakob Grimms Vorgang jeden theoretischen Sprachunterricht in der Volksschule als überflüssig erklärten. Diese **verneinende** Richtung führt an, daß das Kind praktisch in den Gebrauch seiner Muttersprache gelange, theoretische Kenntnisse also nicht nötig habe. Das Studium der Grammatik im volksschulpflichtigen Alter sei verfrüht, zeitraubend und schade der Gemütsbildung. Trotz Ph. Wackernagels eifriger Verteidigung hat diese Richtung niemals Boden gewinnen können.

e) Die **absondernde** Richtung, durch Stern, K. Richter, Panitz, Wetzell, Rüegg u. a. bis heute vertreten, erteilt einen selbständigen, stufenmäßigen, zusammenhängenden Unterricht, welcher die formalen und materiellen Zwecke gleichmäßig hervorhebt und sich aus Anschauung, Erkenntnis und Übung aufbaut. Innerhalb dieser Richtung sind neuestes von Kern in Berlin bemerkenswerte Vorschläge zur Vereinfachung der Satzlehre hervorgegangen, die von Nowack, Hübner u. a. praktisch verwertet wurden, soweit dies für die Volksschule möglich erscheint.

f) Die unter c) und e) genannten Richtungen werden zur Zeit am meisten gepflegt. Daneben mehren sich die Versuche, Aufsatz, Rechtschreiben und Sprachlehre in enge Verbindung zu bringen und, den Anregungen Hildebrands folgend, die Wichtigkeit der gesprochenen Sprache mehr als bisher zu beachten und der Lehre von der Wortbildung (den Wortfamilien) und der Wortbedeutung (der Bildlichkeit der Sprache) ein breiteres Feld einzuräumen.

§ 67.

V. Literatur.

a) **Methodische und theoretisch-praktische Schriften.** (Siehe auch § 36 und 62¹)

Bauer, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik. 21. Aufl. Nördlingen, 1891. 2 *M.* — Blatz, Neuhochdeutsche Grammatik. 3. Aufl. Tauberbischofsheim, 1895. 2 Bde. 22 *M.* — Engeliien, Grammatik der neuhochdeutschen Sprache. 4. Aufl. Berlin, 1892. 7,50 *M.* — Gutmann und Marschall, Grundriß der deutschen Sprach- und Rechtschreiblehre. 4. Aufl. München. 1,90 *M.* — Kern, Zur Methodik des deutschen Unterrichts. Berlin, 1883. 1,80 *M.* — Dittmar, Zur Umgestaltung des Sprachunterrichtes in der Volksschule. München. 0,20 *M.* — Richter, A., Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts. 2. Aufl. Leipzig, 1886. 1 *M.* — Wetzell, Die deutsche Sprache. Berlin. 4 *M.*

b) Für die Hand der Schüler.

Wir gestehen den Schülerbüchern für Aufsatz, Rechtschreiben und Grammatik nur einen beschränkten Wert zu. Aus verschiedenen Gründen werden jedoch derartige Lehrmittel immerhin Gebrauch finden. Es seien daher einige derselben angeführt.

Dittmar und Krieger, Sprachübungen auf Grundlage des Sachunterrichtes. München. 2 Ausgaben zu 7 und zu 3 Heften, à Heft 20 bis 25 *S.* — Gärtner, Deutsche Sprachschule von Baron, Junghanns und Schindler. Für bayerische Volksschulen bearbeitet. Leipzig. Ausgaben und Preis wie bei Dittmar. — Hähnel und Patzig, Deutsche

Sprachschule. 6 Hefte à 15—25 \mathcal{L} . — Knab, Kobmann und Lober, Übungsstoff für den Unterricht im Deutschen. 7 Hefte. Nürnberg. 1,50 \mathcal{M} . — Münchener Bezirkslehrerverein, Übungsbuch für Sprachlehre, Rechtschreiben und Aufsatz. 5 Hefte. München. à 25—35 \mathcal{L} . Schülerbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache. Von mehreren öffentlichen Lehrern. München. 0,55 \mathcal{M} . — Leifsl und Lindner, Sprachübungen. Im Anschlusse an die oberpfälzischen Lesebücher. München, 1895. Heft 1. 0,20 \mathcal{M} . — Kuznik-Schmidt, Elementar-Sprachlehre. Leipzig. 3 Hefte à 25 \mathcal{L} . — Meyer, Jos., Kleines deutsches Sprachbuch. 8. Aufl. Hannover. 0,60 \mathcal{M} . — Panitz, Leitfaden für den Unterricht in der Grammatik. Leipzig. 5 Hefte à 20 \mathcal{L} .

Zweite Gruppe.

Der Unterricht in der Mathematik.

Von

Joachim Königbauer,

Kgl. Seminardirektor in Laingen.

»Die Mathematik ist die Jurisprudenz
der Notwendigkeit.«

1. Rechnen.¹⁾

§ 68.

I. Zweck des Rechenunterrichts.

Der Zweck des Rechenunterrichtes ist ein formaler und materialer und damit zugleich ein praktischer. In Verfolgung dieser Zwecke werden nebenbei auch sittliche und erziehliche erreicht.

Für die formale Bildung ist der Rechenunterricht von größter Wichtigkeit. Bei richtigem Betriebe desselben gewinnt das Kind klare Vorstellungen von Zahlen- und Raumgrößen, die zugleich das Gedächtnis in vorzüglicher Weise üben. Ferner ist das Beurteilen und Überlegen einer Rechenaufgabe an und für sich schon eine Geistesarbeit, wie solche kaum ein anderes Fach zu bieten vermag. Bald gilt

¹⁾ Rechnen, goth. rahnjan, zählend, überschlagen; althochd. rehhanôn, rechanôn; mittelhochd. rechen, aus rechnen.

es, Nebensächliches vom Hauptsächlichen zu scheiden, aus Bekanntem Unbekanntes zu ermitteln, Zahlenverhältnisse zu zergliedern oder zu kombinieren; bald, ist das gewonnene Resultat zu überschlagen, dessen Wahrscheinlichkeit oder Unmöglichkeit zu ermitteln, oder es sind neue Wege zu demselben zu suchen. Endlich müssen aus einzelnen Beispielen allgemeine Gesetze und Regeln abgeleitet werden, die wiederum durch Anwendung auf das praktische Leben an Bedeutung gewinnen.

Der materielle Zweck des Rechenunterrichts liegt für jedermann klar auf der Hand. Die Hausfrau, der Familienvater, die Wirtschafterin, der Zimmermann, der Maurer, der Werkführer, der Geschäftsmann — kurz jeder Mensch muß mit jener Wissenschaft, die es mit Raum und Zahl zu thun hat, mehr oder minder vertraut sein, will er nicht im täglichen Handel und Verkehr finanzielle Nachteile erleiden oder sein Leben lang von anderen abhängig bleiben. Es ist daher Aufgabe der Volksschule, hierin jenes Maß zu bieten, das auch dem einfachsten Manne zu einem gedeihlichen Fortkommen notwendig ist.

Aber auch in sittlicher Beziehung hat der Rechenunterricht seinen Wert. Er schützt vor Zerstreuung, zwingt die Schüler, ihre ganze Aufmerksamkeit auf einen Punkt zu konzentrieren, stärkt den sittlichen Mut und gibt Selbstvertrauen. Ein guter Rechner ist präzise in seinem Denken, scharf in seinen Urteilen, gründlich in seinen Erwägungen und vorsichtig im Handeln. Das eigene Urteil steht ihm höher als fremdes. Dieses Selbstvertrauen, das der Rechenunterricht allmählich einflößt, ist eine Folge der unwiderstehlichen Logik, die ihm innewohnt; aus ihr erwachsen jene bekannten Eigenschaften, die den willensstarken Mann charakterisieren, nämlich Energie und Ausdauer in allen Bestrebungen.

Endlich sei noch darauf hingewiesen, daß auch die im Rechenunterrichte so notwendige Pünktlichkeit und Ordnung von nicht zu unterschätzendem erzieherischem Werte ist.

§ 69.

II. Stoff.

a) Auswahl des Stoffes.

Wenn auch im großen Ganzen keine Unklarheit mehr darüber herrscht, was der Rechenunterricht in der Volksschule zu bewältigen hat, so dürfte dennoch eine genauere Abgrenzung vollzogen werden, da zwischen ungeteilter und geteilter Volksschule bezüglich der Menge des Stoffes ein Unterschied zu machen ist. Es kommt zunächst darauf an, welches Ziel jede Volksschule erreichen kann und soll, wenn sie überhaupt auf das Prädikat »gut« Anspruch machen will.

Dem doppelten Zweck (der formalen und materialen Bildung) ist Genüge geleistet, wenn das Kind beim Austritt aus der Schule nachstehendes zu bewältigen vermag:

1. Alle Aufgaben aus den vier Grundrechnungsarten in unbenannten, gleich- und ungleichbenannten ganzen und gebrochenen Zahlen.

2. Alle Zwei-, Drei- und Vielsatzaufgaben mit einfacher und natürlicher Einkleidung. (Schlufsrechnungen.)

3. Leichtere Aufgaben aus der Raumlehre. (Flächen- und Körperberechnungen.)

Anmerkung. Die Grundsätze, nach welchen die Auswahl getroffen werden soll, finden sich im Kapitel »Methode«.

b) Anordnung und Verteilung des Stoffes.

Dieselbe ergibt sich aus dem Lehrplan. Am besten ordnet man den Rechenstoff so an, daß er sich konzentrisch erweitert und auf jeder Stufe einen leicht übersehbaren Zahlenkreis umfaßt. Stets muß das Neue die Wiederholung des Vorausgegangenen in sich fassen, damit seitens des Schülers Sicherheit und ein festes Wissen und Können erreicht wird.

Die bayerischen Kreislehrpläne weisen hinsichtlich des Rechenstoffes zwar einige Verschiedenheiten auf; im allgemeinen aber verlangen sie etwa folgenden Stufengang:

A. Rechnen mit der reinen und gleichbenannten Zahl:

- | | |
|--------------|--|
| I. Kurs: | Der Zahlenraum von 1—10 (oder 1—15 oder 20). |
| II. » » » » | » 1—100. |
| III. » » » » | » 1—1000 und unbegrenzt. |

B. Rechnen mit ungleich und mehrfach benannten Zahlen:

IV. Kurs: Resolvieren und Reduzieren. Daran reihen sich die Rechnungsarten mit ungleich benannten Zahlen.

C. Rechnen mit gemeinen und Dezimalbrüchen:

V. Kurs: Behandlung der gemeinen Brüche mit den Nennern $\frac{2}{2}$ bis $\frac{10}{10}$. Von den Dezimalbrüchen die Zehntel, Hundertstel und Tausendstel und zwar Lesen und Schreiben, sowie die 4 Species derselben. (In beiden Fällen eine Art Anschauungs- und Begründungskursus.)

VI. Kurs: Fortsetzung des Rechnens mit gemeinen und Dezimalbrüchen, insbesondere die schwierigeren Fälle desselben.

Dazu

D. Die bürgerlichen Rechnungsarten:

Davon treffen für den VI. Kurs noch: Rechnen mit geraden und umgekehrten Verhältnissen, in ganzen und Bruchzahlen angewendet in den sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten (Zins-, Prozent-, Termin- und Teilungsrechnungen.

VII. Kurs: Abschluss der Verhältnisrechnungen. Einfache Flächen- und Körperberechnungen.

§ 70.

III. Methode.

a) Gang des Unterrichtes. (Grundsätze.)

Die nachstehenden Grundsätze legen klar, welche Anforderungen die Gegenwart an die Methode des Rechenunterrichtes stellt und welche Wege einzuschlagen sind.

1. Alles Rechnen muß anschaulich betrieben werden.

Kein Lehrgegenstand ist seinem innern Wesen nach weniger real, als gerade das Rechnen. Bei ihm ist die Abstraktion stets Ziel- und Gipfelpunkt; denn nicht die Eigenschaft der Dinge, ihr praktischer Wert, ihre Qualität kommen in Betracht, sondern einzig und allein die Quantität, die Zahl und Form finden Berücksichtigung. Da nun in der Seele keine klare Vorstellung ist, die nicht durch äußere Eindrücke konkreter Dinge erregt wurde, so gibt es auch keine Zahl- und Formvorstellung ohne äußere Anschauung. Und

damit Zahl und Form nicht an wenige Dinge gebunden erscheinen, müssen viele und vielerlei Gegenstände der Anschauung unterworfen werden; denn nur in diesem Falle vermögen die Begriffe sich vollständig und klar auszuprägen.

Die Konsequenzen, welche sich daraus ergeben, sind folgende:

a) Der Rechenunterricht muß anfänglich (oft auch später) vorwiegend Anschauungsunterricht sein.

b) Um alle Operationen für die Anfänger auf Anschauung gründen zu können, müssen Anschauungsmittel (Rechenmaschinen, Stäbchen, Würfel etc.) zur Hand sein. Die Ziffern, welche in keiner Weise die Zahlen veranschaulichen, treten erst später auf.

c) Beim grundlegenden Rechenunterricht treten zuerst benannte Dinge, Gegenstände der Umgebung als Veranschaulichungsmittel auf, dann folgen gezeichnete Darstellungen (Zahlenbilder, Striche etc.), diesen reihen sich logische Operationen ohne Anschauungsmittel, aber mit benannten Dingen an und den Schluß bilden: die Behandlung der reinen Zahl und angewandte Aufgaben.

2. Schreite im Unterrichte langsam und lückenlos fort.

Schon in der Volksschule bildet der Rechenunterricht ein kunstvolles Gebäude, bei dem der Mangel auch nur eines Steines die volle Harmonie zu stören vermag. Ein sicherer Grund ist, wie an jedem Gebäude, das Wichtigste. Die elementaren Operationen mit den vier Species müssen daher, als Basis des Ganzen, so lange geübt werden, bis völlige Sicherheit erzielt ist. Und da alles Folgende stets auf dem Vorhergehenden fußt, so muß mit einer gewissen Ängstlichkeit ein streng genetischer Gang verfolgt werden.

Das hieraus sich Ergebende kann durch folgende Sätze ausgedrückt werden:

a) Verweile bei den Grundoperationen so lange, bis die Masse der Schüler darin völlige Sicherheit erlangt hat.

b) Wiederhole auch in den höheren Abteilungen von Zeit zu Zeit das Numerieren und die vier Species, sowie Aufgaben der vorhergehenden Stufen. Zeigen sich dabei einzelne oder

ganze Abteilungen schwach, so lasse sie in gewissen Stunden mit den niederen Abteilungen rechnen.

c) Biete den Schülern in den einzelnen Unterrichtsstunden nur wenig, behandle aber dieses um so gründlicher und allseitiger. In der Beschränkung zeigt sich der Meister.

d) Trachte stets, die Hauptmasse der Schüler auf gleichem Stande zu halten. Nicht die Leistungen der besseren Schüler geben den Maßstab für Beurteilung einer Schule; der kundige Mann wird stets darauf sehen, was die Mehrzahl geistig verarbeitet hat.

3. Bahne bei Lösung der Aufgaben in erster Linie stets ein Normalverfahren an; erst später folgen die freien Lösungsarten.

Für jede Rechnungsart gibt es eine feste Form der Lösung; sie muß auch der schwächste Schüler kennen lernen, sonst gleicht er einem schwankenden Kahn auf bewegter See. Doch hüte sich der Lehrer, diese bestimmte Lösungsart dem Kinde zu geben, da sonst die Gefahr der mechanischen Nachahmung sehr nahe liegt. Was dauernd bleiben und fruchtbar werden soll, muß entwickelt werden. Dabei spielt der Lehrer eine Art Steuermann, der dem Schiffe nur die Richtung weist; die treibende Kraft muß im Vorwärtstrebenden selbst liegen. Ganz fehlen darf aber bei Begründung neuer Rechnungsarten die Führung nie, weil sonst nicht nur die Masse, sondern auch der beste Schüler, wenn er zu lange vergeblich nach dem richtigen Wege sucht, die Kraft und damit auch Lust und Interesse an der Arbeit verliert.

Sind nach mehreren vorgenommenen Entwicklungen die wesentlichen Momente des Verfahrens erkannt, so wird die Lösungsform knapp und präcis zusammengestellt und an neuen Aufgaben erprobt. Diese sollen anfänglich in Bezug auf Einkleidung den vorhergehenden ähneln, nach und nach aber immer neue Gesichtspunkte bieten.

Ist das Normalverfahren fest begründet und hinlänglich geübt, so treten auch die freien Lösungsarbeiten in ihre Rechte ein. Aber nicht der Lehrer darf solche vornehmen und geben, nein, der Schüler soll sie selbst finden. Oft genügen einzelne Winke und Andeutungen, um die neuen Wege

zu kennzeichnen. Sind die letzteren aber bedeutende Umwege oder zu gekünstelt und unpraktisch, so werden sie lieber vermieden. Vorsicht ist die Mutter der Weisheit; das Sichere verdient immer den Vorzug vor dem Ungewissen. Wem es möglich ist, der freien Lösung verschlungene Pfade zu wandeln, der versäume es nicht; der Gewinn für den Geist ist ein großer. Der Trost der Alltagsmenschen wird immer die breite Heerstraße betreten müssen; denn sie ist frei von gefährlichen Abstürzen und verwirrenden Felsblöcken. — In der Volksschule sind die vielen Nebenwege zum Ziele noch von einer andern Bedeutung. Talentvollere Schüler werden mit ihren Aufgaben häufig früher fertig als die übrigen. Ihnen bieten die freien Lösungsarten die schönste Gelegenheit zur Bethätigung ihres Forschungstriebes und ihrer Spekulationskraft.

4. Alles Rechner muß Denkrechnen sein.

Rechnen heißt, aus gegebenen Zahlen andere finden. Dazu ist aber Denken die erste Bedingung. Wer nicht denkt, vermag nie die Sach- und Zahlverhältnisse einer Aufgabe zu beurteilen, also auch nie selbständig eine Lösung zu finden. Ohne Geistesarbeit gedeiht nur der Mechanismus, der sich durch blindes Nachahmen ohne Einsicht und Bewußtsein, durch Operationen nach unbegriffenen Regeln und unverstandenen Schablonen kennzeichnet. Der mechanische Rechner ist ein Automat, dem Geist und Leben fehlen; er gleicht den Descartes'schen Tieren, die ohne Bewußtsein und Seele handeln.

Um sich zu überzeugen, ob der Schüler wirklich mit Verständnis rechne, lasse man das ganze Verfahren öfters mündlich klarlegen und die Gründe für dasselbe angeben.

Als Regel muß stets gelten:

a) Der Schüler darf so lange nicht zur Ausrechnung schreiten, bis er nicht alle Zahl- und Sachverhältnisse richtig erkannt hat.

b) Jeder Ausrechnung soll ein Überschlagen der Aufgabe, eine Schätzung des Resultates, eine sogenannte allgemeine Lösung (aber nicht im algebraischen Sinne) vorausgehen, weil dadurch der Schüler am ehesten Verständnis und Übersicht gewinnt.

c) Die Regel (das Gesetz) wird an einfachen Beispielen entwickelt und nach vollem Verständnis an schwierigeren geübt. Zuletzt abstrahiert man ein gewisses mechanisches Verfahren, das stets ohne weitere Schwierigkeiten ausgeführt zu werden vermag. Diesen Mechanismus erfordert das praktische Leben unbedingt; ihn erlaubt auch die bildende Methode.

5. Das Verstandene muß bis zur Geläufigkeit geübt werden.

Anschauung, Erkenntnis und Übung ist ein notwendiges Dreigestirn am arithmetischen Firmamente der Volksschule; denn nicht der Geist allein, auch das Leben soll gewinnen. »Wo die Anschauung fehlt«, sagt Kehr, »da geht der Unterricht nicht in die Kindesseele hinein; wo aber die Übung fehlt, da bleibt das Gelernte nicht in der Kindesseele darin.« Einsicht ohne Übung ist wie eine projektierte Straße; man erkennt die Möglichkeit des Baues, praktischen Nutzen aber gewährt sie nicht. Selbst unser großer Meister Pestalozzi hat dieses Moment übersehen. Würde vor ihm die Übung ohne Verständnis kultiviert, so kannte er nur Verständnis ohne Übung. Beide aber sind für das öffentliche Leben so notwendig, wie Luft und Nahrung für unsern Körper. Die Erkenntnis ist der Sonnenblick, der die Bahnen erhellt; die Übung aber der Spaten, der sie ebnet. Wer nur über Einsicht verfügt, ist arm, zwar nicht an Wollen, aber an Können. Es ist daher notwendig, jede Rechenart bis zur mechanischen Fertigkeit zu üben; denn ein Mechanismus, dem das Verständnis vorhergegangen, ist für die Schule eben so notwendig, wie die rein mechanischen Reflexbewegungen es für den Körper sind.

Da nun die Mehrzahl der Rechnungen des praktischen Lebens den Grundoperationen nach in den Zahlenraum von 1—100 fallen, so ist es unbedingt notwendig, die fundamentalen Sätze zum unverlierbaren Eigentum der Schüler zu machen. Dies kann geschehen, indem man fleißig übt:

a) Die elementaren Operationen mit den Grundzahlen, insbesondere das »Einsundeins«, »Einsvoneins«, »Einmaleins« und das »Einsineins«; ferner die Angabe aller Summen, Differenzen, Produkte und Quotienten innerhalb des ersten Hunderters;

- b) die Normalverfahren aller Rechnungsarten;
- c) das Rechnen mit Dezimalbrüchen, da diese bei unseren dezimalen Mafsen, Münzen und Gewichten ein allgemeines Bedürfnis geworden sind.

6. Kopf- und Zifferrechnen sind zu verbinden.

In Wirklichkeit gibt es nur ein Rechnen, nämlich ein Rechnen mit Nachdenken, mit Überlegung und Bewußtsein. Werden dabei keine äußeren Mittel gebraucht und nur die Zahlen im Auge behalten, so heißt es Kopfrechnen; kommen aber statt der Zahlen Ziffern (Zeichen) zur Anwendung, die, um das Gedächtnis zu unterstützen, auf Papier oder die Tafel geschrieben werden, so heißt es Ziffer- oder Tafelrechnen¹⁾.

Das Kopfrechnen muß bei jeder neuen Übung an der Spitze stehen, weil der Schüler, durch keine äußeren Hilfsmittel gestört, seine ganze Aufmerksamkeit der sachlichen Seite zuwenden kann. Man wählt daher anfangs auch stets einfache Aufgaben mit wenig komplizierten Zahlenverhältnissen, damit es dem Kinde nicht zu schwer fällt, den Gang der Operationen zu überblicken und die Rechengesetze zu erkennen. Erst wenn das volle Verständnis für die neue Übung und eine gewisse Schlagfertigkeit erzielt sind, tritt das Zifferrechnen wieder auf.

¹⁾ Der Unterschied zwischen dem sog. Kopf- und Tafelrechnen besteht nach Diesterweg nicht darin, daß man bei jenem nur den Kopf, bei diesem nur Hand und Auge gebraucht, sondern a) darin, daß man beim Kopfrechnen an gar keine Zeichen, also auch an keine Ziffern denkt, bei dem schriftlichen Rechnen dagegen die Zahlvorstellungen und die Operationen, die man mit ihnen vollzieht, sichtbar darstellt; b) darin, daß man leichtere Aufgaben mit nicht allzu großen Zahlen, frisch und rasch weg, ohne Griffel und Feder, schwere dagegen mit großen Zahlen, die nicht leicht zu behalten sind, der größeren Sicherheit wegen schriftlich ausrechnet; c) darin, daß man sich beim Nichtgebrauch der Ziffern, d. h. beim Kopfrechnen, viel freier bewegt als beim Zifferrechnen. Geistig bewegliche Kinder lieben am meisten das Kopfrechnen. An den mannigfaltigsten Auflösungen übt sich der Scharfsinn. Ein weiterer Unterschied besteht darin, daß wir das Tafelrechnen nach bestimmten Regeln, die sich auf die Darstellungsweise (Anschreibung) der Zahlen stützen, vollführen, während das Kopfrechnen nur den inneren Zusammenhang der Zahlen berücksichtigt.

Das Kopfrechnen soll das eigentliche Rechnen der Schule sein. Es ist praktische Logik und gewährt außerdem dem jugendlichen Geiste den weitesten Spielraum für die freien Lösungsarten, die so sehr den Geist bilden und das Urteil schärfen. Für das praktische Leben nützt es dem gemeinen Manne schon deshalb mehr, weil dazu nichts nötig ist als ein gesunder und geübter Kopf. Leider wird es in höheren Schulen meistens vernachlässigt; und doch senden auch diese ihre Schüler in das öffentliche und praktische Leben!

Um im Kopfrechnen eine gewisse Übung zu erzielen, muß der Volksschule sogar geraten werden, wöchentlich eine oder zwei halbe Stunden ausschließlich diesem Zwecke zu widmen.

Dabei mögen folgende Regeln als Richtschnur gelten:

a) Der Lehrer spreche jede Aufgabe nur einmal, aber langsam, deutlich, laut und ohne Einschaltung erläuternder Bemerkungen vor, wobei die wichtigeren Wörter besonders und scharf betont werden.

b) Das Schreiben mit dem Finger in die Luft oder auf die Bank etc. ist nicht zu gestatten, weil solche Kopfrechner meist nicht mit Zahlen, sondern mit Ziffern, wie auf der Tafel, operieren. Ihnen muß das Handwerk gründlich gelegt werden.

c) Man übe mit den Schülern solche Operationen fest ein, welche häufig vorkommen, suche eine Mehrheit von Operationen auf möglichst wenige, eine Reihe von Zahlen auf eine kleinere Anzahl und große oder unbequeme auf eine kleine und bequeme zurückzuführen.

d) Man schliesse die Reihenfolge der vorzunehmenden Operationen genau an den sprachlichen Ausdruck an und komme dem Gedächtnis durch mündliche Wiederholung der bereits gewonnenen Resultate zu Hilfe.

Sollen z. B. Meter, Centimeter und Millimeter multipliziert werden, so geschieht es in der nämlichen Reihenfolge, wie sie gesprochen wurden.

Wenn nun oben das Kopfrechnen besonders betont wurde, so darf das keinesfalls so aufgefaßt werden, als hätte das Zifferrechnen in den Hintergrund zu treten. Es sei hier an

das zutreffende Urteil Böhme's erinnert, der in dieser Beziehung sagt: »Nicht alle Schüler sind mit gleicher Fähigkeit begabt. Bei den mündlichen Übungen wird es oft vorkommen, daß die Fähigeren nicht genugsam ihren Fähigkeiten angemessen beschäftigt werden können, oder daß die Schwächsten mit einzelnen Resultaten im Rückstande bleiben und so ihr Fortschreiten zu eigenem oder der Gesamtheit Nachteil gehemmt wird. Da ist denn die schriftliche Übung, in der sich die Menge der zu lösenden Aufgaben nach den verschiedenen Individualitäten richten kann, ein sehr willkommenes Ausgleichungsmittel.« Außerdem hat auch das schriftliche Rechnen, selbst für den gemeinen Mann, mehr noch für Handels- und Gewerbsleute etc. seinen entschiedenen Wert.

7. Die Rechenaufgaben sollen hauptsächlich dem praktischen Leben entnommen und überhaupt zweckmäÙsig sein.

Die Schule arbeitet im Dienste des öffentlichen Lebens; es ist daher auch ihre Aufgabe, das letztere zu fördern, wo und wie sie es vermag. Zwar hat es von jeher Männer gegeben, die dem Nützlichkeitsprinzip völlig abhold waren, die da glaubten, die Aufgaben des praktischen Lebens verlieren alle Schwierigkeiten, sobald der Schüler denken gelernt; es sei deshalb einerlei, an welchem Stoffe dasselbe geübt werde. Für den tiefer Schauenden steht die Sache aber doch etwas anders. Jede angewandte Aufgabe hat, wie Guth richtig bemerkt, wesentlich zwei Seiten; die eine ist die Beurteilung der Sache, die andere die Ausführung der Berechnung. Wer eine Aufgabe einmal sachlich verstanden und klar gelegt hat, der findet gar leicht zur Berechnung die nötige Form. Die Beurteilung der Sachverhältnisse ist und bleibt das Schwierigste, und wer es darin an Übung fehlen läÙt, wird trotz der besten Theorie und der intensivsten Geistesbildung nie ein praktischer Rechner werden. Übung macht den Meister.

Ferner: Angewandte Aufgaben können nur gelöst werden durch konsequentes Denken und Schließen, und gerade darin liegt ein wesentliches Moment für die formale Bildung. Außerdem wird, wenn die Schule ihren Rechenstoff der Werkstätte, dem Markte, der Landwirtschaft und dem Haushalte entnimmt, der Schüler in die Verhältnisse des öffent-

lichen Lebens eingeweiht, er gewinnt für dasselbe sozusagen eine mathematische Grundlage, was in unseren Tagen keineswegs von geringfügiger Bedeutung ist. Freilich gibt es hierin auch Grenzen; denn alles, was zu tief in die Spezialverhältnisse der einzelnen Gewerbe, des Handelsstandes etc. einführt, dürfte aufer dem Bereich der Volksschule liegen. Dagegen sollen alle Wissensgebiete (Geographie, Geschichte, Naturkunde etc.) zum Rechenunterricht ihr Scherflein beitragen.

Zur Beurteilung der Rechenaufgaben geben wir dem jungen Lehrer folgende Regeln an die Hand:

a) Die Aufgaben mit reinen Zahlen erscheinen zuerst in der einfachsten oder Grundform, nämlich mit den Operationszeichen der vier Species behaftet. Darauf folgen die umschreibenden Ausdrücke (vermehrten, vergrößern, zulegen, zuzählen, gröfsermachen — abziehen, wegnehmen, vermindern, verkleinern — malnehmen, vervielfachen, vervielfältigen etc.); an diese reihen sich auf höheren Stufen die wissenschaftlichen Bezeichnungen (Summand, Summa, summieren — Minuend, Subtrahend, Differenz — Faktor, Produkt — Quotient) und endlich treten die unangewandten algebraischen Formen auf. Sie sind der beste Turnplatz des Geistes¹⁾.

Bei den angewandten Beispielen müssen die Angaben

b) der Wirklichkeit entsprechen und sich in kleinen Zahlen bewegen;

¹⁾ Entbehren die algebraischen Aufgaben auch des direkten Wertes für das Leben, so sind sie dennoch aus folgenden Gründen zu empfehlen: 1. Sie werden durch Übung des Nachdenkens und Scharfsinnes, durch Beurteilen, Abwägen, Ordnen und Vergleichen der Sach- und Zahlenverhältnisse ein Mittel gegen alles Mechanische und Schablonenartige. 2. Sie vermögen in das ewige Kaufen und Verkaufen, Gewinnen und Verlieren etc. eine angenehme Abwechslung zu bringen. 3. Sie ermöglichen eine gröfssere Mannigfaltigkeit der Aufgaben. 4. Ihre volkstümliche Einkleidung, ihr Rätselhaftes und Verhülltes bilden einen gewaltigen Sporn für den Eifer der Schüler. 5. Zur Erzielung von Klarheit und Gewandtheit im sprachlichen Ausdruck tragen sie wesentlich bei.

Was Kellner von den Rätseln sagt, gilt auch von den algebraischen Aufgaben: »Gib deinen Kindern am Schlusse der Tagesarbeit noch eine Rätselnufs zu knacken, und du wirst finden, dafs die Kraft noch nicht erschöpft ist und sich gern aufs neue an dieser mystischen Gabe beteiligt.«

c) dem Einsichtsvermögen und der Auffassungskraft des Kindes angemessen sein; sie dürfen also nicht Verhältnisse behandeln, die dem Kinde noch zu ferne liegen oder zu schwierig sind.

d) Die schriftlichen Aufgaben haben sich dem mündlichen Rechnen der betreffenden Stufe genau anzulehnen; alle aber sollen in der Fassung kurz, klar und bündig sein. Lieber 100 kurze, als eine zu lange.

e) Der Ansatz soll nie gegeben sein, sondern muß von den Schülern selbständig gefunden werden.

f) Der Inhalt muß belehrend, bildend, mannigfaltig, sittlich und wahr sein. Am besten werden die Beispiele dem öffentlichen Leben und den verschiedenen Unterrichtsfächern entnommen.

g) Die algebraischen Aufgaben, welche am Ende jeder Übung stehen, sind niemals durch Ansätze, Regeln und Formeln, sondern durch Schluß zu lösen.

8. An geeigneten Aufgaben sollen möglichst viele Umbildungen vorgenommen werden.

Dadurch erhält der Schüler einen tieferen Einblick in das Wesen der Rechnungsarten und Gewandtheit im Selbstbilden von Aufgaben. Nach Lösung einer Aufgabe ist daher stets zu ermitteln, wie viele Glieder dieselbe hat, wie viele davon stets gegeben sein müssen und in welcher Weise das Frageglied wechseln kann. So läßt sich eine Aufgabe oft in mehrere umgestalten.

9. Bei Lösungen und Erklärungen gehe man stets nur so weit auf die Elemente zurück, als notwendig ist.

Wie in der Geometrie jeder vorhergegangene Lehrsatz bei Begründung weiterer Lehrsätze als eine Art Axiom auftritt, also als selbstverständlich angenommen wird, so soll auch im Schulrechnen das einmal Bewiesene und Begriffene ohne weiteres der Anwendung unterliegen.

Jede zusammengesetzte Aufgabe läßt sich in mehrere Unteraufgaben zerlegen, wovon die Mehrzahl schon früher entwickelt und geübt wurde. Wenn nun das Alte immer wieder neu begründet würde, käme man nie zu einem Ziel. Es darf

das höchstens repetitionsweise geschehen; außerdem aber wird die ganze Aufmerksamkeit auf die neue Seite der Rechnung gerichtet.

10. Rechnungsvorteile und Regeln sind nicht ausgeschlossen, sollen aber von den Schülern selbst gefunden werden.

Das Volk liebt kurze Wege, weil sie meist sehr rasch zum Ziele führen. Im Leben ist Zeitgewinn Geldgewinn und da die materiale Lage eines Volkes ausschlaggebend ist für seine ganze soziale und politische Stellung, so darf der Rechenunterricht eine praktische Schulung nicht ganz aufser acht lassen. Zu dem, was in dieser Beziehung einige Berücksichtigung verdient, gehören gewisse Rechnungsvorteile und Regeln. Kehr betont besonders die dekadischen Ergänzungen, die der Übung wert sind. Es seien hier nachfolgende angeführt: »Soviel Pfennig das Stück, soviel Mark das Hundert« (und umgekehrt); »soviel Pfennig das Liter, soviel Mark das Hektoliter« (und umgekehrt); »soviel Pfennig das Ar, soviel Mark das Hektar« (und umgekehrt); »soviel Pfennig das Kubikdezimeter, soviel Zehnmarkstücke das Kubikmeter« (und umgekehrt); »soviel Prozent das Kapital, soviel Pfennig Zinsen die Mark« (und umgekehrt); »soviel Pfennig das Gramm, soviel Zehnmarkstücke das Kilogramm« u. s. w. Blofse Kunststücke und Spielereien sind zu vermeiden. Alles zur rechten Zeit und am rechten Orte.

Nicht ganz aufser acht soll in unseren Volksschulen das Rechnen mit aliquoten Teilen gelassen werden. Es ist dies die sogenannte »welsche Praxis«, die in Kaufmannskreisen noch immer einer gewissen Beliebtheit sich erfreut und darin besteht, dafs man das Gegebene in Faktoren oder Addenden zerlegt, um schliesslich durch Addition oder Subtraktion das Endresultat zu erhalten.

Z. B. 8 m kosten 12 \mathcal{M} , wie hoch kommen 9 m?

Lösung: 8 m kosten 12 \mathcal{M}

1 » kostet 1,5 » (addiert)

9 m kosten 13,5 \mathcal{M} .

Beispiel: 760 \mathcal{M} sind zu 6% ausgelegt, welche Zinsen erhält man jährlich?

Lösung: 100 \mathcal{M} betragen	6 \mathcal{M} ,
600 » »	36 »
50 » »	3 »
10 » »	$\frac{3}{5}$ » (addiert)
760 \mathcal{M} tragen	$45\frac{3}{5}$ \mathcal{M} .

Diese Rechnungsweise trägt alle Merkmale eines geistbildenden Unterrichts an sich; da sie aber nicht allgemein anwendbar ist und vielfach sogar mehr Schwierigkeiten bietet, als der gewöhnliche Zwei- und Dreisatz, so kann sie nur als sogenannte »freie Lösungsart« behandelt werden.

Mehr dürfte kaum zu empfehlen sein, sonst artet der Rechenunterricht in geistige Seiltänzerei aus, an der sich der Schüler das Genick bricht.

11. Was der Schüler spricht, soll sprachlich, und was er schreibt, kalligraphisch richtig sein.

Der sprachliche Ausdruck ist das Barometer für das sachliche Verständnis. Richtige mündliche Darstellung zeugt von Klarheit und Helligkeit des Kopfes; Schwanken und Stottern lassen auf düstere Zustände des geistigen Firmamentes schließen. Alles »ich teile oder multipliziere mit so und so viel, nehme das so und so oft mal« etc. ist vom Übel. Das »Wenn« und »So« müssen das Gerippe des logischen Körpers bilden. Dabei ist alles Dazwischenreden und Drängen seitens des Lehrers zu vermeiden, weil es nur den Gedankenlauf des Schülers stört.

Was schriftlich dargestellt wird, muß deutlich, sauber, übersichtlich sein und eine gefällige Form besitzen. Da schon der Stellenwert der Ziffern eine präzise Anschreibeweise und schöne Darstellung erfordert, so muß der Lehrer eine solche für jede Rechenart aufstellen und auf deren Einhaltung mit aller Strenge sehen. Dadurch erzielt man

a) bei den Schülern Sinn für Gesetzmäßigkeit, Ordnung und Ebenmaß;

b) für den Lehrer eine leichte Durchsicht und Beurteilung der Arbeiten;

c) die Beseitigung einer Menge Irrtümer und Rechenfehler.

Wie aus der Schrift den Menschen, so erkennt man an den Heften die Schule.

12. Als Form für die Lösung der schriftlichen Aufgaben ist für die Oberstufen der Bruchsatz, auch Zweisatz und Schlufsrechnen genannt, zu wählen.

Derselbe ergibt sich ganz von selbst aus dem Bruchrechnen; denn dort erfährt das Kind, daß man eine Größe so und so oftmal kleiner macht, wenn man die betreffende Zahl als Nenner unter die zu teilende setzt, daß ein Bruch mit einer ganzen Zahl multipliziert wird, indem man den Zähler multipliziert etc. Es ist daher bei mehrgliedrigen Aufgaben vorteilhaft, nicht nach jedem Schlusse sogleich die Ausrechnung, sondern nur die Andeutung (den Ansatz) folgen zu lassen. Dadurch erhält man einen kurzen, klaren Ansatz, der die Operationen leicht überschauen und die Möglichkeit des Kürzens (Hebens) der einzelnen Faktoren außerordentlich schnell ersehen läßt.

Zweisatz kann diese Lösungsform genannt werden, weil der Ansatz zwei Sätze, den Bedingungs- und Fragesatz, erfordert. Berücksichtigt man aber die Zahl jener Sätze, die gesprochen werden müssen, bis die Lösung logisch vollzogen ist, so unterscheidet man einen Zwei-, Drei- und Vielsatz.

Von allen anderen Rechnungsformen (das Rechnen mit aliquoten Teilen ausgenommen), muß der Volksschule abgeraten werden.

Ein großer Behelf beim Rechnen sind Aufgabenhefte für die Hand der Schüler. Sie sollen aber nach Diesterweg nichts enthalten, als eine wohlgeordnete Sammlung von Beispielen, ohne alles Regelwerk, ohne Vorschriften zur Auflösung, ohne ausgerechnete Musterbeispiele.

§ 71.

b) Lehrform und Lehrweise.

Kein Fach erfordert solch streng logisches Denken, in keinem sind die Resultate so notwendig und zwingend und

die Beweise so scharf und befriedigend, als gerade in der Mathematik. Sie ist deshalb die exakteste aller Wissenschaften und ihre Stütze die gesuchteste von allen Gelehrten. Aber gerade die Exaktheit und Präcision verleiht ihr eine Härte und eine Unbeugsamkeit, die nicht jedermanns Sache sind; die Mehrzahl der Menschen zieht im Gegenteil die ungerregelte Freiheit im Denken dem eisernen Schritte der Logik vor.

Das logische Denken geht gerade auf das Ziel los; Umschweife und Winkelzüge sind ihm fremd. Da nun der geradeste Weg auch zugleich der kürzeste ist, so ergibt sich als notwendigste Eigenschaft der logischen Operationen die Kürze. Es gilt daher beim Rechnen stets, alles Unwesentliche und Nebensächliche aus den Aufgaben auszuschneiden und sie möglichst knapp und bündig zu formulieren. Hier ist jedes Wort zu wägen und zu zählen; alles Aufwafs wird zum Übel. — Kürze und Bündigkeit aber ruhen noch auf einer anderen Voraussetzung, nämlich auf der Klarheit. Wer alle Verhältnisse richtig erfasst, findet sicher die entsprechenden Mittel, den Knoten zu entwirren; es ergeben sich von selbst die geeigneten Worte, um das Wesen der vorliegenden Sache zu charakterisieren. Der unklare, verschwommene Kopf aber wickelt nicht selten ein Körnchen Wahrheit in eine riesige Umhüllung.

Jede Rechenstunde soll sein wie ein gemeinsamer Ausflug auf einen Berg, wobei der Lehrer die Rolle des Führers spielt, der zur rechten Zeit zum Aufbruche mahnt, vor Abgründen warnt, die richtigen Pfade weist, den Mut der Schwachen neu belebt, das ersehnte Ziel signalisiert und schließendlich nach all den überstandenen Leiden und Strapazen an der gemeinsamen Freude teilnimmt.

Aus dem Gesagten ist nun leicht zu entnehmen, dafs im Rechenunterricht die heuristisch-entwickelnde Lehrform im ausgedehntesten Mafse anzuwenden sei. Was die Schüler selbst finden, hält am längsten und gewährt das größte Vergnügen. Alles blofse Geben und Vordemonstrieren ist vom Übel.

Lehrprobe.¹⁾**Bilden und Zerlegen der Zahl 6.**

Voraussetzung: Behandlung der Zahlen 1—5.

Anschauungsmittel: Rechenmaschine und Zahlbilder.

Unterrichtsstufe: Vorbereitungs-klasse.

I. Anschauen.**a. (1. Bethätigung der Sinne.)**

(Rechnen mit benannten Zahlen und anschaulich.)

A. Der Lehrer operiert**1. mit körperlichen Dingen.**

An der oberen Stange der Rechenmaschine sind 5 Kugeln zu sehen.

Zählt, wie viele Kugeln ich vorgeschoben habe!

Der Lehrer schiebt bis auf einen kleinen Abstand zu den 5 Kugeln eine weitere Kugel. — Zählt, wie viele Kugeln ihr jetzt an der Rechenmaschine seht! — Wie viele Kugeln habe ich zu den 5 Kugeln legen müssen, damit ich 6 Kugeln erhielt? — 5 Kugeln und wie viele Kugeln sind also 6 Kugeln? — Wie sind die 6 Kugeln abgeteilt? — Wie haben wir also die 6 Kugeln zerlegt?²⁾

In ähnlicher Weise wird an den weiteren Stangen der Rechenmaschine veranschaulicht:

$$\begin{array}{l}
 4 \text{ Kugeln} + 2 \text{ Kugeln} = 6 \text{ Kugeln.} \quad | \quad 6 \text{ Kugeln} = 4 \text{ Kugeln} + 2 \text{ Kugeln.} \\
 3 \text{ »} + 3 \text{ »} = 6 \text{ »} \quad | \quad 6 \text{ »} = 3 \text{ »} + 3 \text{ »} \\
 2 \text{ »} + 4 \text{ »} = 6 \text{ »} \quad | \quad 6 \text{ »} = 2 \text{ »} + 4 \text{ »} \\
 1 \text{ Kugel} + 5 \text{ »} = 6 \text{ »} \quad | \quad 6 \text{ »} = 1 \text{ Kugel} + 5 \text{ »}
 \end{array}$$

¹⁾ Bearbeitet von A. Ledermann nach den psychologischen Stufen von Königbauer. Vgl. § 25, S. 70. — Nach dem dort angegebenen Schema vollzieht sich der Lernprozess in zwei Hauptakten. Das Ding an sich wird sinnlich betrachtet, die Eindrücke werden denkend geordnet und ihr Besitz durch Übung gesichert. Dies der erste Akt. Im zweiten Akt werden die gewonnenen Vorstellungen mit anderen zugleich betrachtet, verglichen, denkend der Begriff, die Regel, das Gesetz abgeleitet und auf Wert und Nutzen durch die Anwendung geprüft. Diese zwei Hauptakte bedeuten also ein Fortschreiten der Erkenntnis von einer niederen zu einer höheren Stufe, verhalten sich etwa zu einander, wie Perzeption und Apperzeption, psychischer und logischer Begriff, logische Analyse und logische Synthese, Induktion und Deduktion. In jedem Akte aber steckt die Trias: Anschauen, Denken, Üben (Anwenden).

Der Herausgeber.

²⁾ Im Bedarfsfall werden die Rechensätze noch an Scheiben, Münzen etc. entwickelt.

Danach haben die Schüler die Reihe in der angegebenen zweifachen Form ab- und aufwärts (einzeln und im Chor) von der Rechenmaschine abzulesen.

2. mit geschriebenen Zeichen.

Der Lehrer schreibt das Zahlbild 5 an die Schultafel und fragt: Wie viele Punkte seht ihr? — Zählt bis 6 weiter! — Dabei macht der Lehrer in nebenstehender Weise den 6. Punkt zu dem Bild

der Zahl 5:



Fortsetzung analog 1.

B. Die Schüler operieren

1. mit körperlichen Dingen.

N., schiebe an der Rechenmaschine 5 Kugeln vor! — Zähle bis 6 weiter und lege dabei die fehlenden Kugeln dazu!¹⁾ — Wie viele Kugeln hat man zu 5 Kugeln legen müssen, damit man 6 Kugeln bekam? — 5 Kugeln und wie viele Kugeln sind also 6 Kugeln? — Wie sind an der Rechenmaschine die 6 Kugeln zerlegt?

In ähnlicher Weise werden an den weiteren Stangen der Rechenmaschine von anderen Schülern 6 Kugeln aus 4 und 2, 3 und 3, 2 und 4 Kugeln, 1 Kugel und 5 Kugeln gebildet und wieder zerlegt. Danach folgt das Ablesen der Reihe von der Rechenmaschine wie bei A1.

2. mit geschriebenen Zeichen.

Schreibt auf eure Tafel das Zahlbild 5! — Macht daran noch ein kleines Feld! — Zählt bis 6 weiter und schreibt dabei die fehlenden Punkte in das leere Feld!

Fortsetzung analog B1.

b. (2. Zusammenfassung des Gewonnenen und Sicherung desselben.)
(Rechnen mit benannten Zahlen, aber nicht anschaulich.)
[Neuerliche Veranschaulichung nur im Bedarfsfalle.]

1. Bilden der Zahl 6.

a) in der Reihe.

Wie viele Kugeln muß man zu 5 Kugeln legen, um 6 Kugeln zu erhalten?

¹⁾ Die zugelegten Kugeln bleiben in einem kleinen Abstand, so daß die 6 Kugeln 2 Teile bilden.

Wie viele Kugeln braucht man zu 4 Kugeln, damit es 6 Kugeln werden?

Wie viele Kugeln müssen zu 3 Kugeln gelegt werden, wenn man 6 Kugeln bekommen will?

Wie viele Kugeln fehlen von 2 Kugeln auf 6 Kugeln?

» » » muß man zu 1 Kugel schieben, damit man 6 Kugeln erhält?

(Das Gleiche mit Punkten.)

b) aufser der Reihe, zugleich mit verschiedenen Benennungen (\mathcal{A} , \mathcal{M} , m , \mathcal{Z} etc.).

2. Zerlegen der Zahl 6.

a) in der Reihe.

6 Kugeln sind 5 Kugeln und wie viele Kugeln? u. s. w. bis: 6 Kugeln sind 1 Kugel und wie viele Kugeln?

Wie kann man 6 Kugeln zerlegen? (in 5 Kugeln und 1 Kugel, in 4 Kugeln und 2 Kugeln etc.).

b) aufser der Reihe, zugleich mit verschiedenen Benennungen (\mathcal{A} , \mathcal{M} , m , \mathcal{Z} etc.).

II. Denken.

a. (3. Abstraktion der Rechengätze.)

(Rechnen mit reinen Zahlen.)

Genau wie bei 2, doch ohne Benennung.

b. (4. Verknüpfung mit Ähnlichem.)

1. Bilden der Zahlen 2—6.

a) in der Reihe.

Wie viel muß man zu 4 legen, um 5 (6) zu erhalten?

» » braucht man zu 3, damit es 4 (5, 6) werden?

» » muß man zu 2 legen, um 3 (4, 5, 6) zu bekommen?

» » fehlt von 1 auf 2 (3, 4, 5, 6)?

» » muß man zu 1 (2) legen, um 3 zu erhalten?

» » braucht man zu 1 (2, 3), damit es 4 werden?

» » muß man zu 1 (2, 3, 4) legen, wenn man 5 bekommen will?

Wie viel fehlt von 1 (2, 3, 4, 5) auf 6?

b) aufser der Reihe.

Wie viel braucht man zu 1, damit es 2 (5, 3, 6, 4) werden?

» » muß man zu 2 (5, 3, 1, 4) legen, um 6 zu erhalten?

» » fehlt von 4 auf 6? Von 2 auf 5? etc.

2. Zerlegen der Zahlen 2—6.

a) in der Reihe.

2 (3, 4, 5, 6) ist 1 und wie viel?

3 (4, 5, 6) » 2 » » » ?

4 (5, 6) » 3 » » » ?

5 (6) » 4 » » » ?

6 » 5 » » » ?

Wie kann man 2 (3, 4, 5, 6) zerlegen?

b) aufer der Reihe.

3 (5, 2, 6, 4) ist 1 und wie viel?

6 » 2 (5, 1, 4, 3) und wie viel? etc.

III. Anwenden.

(5. Anwendung.)

1. Eingekleidete Aufgaben mündlich.

Otto hat 5 Schusser. Abends bringt er 6 nachhause. Wie viel Schusser hat er gewonnen?

Franz und Max haben zusammen 6 Ostereier. Franz hat 4; wie viele hat Max?

Ein Bäuerlein hat 3 Kühe. Wie viele mufs es noch kaufen, bis 6 Kühe in seinem Stall stehen?

An einer Strafsse stehen 6 Häuser. Auf der einen Seite sind 2, wie viele auf der anderen? etc.

2. Vorschreiben von Zahlbild und Ziffer 6; Üben durch die Schüler.

3. Uneingekleidete Aufgaben schriftlich.

$5 + ? = 6$	$6 = 4 + ?$
$3 + ? = 6$	$6 = 1 + ?$
$1 + ? = 6$	$6 = 3 + ?$
$1 + ? = 4$	$4 = 3 + ?$
etc.	etc.

Von eingekleideten schriftlichen Aufgaben mufs auf dieser Stufe noch abgesehen werden.

§ 72.

IV. Geschichte der Methode des Rechenunterrichts.

A. Altertum.

Sobald die ersten Familien zu einander in Beziehung traten, mußte sich das Bedürfnis geltend machen, in irgend einer Weise Zahlen zum Ausdrucke zu bringen; ohne ein Mittel hiezu war selbst der Tauschhandel, wohl der erste unter den Völkern, auf die Dauer unmöglich.

Zur Veranschaulichung einer Mehrheit wurden anfänglich überall die Finger der Hand benutzt. Darauf deutet der Umstand hin, daß das Fingerrechnen sehr frühzeitig auftritt und im ganzen Altertum, bei den Griechen, Römern, Arabern, Persern etc., allgemein gebräuchlich war; die Chinesen vollführen mit Hilfe derselben heute noch ihre meisten Rechenoperationen. Da aber die Zahl der Finger eine beschränkte ist, so dürften beim Fortschreiten der Zahlenentwicklung bald die Zehen zur Ergänzung mit herangezogen worden sein. Diese Mitbenutzung war um so leichter zu bewerkstelligen, da die Menschen in den wärmeren Zonen — und von diesen ging das Rechnen nach allen Forschungen aus — durch eine Fußbekleidung daran nicht gehindert waren.

Wenn nun auch die ersten Völker in ihrer Rechenkunst lange nicht über die Zahl 20 hinaus kamen, einmal mußte doch eine Zeit kommen, wo sämtliche Finger und Zehen nicht mehr ausreichten; ihre Stelle versahen dann im Rechnen Steinchen, Stäbchen, Muscheln, später insbesondere Marken und Münzen. Dadurch ließen sich nun wohl beliebige Mengen Einheiten aneinander reihen; für größere Summen aber mußte diese Art des Zählens höchst unbequem werden. Aus dieser Not rettete die Völker irgend ein antikes Genie durch Einführung gewisser Perioden — ein Fortschritt von immenser Bedeutung. Der bei fast allen Kulturvölkern des Altertums vorkommende Periodenabteiler war die Zahl Zehn, die Anzahl der Finger beider Hände (Dekadik). Weit seltener wurde ein anderes System gewählt, so von den Grönländern das Fünfersystem (Pentadik), von den Chinesen das Zweiersystem (die Dyadik).

Um die Periode kenntlich zu machen, setzte man größere oder anders gefärbte Steine, Muscheln, Kugeln etc. ein, die der Bequemlichkeit wegen und um Verwirrungen zu verhindern, an Schnüre gefaßt wurden. Daraus entwickelten sich allmählich Rechenmaschinen, welche bei den Chinesen und Russen schon seit Jahrhunderten und noch heute im Gebrauche sind. Als Anschauungsmittel werden sie auch, in stets verbesserter Form, für alle Zukunft einen gewissen Wert behalten.

Weit schwieriger als das Auffassen und Vorstellen der Zahlen war die schriftliche Darstellung derselben, die Zahlengraphik. Die alten Ägypter und Babylonier verknüpften sie enge mit ihrer Wortschrift, und auch die semitischen Völker, sowie die Indier und Griechen verwendeten die Buchstaben ihres Alphabetes.

Am besten sind wir über das Verfahren der Hellenen unterrichtet. Sie ergänzten ihr Alphabet auf 27 Buchstaben und stellten mit den ersten 9 die Einer (1—9), mit den 9 folgenden die Zehner

(10—90), mit den 9 letzten die Hunderter (100—900) dar. »Um aber bemerklich zu machen, daß die Buchstaben als Zahlzeichen dienen sollten, versahen sie dieselben oben mit einem Striche; und wenn sie Zahlen darstellen wollten, welche aus Einern und Zehnern oder aus Einern, Zehnern und Hundertern zusammengesetzt waren, stellten sie zwei, beziehentlich drei Buchstaben nebeneinander, wie wir unsere Ziffern. Zur Darstellung größerer Ziffern fing man bei 1000 mit dem Alphabet wieder von vorn an, indem man einen Strich unter die Buchstaben setzte etc.« (Dittes.)

Einen Schritt vorwärts machten die Römer. Sie bildeten aus ihren Buchstaben eine eigene, bei uns allgemein bekannte Bezifferungsmethode. Dieselbe enthält ein Zehner- und gleichzeitig ein Fünfersystem. Als Zeichen wählten sie: I (1), V (5), X (10), L (50), C (100), D (500), M (1000). Auch eine Rechenmaschine erfand dieses alte Kulturvolk; es nannte dieselbe *abacus*, d. i. Rechenbrett. Dieses Instrument ist für uns von besonderem Interesse, einmal, weil daraus die Art der Anschreibung unserer Ziffern entstand und andernteils das bis spät in das Mittelalter hinein in Deutschland gebräuchliche Rechenbrett aus ihm sich entwickelte.¹⁾

¹⁾ Vor dem berühmten Staatsmann und Gelehrten Boëtius besaß der Abakus folgende Gestalt: Auf einem Brette waren parallele Linien (Rinnen) eingegraben, die (nicht ganz in der Mitte) eine Unterbrechung hatten. Im oberen, kürzeren Teil der Rinne war je ein verschiebbarer Knopf befestigt, der Fünf bedeutete; der untere Teil der Rinne hatte

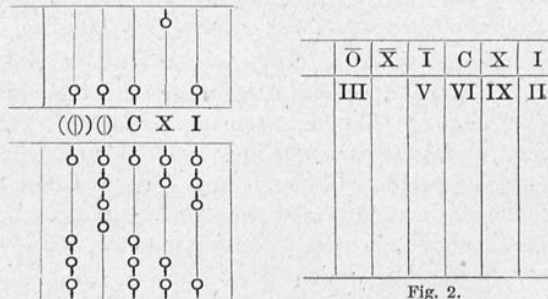


Fig. 1.

Fig. 2.

vier solcher Knöpfe, wovon jeder Eins darstellte. An der Unterbrechungsstelle waren folgende Zeichen angebracht: I (= Einer); X (= Zehner); C (= Hunderter); \textcircled{I} (= Tausender) u. s. w. bis zu den Millionen. Durch die verschiedene Bedeutung der Stellen und der Knöpfe war es möglich, alle Zahlen darzustellen; man näherte einfach die Knöpfe den Unterbrechungsstellen; die oben, beziehungsweise unten bleibenden gehörten nicht zur Zahl. Auf Figur 1 ist die Zahl 69 628 zusammengesetzt.

Einer allgemeinen Verbreitung erfreute sich aber der Abakus in jener Zeit selbst bei den Römern noch keineswegs. Nur einzelne Gelehrte (meist Mönche) und hervorragende Kaufleute wußten ihn zu handhaben; in Deutschland war er lange noch ganz unbekannt. Das Volk rechnete überall entweder mit den Fingern, Muscheln, Steinen oder, über gewisse Zahlengebiete hinaus, gar nicht. Von einer Weiterbildung der mathematischen Kenntnisse war selbst in aufgeklärteren Kreisen keine Rede.

B. Das Mittelalter.

Bis ins 12. Jahrhundert kannte Europa, Spanien ausgenommen, nichts, als die schwerfällige und schwierige Art des Rechnens mit dem römischen Abakus und die auf enge Grenzen beschränkte Benutzung der Finger. Die entstehenden Klosterschulen, lange Zeit fast die einzigen, schlossen in ihrer Methode und ihrer Denkweise sich enge an das lateinische Rom an, und ihre Arithmetik, wenn solche überhaupt getrieben wurde, erfuhr keine Erweiterung; man suchte nur das Erreichte zu erhalten. Zeugnis hiefür geben die Schriften des in einem Kloster an der schottischen Grenze lebenden Mönches Beda Venerabilis (der Ehrwürdige, † 735), sowie des im 9. Jahrhundert zu Reichenau gebildeten Mönches Walafried Strabo. Auch Rhabanus Maurus (776—856 n. Chr.), Vorsteher der Klosterschule in Fulda, begnügte sich damit, Bedas Schriften in die leichtere Form des Dialoges zu bringen. Eine Neuerung bahnte erst der bei den Mauren in Spanien gebildete französische Abt Gerbert, später Papst Sylvester II., dadurch an, daß er im Kolumnen-Abakus die römischen Ziffern durch indisch-arabische Zahlzeichen zu ersetzen versuchte. Trotz dieses Anlaufes aber blieb das Rechnen, das vielfach in dunkle und unklare Regeln eingehüllt

Aus diesem Rechenbrette, das man *Linien-Abakus* nannte, ging der *Kolumnen-Abakus* hervor. Er hatte die Form von Fig. 2.

In der horizontalen Kolumne wurde der Stellenwert eingetragen. I bedeutete die Einer; X (= Zehner); C (= Hunderter); I (= Tausender); X (= Zehntausender) u. s. w. bis 100 000 Millionen. Die vertikalen Kolumnen nahmen die zu schreibenden Zahlen auf. Fehlten in der Zahl die Einer, Zehner etc., so blieb die Stelle leer, denn die Null kannten die Römer noch nicht. Die in Fig. 2 eingetragene Zahl heisst demnach 305 692. Als Erfinder des Kolumnen-Abakus wird allgemein der gelehrte Kanzler des Kaisers Theodorich, Boëtius († 526), angesehen. Er nannte ihn *pythagoräische Rechentafel*. Anfänglich wurden in die Kolumnen bewegliche Symbole (Buchstaben, kleine Würfel mit Zahlzeichen, Münzen etc.) eingesetzt; später benutzte man die römischen Ziffern.

wurde, um es als eine Art Magie betreiben zu können, eine höchst schwierige Kunst, die nur philosophisch geschulte Köpfe mit eminentem Gedächtnis sich anzueignen vermochten.

Endlich begann auch für Europa vom Oriente her die Morgen­dämmerung am mathematischen Himmel. Schon vor dem 4. Jahr­hundert n. Chr. leuchtete dort ein glänzender Stern, der sich all­mählich zur belebenden Sonne gestaltete. Im alten Indien (an der tamulischen Akademie zu Madhura) war man um diese Zeit mit unserem heutigen Dezimalsysteme schon ziemlich vertraut; sogar der Stellenwert der Ziffern und die stellvertretende Null waren bekannt. Bis zum 7. Jahrhundert hatte das begabte Kulturvolk seine Arithmetik und Algebra in einer Weise ausgebildet, die uns geradezu in Staunen versetzt. Ein aus dem Sanskrit ins Englische übertragenes Rechenwerk des Brahme­gupta (um 650 n. Chr.) be­handelt schon die Bruch-, Zins- und Gesellschaftsrechnungen, die Regeldetri, die Proportionen und Progressionen, Flächen- und Körper­berechnungen, sowie das Ausziehen der Quadratwurzel. Und schon im 12. Jahrhundert, als es im Abendlande noch fast dunkel war, schrieb Bhascara Acharya (1180) seine noch inhaltsreichere »wonne­volle« Arithmetik.

Wenn nun auch die Indier stolz waren auf ihre Wissenschaft, so haben sie doch weniger geizt damit, als die Gelehrten des Abendlandes. Schon im Jahre 773 brachte eine indische Gesandtschaft astronomische Tabellen und eine praktische Arithmetik zu den befreundeten Arabern nach Bagdad, wo der weise Almansor herrschte, und von hier aus verbreitete sich die indische Wissen­schaft mit den erobernden Mauren allmählich über Nordafrika nach Spanien. Trotzdem nun in letzterem Lande fast ausschließlich indisch-arabische Rechenkunst getrieben wurde, trotzdem Scharen von Jünglingen aus allen Ländern des übrigen Europas nach den Brennpunkten der maurischen Gelehrsamkeit, nach Sevilla und Toledo, strömten: verbreitete sich doch nur sehr allmählich die neue mathematische Wissenschaft. Daran trug einesteils der Um­stand schuld, daß fast nur lateinisch geschrieben wurde, andernteils trat aber auch der Mangel an Schulen hindernd in den Weg. In Deutschland wurde erst mit der Gründung der Universität Wien (1365) eine Leuchte für mathematische Gelehrsamkeit gesetzt und so wenigstens für die Gelehrten und Studierenden eine neue Rechen­weise geschaffen. Das Volk aber wurde vom neuen Lichte nicht erhellt; es blieb bei der herkömmlichen Fingerrechnung.

So beschränkte sich die indische Rechenkunst, die man dem arabischen Gelehrten Mohamed Ben Musa zu Ehren, der um 830

ein weitverbreitetes Rechenbuch herausgab, *Algorithmus*, auch *Algorismus* nannte (da er nach seinem Geburtsdorfe den Beinamen *Alkharizmi* führte), bis ins 16. Jahrhundert fast ausschließlich auf die Gelehrtschulen, und auch dort kam ihr Studium nur durch den gewaltigen und glänzenden Fortschritt der Astronomie in Schwung. Erst als das Zeitalter der Reformation auch die untersten Schichten des Volkes geistig erregte; erst als die lateinische Sprache durch die deutsche¹⁾ ersetzt wurde und Handel und Verkehr lebhafter pulsieren, trieb auch die indisch-arabische Rechenkunst ihre ersten Wurzeln in die Schichten der bürgerlichen Gesellschaft der größeren Städte. Seit dem Falle von Konstantinopel ging der Zug des Welthandels von Venedig über Augsburg, Nürnberg und Köln, und bald bildete sich in der Kaufmannschaft eine eigene Praxis des Rechnens heran. Italiener betrieben überall unter dem Namen »Lombarden« Wechslergeschäfte und vermittelten den Deutschen ihre »welsche Praktik«. So wurden auch hier die Handelsstraßen zu Kulturwegen, die, durch die Erfindung der Buchdruckerkunst, die Gründung von Schulen und das Wiederaufblühen des Studiums der Alten gefördert, bald ganz Europa durchzogen.

Um die Mitte des 16. Jahrhunderts werden in Deutschland auch die arabischen Ziffern fast allgemein.²⁾ Dieselben sind verbesserte Gobar- oder Staubziffern, die unter den Arabern des Occidents gebräuchlich waren und folgende Gestalt besaßen:

1 2 3 5 9 6 7 8 9 0

Diese willkürlich gewählten oder aus den Anfangsbuchstaben der indischen Zahlwörter entstandenen Zahlzeichen wurden von den

¹⁾ Das älteste deutsche Rechenbuch erschien »im Jare Christi 1473 kl. 17 des Meyen« zu Bamberg. (Gerhardt, *Gesch. d. Math.* S. 29.) Aber noch im 16. Jahrhundert wurden in Deutschland über 200 in lateinischer Sprache abgefaßt. Von allen 300 des 17. Jahrhunderts war noch der vierte Teil lateinisch, von den 400 des 18. Jahrhunderts nur noch ein geringer Bruchteil.

²⁾ Die ersten Versuche, dieselben im Abendlande einzubürgern, reichen noch weiter hinauf. Schon im 10. Jahrhundert erlernte sie Abt Gerbert in Spanien, im 12. Jahrhundert bediente sich ihrer der gelehrte Jude Savacorda aus Barcelona; später machten Georg v. Peurbach († 1461) und Regiomontanus (Johannes Müller, † 1476) für sie Propaganda. Ersterer verfaßte auch einen Leitfaden für die ersten Elemente des Rechnens, um, wie Grammateus sagt, die »jungen Studenten der hiesigen Schuel zu Wien« darin besser unterrichten zu können. (Vgl. Gerhardt, *Geschichte der Mathematik.*)

christlichen Nationen angenommen, allmählich verbessert und durch die Buchdruckerkunst fixiert, wodurch sie das Übergewicht erreichten.¹⁾

Weniger Wahrscheinlichkeit hat die von Böhme (Berlin) erwähnte Meinung, daß unsere Ziffern ursprünglich Zahlenbilder vorstellten. Wir geben dieselben nachstehend:

1 2 3 4 5 6 7 8 9

C. Die Neuzeit.

Wie im letzten Jahrzehnt die Naturwissenschaften, so wurde auch zu Ende des Mittelalters und am Anfang der Neuzeit die Arithmetik einfach deshalb betrieben, weil sie sich als höchst nützlich für das öffentliche Leben erwies. Es war daher das ganze Streben auch darauf gerichtet, möglichst rasch eine mechanische Fertigkeit in den Operationen mit den vier Spezies zu erzielen; an eine Verbesserung der Methode, an einen geistbildenden Unterricht dachte vorerst niemand. Aus dem Kolumnen-Abakus der Römer entwickelte sich in Deutschland allmählich das Rechenbrett, und da an all diesen Rechenmaschinen wohl Addition und Subtraktion rasch ausgeführt werden können, Multiplikation und Division aber große Schwierigkeiten bieten, so ist es erklärlich, warum die »welsche Praktik«, die eben jede Rechnung sozusagen in eine Addition oder Subtraktion verwandelt, fast ausschließlich angewandt wurde.²⁾

¹⁾ Um diese Zeit entstanden auch die Zeichen + und - durch schnelles Schreiben aus den Anfangsbuchstaben von plus und minus, sowie das Zeichen für Pfund (£) aus dem Worte libra (lb).

²⁾ Das deutsche Rechenbrett bestand aus einem Brette oder einer Bank, worauf dauernde oder nur für den augenblicklichen Gebrauch dienende Parallellinien gezogen waren.

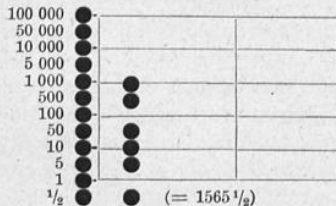


Fig. 3.

Vorhergehenden. Es folgte also von unten nach oben aufeinander: 1/2, 1, 5, 10, 50, 100, 500, 1000, 5000, 10 000 etc.

(Fig. 3.) Mittels Rechenpfennigen oder Steinchen, die man zwischen und auf die Linien legte, wurden die Zahlen dargestellt. Eine Rechenmünze unter der ersten Linie bedeutete 1/2, in jedem folgenden Zwischenraum das Zehnfache vom Vorhergehenden. Auf die erste Linie kamen die Einer zu liegen, auf jede folgende das Zehnfache vom

Das Rechnen »auff der Linihen« oder Bankrechnen, wie man es nannte, wurde gegen Ende des 17. und im 18. Jahrhundert allmählich von der Arithmetik der Araber, die man auch Rechnen »auff der Federn« hiefs, da man dazu Stift oder Feder nötig hatte, verdrängt. Heute findet man nur noch einige Anklänge in den Wörtern: Bank, Bankhaus, Banknote, Bankrott, Wechselbank etc.

Die Rechenautoren des 16. Jahrhunderts behandeln meist beide Rechenarten nebeneinander, so Adam Ries(e) oder Ryse, einer der hervorragendsten Arithmetiker seiner Zeit. Er ward in dem bedeutungsvollen Jahre 1492 zu Staffelstein bei Lichtenfels in Bayern geboren. Als Bergbeamter in Annaberg übte er in der selbstgegründeten Privatschule seine Rechenkunst aus. Dieselbe trieb den Mechanismus auf die Spitze und bestand daher nur aus einer Unzahl von Regeln, wie die verschiedenen Operationen ausgeführt werden sollen. Von einer Entwicklung, Erklärung und tieferen Begründung findet man keine Spur. Überhaupt ist es charakteristisch für jene ganze Zeit, dafs das, was die Indier schon im 7. Jahrhundert verstanden, nämlich allgemeine mathematische Gesetze aufzustellen, für die niedere Arithmetik in keiner Weise versucht wurde. Es mag dies seinen Hauptgrund darin haben, dafs die Männer der Wissenschaft, die Gelehrten, sich des Schul- und niedern Rechnens absolut nicht annahmen; die kleinen Geister aber fanden und sahen überall wieder spezielle »Gesetzlein« und neue Rechnungsarten, wo die Aufgaben in einem andern, fremdartigen Gewande erschienen. Auf diese Weise entstanden die »Stich-, Tausch-, Change- oder Barattrechnungen, die Faktorey-, Cassir-, Falsi-, Coeci- oder Blindrechnung, die Gewandt-, Fusti-, Saffran-, Silber- und Goltrechnung, Schickung des Tiegels, Münzschlagk, von Gesellschaften, Ragula Falsi und die Praktika etc.«

Auch im 17.¹⁾ und 18. Jahrhundert kam die niedrigere Arithmetik trotz der glänzenden Fortschritte der höheren Mathematik nicht

1) Erwähnung verdienen aus diesem Jahrhundert zwei ihrem Werte nach sehr verschiedene Erfindungen. Die erste ist die Dezimalbruchrechnung. Nach Cantor finden sich die ersten Spuren derselben bei Johannes von Sevilla (12. Jahrhundert) und Geronimo Cardano (1501—1575); Regiomontanus soll sie gleichfalls bei Berechnung seiner Sinustafeln angewendet haben. Als selbständiges System wurden sie aber erst 1619 von »Johann Hermann Beyern, D. med. ord. zu Frankfurt am Meyn publiziert. Er nannte die Zehntel »Primen oder erste Zehender«, die Hundertstel »Secunden oder zweite Zehender« u. s. w. Die zweite Erfindung ist die des Reesischen Satzes. Auch dieser findet sich schon embryonisch in der indischen Lilavati, d. i. der »reizenden, wonnevollen Arithmetik des Bhascara«, später (1668) bei dem Engländer Wingate.

über eine geistlose Rechendressur hinaus. Zeugnis dafür geben Christian Peschecks Rechenwerke (1736), die den Rieseschen Mechanismus in potenziertes Form enthielten und trotzdem 1801 noch neu aufgelegt wurden. Zwar hat es um diese Zeit nicht mehr an Regierungen gefehlt, die Besseres wünschten; aber die bestgemeinten Schulordnungen blieben tote Vorschriften, da es an Männern gebrach, die ihnen Leben eingehaucht hätten. Einige mechanische Fertigkeit in den vier Spezies war in der Regel alles, was selbst die besten Schüler aus der Schule mit ins Leben nahmen. Das Kopfrechnen kannte man kaum dem Namen nach.

Endlich, nachdem die höhere Mathematik (hauptsächlich durch Descartes, Leibniz, Newton, Bernoulli, Euler, Wolf, Lambert, Pfaff, Lagrange, Laplace etc.) fast die letzte Sprosse zu ihrem erhabenen Ziele erklimmen, begann auch für die Volksschule der Frühlingstag zu dämmern. Es waren meist Männer der Wissenschaft, die sich des Volkes erbarmten und dem Regelwerk den Todesstoß versetzten. Wolf (1728), Klausberg (1732), Basedow (1763) gehörten zu den ersten Rufern in der Wüste. Ihnen folgte (1797) Fischer, Professor zu Köln, der klar und bündig dem Rechenunterrichte zwei Zwecke vorschrieb, nämlich mechanische Fertigkeit (für das Leben) zu vermitteln und den Verstand zu üben und zu befriedigen. Unter den sich nun mehrenden Heroldstimmen vernehmen wir Rochow (1734—1805), Busse (1797), Niemeyer (1799), Overberg (1793) und Dinter (1760—1831), der im Rechnen mit scharfem Blicke »die Schleifmühle des Kopfes« und den »Schleifstein des Geistes« erkannte.

Alle aber übertraf der Vater der neuen Methodik, Johann Heinrich Pestalozzi (1746—1827). Ihm ist es gelungen, »den europäischen Schulwagen völlig umzukehren« und insbesondere dem Rechenunterrichte ganz neue Bahnen zu ebnen. Vor allem suchte er denselben auf Anschauung zu gründen, und zu diesem Zwecke erfand er Anschauungsmittel. Zur Darstellung der Zahlen bediente er sich senkrechter Striche, wie sie heute noch im Gebrauche sind, und um die Kinder in das Zahlensystem einzuführen, fertigte er seine »Einheitstabelle«¹⁾. Statt, wie allgemein gebräuchlich, mit dem 10. oder 11. Lebensjahr den Rechenunterricht zu beginnen, führte

Nach Deutschland kam diese Rechenart von Holland aus. Dort behandelte sie ein gewisser Kaspar Franz v. Rees (geb. 1690 zu Roermonde im Limburgischen) in einem Rechenbuche ausführlicher; Professor Ludwig Kahle übersetzte dasselbe 1739 ins Deutsche.

¹⁾ Dieselbe besteht aus 100 gleichen Rechtecken, die in 10 Reihen geordnet sind. In der ersten horizontalen Reihe befindet sich in jedem

er denselben definitiv in die Elementarklasse ein. Alles Rechnen war bei ihm Kopfrechnen; das Tafelrechnen drängte er weit in den Hintergrund, leider zu weit. Die Operationen mit reinen Zahlen und die Bildung des Geistes an denselben waren ihm fast einziger Zweck, alles praktische Rechnen ignorierte er.

Kannte man vor Pestalozzi fast einzig und allein den materialen Zweck des Rechenunterrichtes, so wollte dieser selbst nur dem formalen Geltung beimessen. Es schlug eben auch hier ein Extrem in das andere um. Dadurch verfiel der begeisterte Jugendbildner leider in Irrtümer, die ihn meist des Erfolges beraubten. Zu diesen Fehlschritten gehören aufser der Unterschätzung des praktischen und Tafelrechnens sicher auch sein Bestreben, alle sinnliche Anschauung einzig auf »Zahl, Form und Wort« zurückzuführen, sowie »die abergläubische Überschätzung und riesige Ausdehnung mechanischer Sprechübungen«. (Dittes.) Aber diese Verirrungen können ihm den Ruhm, auch dem Rechenunterrichte der Volksschule neue Bahnen gewiesen zu haben, nicht schmälern.

Schon die Schüler und Freunde des großen Schweizers (Tillich, Schmid, Stephani, v. Türk, Kawerau etc.) suchten die Einseitigkeiten ihres Meisters zu vermeiden; seine Grundsätze aber blieben ihnen Leitstern in ihren Schriften. Bald wurde (besonders durch Harnisch und Scholz) das Gleichgewicht zwischen den Bestrebungen der alten Schule, die nur auf das Praktische gerichtet waren, und der neuen, die einzig die formale Seite betonte, wieder hergestellt. 1829 erschien das methodische Handbuch für den Gesamtunterricht im Rechnen von Diesterweg¹⁾ und Heuser, das die Vorzüge der alten und neuen Anschauung vereinigte. Dieses Werk ist mustergelbend geworden für alle besseren Leistungen auf

Rechtecke ein Strich, in der zweiten Reihe enthält jedes derselben zwei Striche, in der dritten drei u. s. w. An ihr kann das ganze Einmaleins veranschaulicht werden.

¹⁾ Was Diesterweg anbelangt, so verweisen wir ausdrücklich auf das Kapitel »Methode«. Die dort aufgestellten Grundsätze und Regeln stammen entweder direkt von ihm oder entsprechen wenigstens seinem Geiste. Sie finden sich niedergelegt in seinem Rechenbuch und im »Wegweiser«.

Stubba machte den algebraischen Aufgaben in Volksschulen Platz und dehnte das Rechnen auch auf die Geometrie aus.

Hentschel hat alle Bestrebungen auf dem Gebiete des Rechenunterrichtes zur vollendeten Ausbildung gebracht. Sein »Lehrbuch des Rechenunterrichtes« ist ein methodisches Meisterwerk.

Heuner ist der Hentschel Süddeutschlands. In Bayern speziell wirkten seine Rechenwerke umgestaltend auf das Rechnen in Volksschulen;

dem Gebiete des Volksschulrechnens und hat sicher viel beigetragen, daß die Arithmetik zum bestbestellten Fache in unseren Schulen wurde. Nicht wenig haben in den letzten Jahrzehnten an der vollendeten Ausgestaltung gearbeitet Scholz, Stubba, Grube, Hentschel und Heuner.

Wenn wir nun die Geschichte des Rechenunterrichtes nochmal überblicken, werden unschwer nachstehende vier Perioden zu erkennen sein:

- I. Periode des Mechanismus von (beiläufig) 800—1800.
(Abakus, Rechenbrett; — Riese, Pescheck.)
- II. Periode des Formalismus von 1800—1825.
(Pestalozzi, Tillich, Schmid, v. Türk, Kawerau, Stephani.)
- III. Periode des Ausgleiches von 1825—1840.
(Harnisch-Scholz (1824) in Schlesien; Krancke (1828) in Hannover; Denzel (1828) in Württemberg und Nassau; Diesterweg und Heuser (1829) am Rhein; Stern (1832) in Baden.)
- IV. Periode der relativen Vollendung von 1840 bis jetzt.
(Grube und Hentschel (1842), Stubba, Böhme und Heuner.)

§ 73.

V. Lehrmittel.

A. Für den Lehrer.

a) Zur Geschichte.

Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes. Gotha, Thienemann. Bis jetzt 7 Hefte. Preis 14,40 *M.* Für alle, welche die allmähliche Entwicklung der Methode sämtlicher Volksschulgegenstände aus primitiven Anfängen kennen lernen wollen, ist das Werk unentbehrlich. Für die Gediegenheit desselben sprechen schon die Namen der Mitarbeiter. — Wildermuth, Artikel »Rechnen« in Schmid's Enzyklopädie. Bd. 6. Dort findet sich eine weitere Literaturangabe.

sie haben ihm für alle Zeiten einen Ehrenplatz in der Geschichte dieser Disziplin gesichert.

Grube brachte das vor ihm durch Krancke, Tillich und Unger schon angestrebte Prinzip der monographischen Zahlenbehandlung zur vollen Geltung. Er verwarf die Trennung der Übungen nach den vier Grundrechnungsarten und behandelte jede Zahl von 1—100 allseitig (nach allen vier Spezies), rein und angewandt. Darin ging er wohl zu weit, daß er bis 100 so fortschritt; innerhalb des ersten Zehners aber wird ihm von fast allen Methodikern gefolgt; darnach ist es besser, die Operationen getrennt auftreten zu lassen.

b) Methodische Werke.

Diesterweg und Heuser (neu von Langenberg), Rechenbuch. Gütersloh, Bertelsmann. Preis I. Teil 30 \mathcal{L} ; II. T. 45 \mathcal{L} ; III. T. 45 \mathcal{L} ; IV. T. 60 \mathcal{L} ; V. T. 90 \mathcal{L} . Steht durch die neue Bearbeitung wieder auf der Höhe der Zeit. — A. W. Grube, Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. Berlin bei Enslin. Preis 1,80 \mathcal{M} . Die epochemachende Schrift ist zwar durch manches neuere Werk überholt, dürfte aber der großen Übersichtlichkeit wegen noch viele Freunde zählen. Die allseitige Behandlung ist bis zur Zahl 100 durchgeführt. — Heuner, J. Frd., Lehrgang des Rechenunterrichtes mit gleichmäßiger Berücksichtigung des Kopf- und Zifferrechnens. Ansbach. Verlag von Fr. Seybold. Preis 3,60 \mathcal{M} . Gehört infolge der neuen Bearbeitung zu den besten Anleitungen für das Rechnen in Volksschulen. — Königbauer, Joachim, Methodisches Handbuch für den Rechenunterricht in Volksschulen. I. und II. Teil. München, Verlag von R. Oldenbourg, Abteilung für Schulbücher. — Immel, Karl, Handbuch des Rechenunterrichtes nach dem Dezimalsystem. München, Verlag der Lindauerschen Buchhandlung. Preis 1,50 \mathcal{M} . Leistet dem erfahrenen Lehrer beim Rechnen in den oberen Abteilungen wesentliche Dienste. — E. Hentschel, Lehrbuch des Rechenunterrichtes in Volksschulen. Neu von Költzsch. Leipzig, C. Merseburger. Preis 4,40 \mathcal{M} . Dieses Werk sichert Hentschel für alle Zukunft einen Namen in der Rechenliteratur. Es ist jedem Lehrer sehr zu empfehlen. — A. Salberg, Die Sachrechenmethode. München, Oldenbourg. 1874. Preis 4,60 \mathcal{M} . Eine beachtenswerte methodische Leistung. Behandelt nur die Zahlen von 1—30. — Lieb-Seyfferth-Tillmann, Rechenschule. Nürnberg, Korn. — Dr. Berthold Hartmann, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule. Leipzig, Kesselring. — Knilling, Die naturgemäße Methode des Rechenunterrichtes in der Volksschule. München, 1897 u. 1899.

c) Aufgabensammlungen für das Kopfrechnen.

Immel, Karl, Aufgaben zum Kopfrechnen mit den neuen Münzen, Maßen und Gewichten. Für Mittelklassen. München, Lindauer. Preis 40 \mathcal{L} . Immel, Karl, Aufgaben zum Kopfrechnen. Für Oberklassen und Fortbildungsschulen. Preis 75 \mathcal{L} . — Immel, Karl, Aufgaben für das gemeinschaftliche Schnellrechnen. München, Oldenbourg. Preis 60 \mathcal{L} . Alle drei Büchlein gehören zu den besten auf diesem Gebiete. — Heuner, Frdr., Aufgaben zum Kopfrechnen, drei Hefte à 20 \mathcal{L} . Ansbach, Seybold. Ungeheuer weit verbreitet und sehr zu empfehlen. — A. Böhme, Aufgaben zum Kopfrechnen. Drei Hefte. Preis 80 \mathcal{L} ; 1,60 \mathcal{M} ; 2,50 \mathcal{M} . Berlin, G. W. F. Müller. Eine außerordentlich reiche Sammlung von Aufgaben, die den weitgehendsten Bedürfnissen genügt. — E. Hentschel, Aufgaben zum Kopfrechnen. 2 Hefte. Preis 2,20 \mathcal{M} . Leipzig, Merseburger. Eine vortreffliche Sammlung.

B. Für den Schüler.**a) Veranschaulichungsmittel.**

Die Veranschaulichungsmittel für den Rechenunterricht zerfallen in zwei Gruppen, nämlich in natürliche (zufällige) und künstliche (ständige). Zu den natürlichen können gerechnet werden: Steinchen, Bohnen, Erbsen, Finger, Teile des Körpers — kurz Gegenstände der Umgebung. Zu den künstlichen gehören: α) graphische: Striche, Kreuze, Tabellen, Punkte, Zahlenbilder; β) plastische: Rechenmaschinen und Rechenapparate — (Würfel, Stäbchen).

Wir empfehlen nachfolgende:

1. Die russische Kugel- und Zählmaschine. Sie ist so bekannt (und sicher in jeder Seminarübungsschule vorhanden), daß sie der Beschreibung nicht bedarf. Lehrer Honold hat dieselbe verbessert, indem er etwa die Hälfte der Maschine mit einem Brette verdeckte, so daß die nicht in die Operation verflochtenen und dann störenden Kugeln hinter dasselbe geschoben werden können.

2. Der Bornsche Rechenapparat. Lehrer Born in Berlin hat zwei Apparate konstruiert. Der größere hat die Form einer Schulwandtafel und enthält auf weislackiertem Bleche 100 kreisförmige Öffnungen, die in 10 Reihen geordnet sind. Jede Reihe kann durch einen Schieber zugedeckt werden; außerdem ermöglicht eine einfache Vorrichtung, daß diese Kreise (Punkte) bald schwarz, bald rot erscheinen oder auch ganz verschwinden.

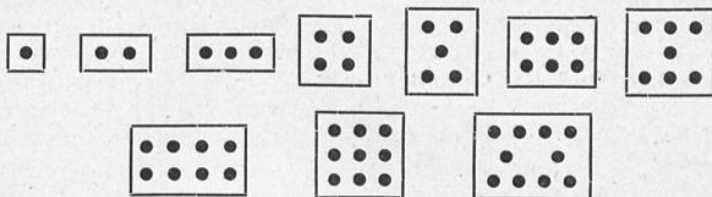
Der kleine Apparat enthält nur zwei Dekaden. Aus den roten und schwarzen Punkten können alle Zahlen, Zahlenbilder, Bestandteile einer Zahl, Faktoren etc. innerhalb 100 beziehungsweise 20 und zwar in unterschiedenen Farben dargestellt werden.

1 und 2 halten sich in Bezug auf Brauchbarkeit das Gleichgewicht; die Billigkeit spricht aber für 1.

3. Der Stäbchenapparat. Je 10 kleine Stäbchen stecken in einer Pappschachtel und repräsentieren einen Zehner. Zehn Zehner stecken wieder in einer Pappschachtel und vertreten den Hunderter und 10 Hunderter veranschaulichen den Tausender. Der ganze Apparat ist von Lehrer Ernst in Nürnberg zu beziehen, kann aber auch von jedem Lehrer selbst gemacht werden. Beim Rechnen innerhalb 10, sowie bei den Operationen mit reinen Zehnern und Hundertern leisten diese Stäbchenbündel vorzügliche Dienste.

4. Das »Nürnberger Rechenbrett« von Ernst Trölltsch ist 1 m lang und 40 cm hoch, besteht aus zwei nebeneinanderliegenden Feldern mit je fünfmal zwei Vertiefungen. Durch Einfügen, Umwenden und Herausnehmen verschiedenfarbiger (schwarzer und roter) Scheiben können sämtliche Rechenoperationen innerhalb des Zahlenraumes 1—20, eventuell 1—100, veranschaulicht werden.

5. Die Zahlenbilder von Böhme. Sie haben nachstehende Gestalt:



6. Regensburger Rechenmaschine von Lindner. Dieselbe hat keine Kugeln, sondern linsenförmige Scheibenkörper in senkrechten Reihen; sonst der russischen Rechenmaschine ähnlich.

7. J. Grafs, Münchener Rechenmaschine für die Zahlenreihe von 1—20. Form A und B.

Im Zahlenraum von 1—20 leisten sie sehr gute Dienste.

Erbsen, Bohnen, Steinchen etc. sind schwer zu handhaben, gehen leicht verloren und werden zu leicht zum Spielzeug der Kinder.

b) Schülerbücher.

A. Brenner, Rechenschule, Aufgaben zum mündlichen und schriftlichen Rechnen. Ausgabe B in 4 Heften. Freising, Datterer. — A. Breuner und Kl. Brixle, Rechenschule. Aufgaben zum mündlichen und schriftlichen Rechnen. Ausgabe A in 7 Heften. Freising, Datterer. — Hentschel und Költzsch, Aufgaben zum Zifferrechnen. Leipzig, Merseburger. — Hentschel und Költzsch, Das dreistufige Zifferrechnen für einfache Schulverhältnisse in 3 Heften. Leipzig, Merseburger. — Hentschel und Jänike, Rechenbuch für die abschließende Volksschule. Ausgabe B in 6 Heften. Leipzig, Merseburger. — A. Lieb, J. A. Seifferth und H. A. Tillmann, Rechenschule. Ausgabe A in 7 Heften, B in 4 Heften. Nürnberg, Korn. — Matt, Lehmann, Roth, Demolet u. Hähn, Übungsaufgaben zum mündl. und schriftl. Rechnen. 6 Hefte. Baumgartner, Ludwigshafen. — Offinger u. Engelbrecht, Inbegriff des Notwendigsten etc. II. Teil: Rechnen. Buchner, Bamberg. — Fink und Will, Aufgabensammlung für das gewerbliche Rechnen. München, Kellerer. — Küffner u. Ruckert, Rechenbuch. Bucher, Würzburg. — Immel, Karl, Rechenfibel für das erste Schuljahr. 2 Abteilungen. Preis à 20 ₰. — Immel, Karl, Aufgaben zum Zifferrechnen. A) für Mittelklassen, 2 Teile à 20 ₰. B) Für Oberklassen. 2 Teile 20 u. 40 ₰. Beide im Verlag der Lindauerschen Buchhandlung in München. — Immel, Karl, Schülerbuch zu den Aufgaben für das gemeinschaftliche Schnellrechnen. München, Verlag von R. Oldenbourg, Abteilung für Schulbücher. Preis 10 ₰. — Heuner, Rechenaufgaben. 7 Hefte à 20 ₰. Ansbach, Seybold. — J. Königbauer, Rechenaufgaben für Volksschüler. München, Verlag von R. Oldenbourg, Abteilung

für Schulbücher. 4 Hefte. — A. Haester (Röhm), Rechenbuch für die Unterklassen der Volksschulen. Essen, Bädeker, 27 S. (Ausgabe für den Lehrer 80 S.) Rechenbuch für die Mittelklassen der Volksschule. Preis 50 S. (Antworten 50 S.) Rechenbuch für die Oberklassen der Volksschule. Preis 80 S. (Antworten 50 S.) — Ferd. Krieger, Rechenbuch für Volks- und Bürgerschulen. Herder, Freiburg im Breisgau, 7 Hefte à 30 S. — Sterner-Lindner, Rechenbuch. München, Oldenbourg.

2. Geometrie oder Raumlehre.

Von

Joachim Königbauer,

Kgl. Seminardirektor in Laingen.

„Die Arithmetik ist das Organ des Geistes, die Geometrie der Plan der äußeren, anschaulichen Welt.“

Ludwig Noiré.

§ 74.

I. Zweck der Geometrie.

Wie jeder Unterrichtsgegenstand, hat auch die Geometrie eine formale und materiale Bedeutung.

Ihr formaler Wert für die Geistesbildung wurde schon vor Pestalozzi anerkannt, ja, den alten Griechen galt sie als das vorzüglichste Mittel zur Entwicklung des Denkvermögens. Seit Pestalozzi hat es kein hervorragender Pädagoge versäumt, eine Lanze für sie zu brechen.

Richtig betrieben leitet sie zur genauesten Auffassung der Formen und Gestalten der Körper und Flächen an, schärft außerordentlich die Kombinationsgabe, sowie den Sinn für Regelmäßigkeiten und Naturschönheiten und behütet dadurch den Menschen vor einem geistlosen Betrachten der Dinge. Da die innern Anschauungen aus den äußern entspringen und die räumlichen Betrachtungen gerade die wichtigsten und deutlichsten sind, so gestaltet sich die Raumlehre zugleich zur stärksten Quelle der Erkenntnis, aus der der Mensch wiederum die beste Kraft zur Darstellung des Erkannten und

innerlich Verarbeiteten zu schöpfen vermag. Wir stehen daher keinen Augenblick an, mit Diesterweg zu behaupten, daß die Geometrie auf Urteilen und Schliessen, auf Willenskraft und Charakter noch viel intensiver wirkt, als das übrige Rechnen.

Der materiale Nutzen der Geometrie kann heute nur noch von dem bezweifelt werden, der noch nie einen Blick gethan in das praktische Leben. Der Maurer, Zimmermann, Schmied, Schlosser, Schreiner, Böttcher, Glaser, Steinmetz — kurz, jeder Handwerker und Gewerbetreibende, der es mit Flächen und Körpern zu thun hat, muß mit geometrischen Kenntnissen ausgerüstet sein, soll nicht der Kampf mit seinen Konkurrenten ihm erschwert oder unmöglich werden. Aber auch für den Landwirt kann es nur Vorteil bringen, wenn er die Größe eines Ackers, die Ertragsfähigkeit seiner Fluren, den Kostenbetrag eines Abzugsgrabens etc. zu berechnen vermag.

§ 75.

II. Stoff.

a) Auswahl des Stoffes.

Schon der Anschauungsunterricht in den unteren Klassen der Volksschule befaßt sich mit der Betrachtung von räumlichen Gebilden; dort aber handelt es sich doch weniger um die Erfassung und Kombination der Formen, als vielmehr darum, das sprachliche und plastische Anschauungs- und Darstellungsvermögen zu bethätigen.

Die Geometrie hat es nun ausschließlich mit den Formen und Raumgrößen zu thun. Wegen der ihr zugemessenen geringen Zeit aber muß die Menge des Stoffes genau den gegebenen Verhältnissen angepaßt werden.

Die ein- und zweiklassige Volksschule wird sich darauf beschränken müssen, einige Flächen und Körper der Betrachtung und Darstellung zu unterwerfen und sie zu berechnen. Mehr schon kann die drei- und vierklassige Volksschule bewältigen; für sie dürfte die Behandlung der Drei- und Vierecksarten, einiger Vielecke, des Kreises, des Würfels, der Säule und des Cylinders nicht zu hoch gegriffen sein. Die Feiertags- und Fortbildungsschule kann auch noch den Kegel und die Kugel behandeln.

b) Anordnung des Stoffes.

In Bezug auf Anordnung des Stoffes ist zu merken, daß die einfachsten Gebilde vorangestellt werden. Daran reihen sich die verwandten Objekte, damit das Alte möglichst viele Anknüpfungspunkte für das Neue biete. Am besten gehen alle späteren Gebilde aus den früheren genetisch hervor, so daß das Vorhergehende das Nachfolgende schon im Keime enthält. Was im Leben eine besondere Bedeutung hat, wird dem Indifferenten vorgezogen. Eine Menge Aufgaben, welche besonders viele Hinweise auf die Naturgegenstände enthalten, sorgen für Befestigung des Errungenen.

In welcher Reihenfolge der Stoff zu behandeln ist, ergibt sich aus dem Lehrplan.

Über den Ausgangspunkt der Raumlehre sind die Pädagogen und Methodiker nicht einig. Es gibt in dieser Beziehung zwei Extreme. Die Analytiker (Bartholomäi, Schrader, Raumer, Zizmann, Kehr etc.) gehen vom Körper aus und abstrahieren davon die Fläche, die Linie und den Punkt. Diesem Gange tritt außer anderen mit Entschiedenheit Gräfe entgegen, der mit Recht bemerkt, daß es einem Kinde schwer oder unmöglich werden dürfte, vom Körper den Begriff Fläche, noch schwerer Punkt zu abstrahieren. Aber auch seinem Beginne mit dem Punkte können wir nicht beipflichten. Unzweifelhaft muß mit anschaulichen, in Kunst und Natur vorkommenden Dingen oder Gebilden begonnen werden. Und da präsentiert sich uns zunächst die Fläche. Auch der sich entwickelnde Mensch erfafst am leichtesten die Fläche. Operationen an Blindgeborenen, die Physiologie der Sinnesorgane, sowie die Studien über die Entwicklung des Anschauungs- und Auffassungsvermögens der Alten und unserer Wilden beweisen es. Von der Fläche können Linie und Punkt abstrahiert werden; außerdem lassen die Körper sich aus Flächen aufbauen, und das Entstehenlassen ist für den Unterricht eine Hauptsache. Die Fläche tritt uns in Natur und Kunst entgegen; Hofraum, Wiese, Acker, Wasserspiegel, Fußboden, Zimmerdecke etc. geben die besten Anschauungsobjekte, und davon, sowie von einem Bogen Papier, dessen Körperlichkeit nahezu verschwindet, kann das Kind leicht den reinen Begriff

abstrahieren. Aus papierenen Quadraten baut sich der Würfel auf, an ihm können die hohlen und massiven Körper veranschaulicht werden, und von da bis zum geometrischen Würfel ist nur noch ein kleiner Schritt, den jedes Kind zu machen imstande ist. Endlich bietet die Fläche, speziell das Quadrat, mit dem wir beginnen, weniger Merkmale als jeder Körper, vermag leichter dargestellt zu werden, entspricht daher den pädagogischen Anforderungen in allen Stücken.

Aus dem Vorstehenden ergibt sich folgender Stoffplan:

A. Für die Volksschule (Werktagsschule).

1. Belehrungen über Linie, Fläche und Körper im allgemeinen.
2. Das Quadrat: Anschauen, Darstellung und Berechnung desselben. Sodann: Resolvieren und Reduzieren der Flächenmaße; Belehrungen über Winkel.
3. Das Rechteck und Dreieck. (In mehrfach geteilten Schulen noch: die verschobenen Quadrate und Rechtecke; das unregelmäßige Viereck, der Kreis.)
4. Der Würfel: Anschauen, Darstellung und Berechnung. Sodann: Resolvieren und Reduzieren der Körpermaße.
5. Die quadratische und rechteckige Säule. (In mehrfach geteilten Volksschulen noch: Die dreiseitigen Säulen; der Cylinder.)

Anmerkung. In einfachen Volksschulen wird unter mifslichen Verhältnissen das oben Verlangte nicht zu erreichen sein.

B. Für Feiertags- und Fortbildungsschulen.

I. Gang.

1. Anschauen und genauere Betrachtung der nachstehenden Flächen und Körper: Quadrat, Rechteck, Würfel quadratische und rechteckige Säule.
2. Darstellen genannter Flächen und Körper, meist mit dem Anschauen verbunden, da jedes Gebilde aus den vorhergehenden entsteht.
3. Berechnen obiger Flächen und Körper. Resolvieren und Reduzieren der Flächen- und Körpermaße eingeflochten.

II. Gang.

1. Anschauen nachstehender Flächen und Körper: Rhombus (entstanden aus dem Quadrat), Rhomboid (vom Rechteck), Dreieck (vom Parallelogramm), dreiseitige Säule (durch Halbierung der vierseitigen entstanden), Pyramide (von der dreiseitigen Säule).

2. Darstellung genannter Flächen und Körper. (Mit 1 verbunden.)

Berechnung obiger Flächen und Körper.

III. Gang.

1. Anschauen von: Kreis, Cylinder, Kegel, Kugel.

2. Darstellung genannter Flächen und Körper. (Mit 1 verbunden.)

3. Berechnen obiger Flächen und Körper.

4. Zusammenfassung und Repetition. Erweiterung des Gewonnenen. Wissenschaftlichere Definitionen. Einteilung der Geometrie.

Anhang.

Das Trapez; die Vielecke; die abgestumpfte Pyramide; der abgestumpfte Kegel. (Nur in Fortbildungsschulen.)

§ 76.

III. Methode.

a) Gang des Unterrichtes. (Grundsätze.)

Wenn auch die materielle Bedeutung der Geometrie nie in Zweifel gezogen wurde, so geschah es doch vielfach in Bezug auf den formalen Wert derselben, und noch heute gibt es nach dieser Richtung Ungläubige, selbst unter Schulmännern.

Es kann auch keineswegs geleugnet werden, daß die Erfolge des Unterrichtes meist mit der dafür aufgewandten Zeit in keiner Proportion stehen; aber der Grund hiefür liegt nicht in der Geometrie, sondern in ihrem Betribe. Die ganz naturwidrige Methode war es, die jahrhundertlang zu keinem befriedigenden Resultate führte, eine Methode, bei der, wie Mager sagt, die Schüler schon alle Sünden, die sie je in der Zukunft begehen können, abzubüßen imstande sind. Diese Methode ist es auch, die die Mathematik auf vielen Schulen heute noch zur Tortur für die Schüler stempelt und die endlich zu dem Satze führte, daß Dichter und Mathematiker geboren werden müssen. »Freunde des geometrischen Unterrichtes haben diese Behauptung aufgestellt«, sagt Kehr, »vielleicht weil sie sich über den Besitz ihres mathematischen Talentes geschmeichelt fühlten, — die Feinde haben zugestimmt, weil sie geglaubt haben, sich dadurch am ersten über den Mangel an geometrischen Kenntnissen zu trösten«. Es ist aber nichts

verkehrter und verderblicher als solch eine vorgefasste Meinung, weil sie für faule und ungeschickte Menschen eine bequeme Ausrede bildet. »Wohl ist es wahr, daß der produktive mathematische Kopf ebenso gut geboren werden muß wie der Dichter; aber so gut Millionen von nicht produktiv-poetischen Köpfen die vorhandenen Gedichte verstehen und lesen, eben so gut muß jeder Mensch von gesundem Menschenverstande dazu befähigt sein, die einmal schon gefundenen mathematischen Sätze in sich aufzunehmen.« (Falk.)

Die neuere Methode weicht, wie schon früher gezeigt, wesentlich von der Euklidschen ab. Man kann sie am besten in nachfolgende Sätze zusammenfassen:

1. Die Elementargeometrie oder Raumlehre geht von der Anschauung aus, sammelt Erfahrungen und leitet daraus Begriffe und Gesetze ab.

Zu jeder ersten Geistesthätigkeit liefert die Anschauung die Elemente, und wir können mit Recht sagen, daß alles Positive, das im Geiste sich findet, in seinen Grundlagen durch die Sinne vermittelt wurde. Den Keim zur Raumlehre hat nun gleichfalls die Praxis geliefert, und sie ist die personifizierte Anschauung. Wie nun aber die Beweise für die aus den ersten Erfahrungen gewonnenen Sätze schon bei den Alten keine mathematisch strengen, sondern mehr anschauliche waren, so kommt es auch in unserem ersten Unterrichte weniger auf logische Beweise, als vielmehr auf die innere Überzeugung an. Ist durch die äußere Anschauung die innere Erkenntnis vermittelt worden, so fällt es nicht schwer, sie durch Zusammenfassen der wesentlichen Merkmale zum Begriffe zu konzentrieren. Aus einer Reihe von anschaulich behandelten Einzelfällen ergibt sich endlich das Gesetz, der geometrische Satz. Das Gesetz ist die Errungenschaft des Unterrichtes, und alle vorhergehenden Operationen müssen wie die Strahlen eines Lichtbündels nach diesem Brennpunkte zielen.

Der Unterricht beginnt stets mit dem Vorzeigen der betreffenden Gebilde und Formen oder, wenn möglich, mit dem Entstehenlassen derselben, wobei die Schüler tasten, messen, prüfen, vergleichen etc. Hieran knüpft sich ein lebendiges Wechselgespräch zwischen dem Lehrer und den

Lernenden, wobei die Fragen des Lehrers stets so eingerichtet sein müssen, daß die Schüler die gewollten Begriffe und Gesetze allmählich selbst finden. An die Stelle von Definitionen treten für die kleinen Anfänger meist die leichteren Beschreibungen. Sind Gesetze und Sätze gefunden, so gilt es, dieselben kurz und bündig zu fassen und auszudrücken.

Bei Berechnungen knüpfen sich an jede Regel zuerst leichte Kopfrechnungsbeispiele mit kleinen Zahlen, welche das Verständnis anzubahnen haben; ihnen folgen etwas schwierigere Aufgaben zum Tafelrechnen.

2. Dem Anschauen und Betrachten der Dinge müssen Versuche im Darstellen und Nachbilden folgen.

Ohne Nachbildungsversuche und Probieren von Seite der Schüler ist der Erfolg des Unterrichtes nur ein halber. Bei solchen Versuchen begegnen nämlich dem Schüler allerlei Schwierigkeiten und eigentümliche Konstellationen, die vorzüglich geeignet sind, die Begriffe und Gesetze erst in voller Schärfe und Klarheit auszuprägen; der Erfindungsgabe und Denkhätigkeit bieten sie ein reiches Feld. Die Meinung, daß dazu vielerlei Mittel gehören, ist eine irrige; ein Transporteur mit Maßstab und eine Glasplatte genügen.

Noch sei darauf hingewiesen, daß ein Verbinden der Raumlehre mit dem Zeichenunterrichte keineswegs empfehlenswert ist; denn durch eine solche Verquickung wird erstens den Lehrgängen beider Fächer Zwang angethan; zweitens nährt sich jede der beiden Disziplinen auf Kosten der anderen, was schließlic zu ungünstigen Resultaten in beiden führt; endlich handelt es sich im Zeichnen mehr um Bildung des ästhetischen Gefühles, in der Geometrie aber um Kenntnis der Formen- und Größenverhältnisse.

3. Das Gefundene ist auf das praktische Leben anzuwenden.

So selbstverständlich diese Forderung ist, muß sie dennoch stets betont werden, weil mancher Lehrer nur zu gerne mit theoretischen Kenntnissen sich begnügt. Und doch zeigen erst die praktischen Beispiele die volle Wichtigkeit der einzelnen Sätze für das Leben, und bieten gerade sie durch ihre Form

und Einkleidung die interessanteste und schwierigste Geistesarbeit. Wer bloß Lehrsätze und ihre Beweise kennt, gleicht einem Kunstkritiker, der genau sich eingeweiht hat in die Gesetze der Ästhetik, aber dennoch unfähig ist, das einfachste Kunstwerk herzustellen; — er ist ein Maler, der seine Palette nicht zu halten und seine Farben nicht zu mischen weiß.

b) Lehrform.

In den meisten Fällen ist beim Unterrichte die Frageform die beste. Die Frage gibt nicht die Sache, wohl aber leitet sie darauf hin. Dabei ist zu merken: was mit zwei Fragen erreicht werden kann, darf nicht hundert verschlingen. Außer der Frageform wechselt im lebensvollen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler das empirisch-experimentelle Verfahren, das die geometrischen Wahrheiten rein äußerlich durch Messen mit Maßstab und Zirkel etc. zu vermitteln sucht, mit der geistvollen Katechese, die, von Bekanntem ausgehend, progressiv zu Neuem schreitet; es wechselt die genetische Ableitung, wobei eine Figur aus der anderen durch einfache und ungekünstelte Verwandlungen hervorgeht, mit der schwierigen, aber fruchtbringenden Heuristik, die jeden Satz dem Schüler als Problem vor die Augen hält, ihn auffordernd, Mittel und Wege zu suchen, die zu einer Lösung der Aufgabe führen. Durch die richtige und rechtzeitige Anwendung der verschiedenen Methoden wird sich stets der gute Lehrer hervorthun.

c) Lehrweise.

»Ein Todfeind der Schule ist das Vielreden, die unnütze Wortmacherei«, heißt es in Diesterwegs »Wegweiser«, und wahrlich, dieser Satz gilt vollinhaltlich auch für den geometrischen Unterricht. Wo es sich um logische Entwicklungen, um Ableitungen von Gesetzen handelt, muß viel gedacht und wenig geredet werden. Wie die Hand eines geschickten Malers mit wenigen Kohlenstrichen porträtiert, so müssen auch einige Worte die logischen Wege über die zerklüfteten Höhen zu weisen vermögen. Knapp seien daher die Worte, scharf und bezeichnend deren Inhalt; Wortkargheit ist Zeitgewinn und Lungensparnis. »Und wenn du Nächte durchwachen müfstest,« schreibt Pestalozzi, »um mit zwei Worten zu sagen, was andere mit zwanzig erklären, so laß dich deine schlaflosen Nächte nicht dauern.«

Lehrprobe.**Das Quadrat.¹⁾**

Anschauen und Darstellen desselben.²⁾

1. Anschauungsmittel: Ein quadratförmiges Brettchen; ein an die Schultafel gezeichnetes Quadrat.
2. Unterrichtsstufe: Oberklasse.

Lektion.

I. Anschauen.**a. (1. Bethätigung der Sinne.)**

Es wird ein quadratförmiges Brettchen vorgezeigt, an die Schultafel gelegt und auf dieselbe abgetragen.

- A. Was wißt ihr über dieses Brettchen und die Zeichnung an der Schultafel zu sagen? (Die Schüler geben an, was sie selbständig finden.)
- B. Ergänzen der Ergebnisse. (Dabei kann alles wegbleiben, was die Schüler richtig angegeben haben.)

a) Zeige die Enden des Brettchens! — Wie nennt ihr diese Stellen? (Ecken.) Wie viele Ecken hat das Brettchen? — Welchen Namen können wir dem Brettchen geben, weil es 4 Ecken hat? — Welche Ausdehnungen (zeigend andeuten!) hat das Brettchen? (Länge und Breite.)

Was ist an der Schultafel entstanden? (Ein Viereck.) Warum ist das ein Viereck? — Welche Ausdehnungen (zeigen!) hat das gezeichnete Viereck?

b) Die Strecke von der einen Ecke bis zur nächsten nennt man eine Seite des Vierecks. Wie viele Seiten hat jedes der beiden Vierecke?

Wie viele Seiten haben immer die gleiche Richtung? — Miß an verschiedenen Stellen, wie weit zwei solche Seiten überall voneinander entfernt sind! — Wie nennt man zwei Seiten, die immer in gleicher Entfernung laufen? (gleichlaufend.) Man kann auch sagen: Die beiden Seiten laufen »parallel«. (Anschieben des Wortes an die Schultafel.) Wie viele Seiten sind bei jedem der beiden Vierecke immer gleichlaufend oder parallel? — Zeige dieselben am hölzernen Viereck! — Am gezeichneten!

Zeige an jedem der beiden Vierecke die Länge! — die Breite! — Bestimme ihre Längsseiten! — Schätze ihre Breitseiten! — Miß sie

¹⁾ Vgl. Schema Nr. III in »Schemata und Lehrproben von Königbauer etc.« Bamberg, Buchner, 1891.

²⁾ Seine Berechnung ist als Gegenstand einer eigenen Lektion gedacht.

nun auch! — Wie groß sind also Länge und Breite der beiden Vierecke?

Wie steht ein Pfahl in der Erde, wenn er in der Richtung eines hängenden Senkbleis geschlagen wurde? — In welcher Richtung treffen auch die Längs- und Breitseite dieses Brettchens (es wird senkrecht aufgestellt) zusammen? — Die Richtung der Seiten zu einander bleibt die gleiche, wenn ich auch die Lage des Brettchens verändere. Wie treffen also die Seiten des hölzernen Vierecks aufeinander? — Wie die des gezeichneten? — Zeige eine solche Stelle an jedem der beiden Vierecke!

c) Was entsteht da, wo zwei Seiten der Vierecke aufeinander treffen? (Eine Ecke.) Wie nennt ihr gewöhnlich die Ecken des Zimmers? (Winkel.) Welches Wort können wir darum für »Eck« noch setzen? — Was wird also von zwei Viereckseiten eingeschlossen? — Ein Winkel, der von senkrecht aufeinander treffenden Seiten gebildet wird, heißt ein rechter Winkel. Wie viele rechte Winkel hat also jedes der beiden Vierecke? — Untersuche, ob alle Winkel des gezeichneten Vierecks auch wirklich gleich groß sind! (Dabei wird das Brettchen immer gedreht und immer wieder auf die Zeichnung gelegt. Stets decken sich die Ecken, woraus folgt, daß alle gleich sind.)

d) Wie wird man die 4 Seiten der beiden Vierecke zusammen nennen, weil sie dieselben gleichsam umfassen? (Umfang.) Zeige den Umfang der beiden Vierecke! — Wie nennt man das, was z. B. in einem Gefäß enthalten ist? (Inhalt.) Wie wird man darum auch die Fläche nennen, die von den Seiten der beiden Vierecke eingeschlossen wird?

b. (2. Gruppieren und Ordnen.)

Wie viel Seiten hat jedes der beiden Vierecke? — Notieren:

a) Zahl. Wie verhalten sich dieselben in Bezug auf Länge? — Notieren: b) Länge. Was habt ihr über ihre Richtung zu einander gehört? — Notieren: c) Richtung. Wie treffen die Seiten der beiden Vierecke aufeinander? — Notieren: d) Lage. Wovon haben wir Zahl, Länge, Richtung und Lage angegeben? — Wie wird darum der Oberpunkt heißen? — Notieren vor a—d: 1. Seiten. — Wie viele Winkel hat jedes der beiden Vierecke? — Notieren: a) Zahl. Was für Winkel sind das? — Notieren: b) Art. Worauf beziehen sich die beiden letzten Punkte? — Wie heißt darum unser Oberpunkt? — Notieren vor a und b: 2. Winkel. — Wie nennt man die Seiten der beiden Vierecke zusammen? — Welchen Namen hat die von den Seiten der Vierecke eingeschlossene Fläche? — Notieren:

3. Umfang und Inhalt. — Jedes Viereck, dessen Seiten und Winkel die gefundenen Merkmale besitzen, nennt man Quadrat. Welchen Namen können wir darum auch dem Brettchen und der Zeichnung geben? — Wie wird auch unsere Überschrift heißen? — Notieren über 1—3: Das Quadrat.

An der Schultafel steht nun folgende Disposition:

Das Quadrat.

1. Seiten: a) Zahl. b) Länge. c) Richtung. d) Lage.
2. Winkel: a) Zahl. b) Art.
3. Umfang und Inhalt.

II. Denken.

a. (3. Sicherung des Gewonnenen.)

Zusammenhängende Wiedergabe des gewonnenen Stoffes an der Hand der Disposition seitens besserer und schwächerer Schüler.

b. (4. Ableitung des Begriffes.)

Was ist das Quadrat, weil es 4 Ecken hat? — Wie sind seine 4 Seiten in Bezug auf Länge? (gleich.) Füge das dem 1. Satz bei! (Das Quadrat ist ein Viereck mit 4 gleichen Seiten.) Was findet man, wenn man die Winkel des Quadrates in Hinsicht auf Größe miteinander vergleicht? (gleich groß.) Nimm auch das in den vorigen Satz auf! (Das Quadrat ist . . . gleichen Seiten und 4 gleichen Winkeln.) Wie viele Winkel und Seiten hat jedes Viereck? — Welches Wörtlein können wir darum in unserem Satz weglassen? (4). Was ist also ein Quadrat? (. . . ein Viereck mit gleichen Seiten und gleichen Winkeln.) — Einüben des Satzes einzeln und im Chor.

III. Anwenden.

(5. Anwendung.¹⁾)

(Übungsaufgaben.)

1. Nennt Gegenstände, welche meist Quadrate bilden!
2. Prüft diese Gegenstände darauf, ob sie Quadrate sind oder nicht!
3. Stellt mit Hilfe eures Lineals und Lesebuchs Quadrate her!
4. Macht ein Quadrat, dessen Seite der Breite eures Lineals gleichkommt!

¹⁾ Da die Lektion die erste aus der Raumlehre ist, kommt die Verknüpfung mit Ähnlichem in Wegfall.

5. Zeichnet ein Quadrat, dessen Seite 4 cm lang ist!
6. Mit 4 gleichlangen Stäben soll ein Quadrat gemacht werden.
7. Zeichnet aus freier Hand Quadrate!
8. Macht zuhause ein Quadrat aus Pappe oder Papier von 1 dm Seitenlänge und bringt es morgen mit zur Schule!

§ 77.

IV. Geschichtliches.

Stand der Arithmetik Wiege im fernen Indien, so wird als Geburtsland der Geometrie das Land der Datteln und Pyramiden bezeichnet. Der »heilige Nil« mit seinen jährlich wiederkehrenden Überschwemmungen soll zuerst die Wissenschaft von den Raumgrößen ins Leben gerufen haben. Herodot erzählt uns darüber, daß Sesostris jedem Unterthan der Kriegerkaste ein gleiches, quadratisches Stück Land zugeteilt und mit Steuern für die Kanalbauten belegt habe. Die großartige Überflutung der Felder verwischte aber jedesmal die Grenzen, rifs hier ein Stück ab und schwemmte es anderswo wieder an. Um nun die alte Ordnung der Dinge wieder herzustellen oder den Austausch äquivalenter Werte zu ermöglichen, waren Ausmessungen der Felder nötig. Anfangs begnügte man sich vielleicht mit einfacher Schätzung und annähernder Grenzbestimmung; allmählich aber mag daraus durch Absteckung gewisser Richtpunkte eine Art Feldmessung entstanden sein.

Die nämlichen Verhältnisse wie im Lande der Pharaonen finden wir auch in der Heimat des Nimrod und der Semiramis, in Mesopotamien sowie in jenen Ebenen, durch die der »heilige Ganges« seine Fluten wälzt. Es ist kein vernünftiger Grund vorhanden, anzunehmen, daß dort die gleichen Ursachen nicht die gleichen Wirkungen sollen erzeugt haben.

Wenn wir nun auch nicht wissen, in welcher Weise diese alten Kulturvölker die Geometrie betrieben, die großartigen Bauten der alten Nilbewohner sowie ihre Leistungen in der Astronomie sagen uns hinlänglich genug, daß sie schon zu einer gewissen Abstraktion geometrischer Gesetze gelangt waren.

Zu einem System aber gestaltete die Geometrie erst der scharfe Geist der talentsprühenden Griechen. Von den Ägyptern das schon Vorhandene ererbt, versuchten sie, es durch Kombination auf streng

logischem Wege zu erweitern; es gelang ihnen auch frühzeitig, eine zusammenhängende Reihe von Sätzen und Beweisen zu schaffen, die heute noch Anerkennung finden. Besonders waren es die (jonisch-) philosophischen Schulen, die an der bessern Ausgestaltung der Erdmefskunst (Geometrie) sich beteiligten, und es gab eine Zeit, wo die Häupter derselben Kenntnisse in dieser Wissenschaft zur Vorbedingung für die Aufnahme in den Kreis ihrer Schüler machten. Plato schrieb über seinen Lehrsaaal: Keiner komme herein, der nicht die Geometrie betrieben hat! — Wie groß die Wertschätzung dieser Wissenschaft war, geht auch daraus hervor, daß ihretwegen selbst ergraute Männer die Strapazen weiterer Reisen mifsachteten. So soll Thales im hohen Alter (um 630 v. Chr.) nach Indien und Ägypten gereist sein, um seine geometrischen Kenntnisse zu erweitern; ihm gelang es nach der Sage auch zuerst, die Höhen der Pyramiden aus ihrem Schatten zu messen.

Noch mehr förderte die geometrische Wissenschaft Pythagoras (580 v. Chr.). Er erfand den nach ihm benannten pythagoräischen Lehrsatz, einen der wichtigsten der Geometrie. Die Zahl bildete bei ihm eine Art Prinzip, auf das er seine ganze Philosophie basierte. |

Schon um das Jahr 300 v. Chr. schrieb Euklid in Alexandrien seine 15 Bücher über Geometrie. Sie wurden für 2000 Jahre Vorbild aller geometrischen Lehrbücher und erst unser Jahrhundert fing an, die darin befolgte Methode zu verbessern; auf höheren Schulen ist dieselbe heute noch üblich. Der größte Nachfolger Euklids war Archimedes, der tapfere Verteidiger seiner Vaterstadt Syrakus gegen die römischen Eindringlinge. Ihm verdanken wir die genauere Berechnung von Kreis ($\pi = 3\frac{1}{7}$) und Kugel.

Mit dem politischen und sittlichen Verfall der Griechen schwand auch ihr Sinn für Kunst und Wissenschaft, — ihr plastisches Talent erstarb, ihre Einbildungskraft vertrocknete und ihr lebhafter Geist wurde zur Geschwätzigkeit des Alters. Aber auch die Erben des klassischen Volkes, die thatkräftigen Römer, bildeten keineswegs die Wissenschaft fort; ihr Ziel war nur, sie praktisch zu verwerten. Als später über Europa die Völkerwanderung hereinbrach, in der alles geistige Leben zu Grabe ging, flohen die Wissenschaften wieder hinüber zu dem lebendigen Volke der Araber, hinüber an die korallenreichen Gestade des roten Meeres. Erst um die Zeit Karls des Großen ward es wieder heller in Europa, und von da an blieb die Geometrie durch das ganze Mittelalter hindurch Gegenstand der gelehrten Schulen. Aber trotz der langen Zeit machte ihre Methode keine Fortschritte. Man folgte wie bisher dem alten Euklid,

stellte die Sätze als etwas Gegebenes an die Spitze und liefs die Beweisführung folgen. Warum dabei so und nicht anders verfahren werden mußte, wufste kein Schüler anzugeben. Alles bewies der Lehrer, nichts der Lernende, so dafs dieser nur den stummen Zuhörer bildete; von einer selbständigen Geistesarbeit war keine Sprache. Dabei ignorierte man jede praktische Anwendung so sehr, dafs der Schüler nie einsah, wozu ihm all das nütze. Nach jahrelangem Studium war er meist unfähig, Zirkel und Winkel richtig zu handhaben. Die Ursache dieses Verfahrens liegt in der Forschungsweise der Alten. Sie konstruierten alles aus dem Begriff, aus den allgemeinsten und obersten Prinzipien, und erst zuletzt wurden einige Beweise aus der Wirklichkeit gesammelt, um durch sie das rein logische Gebäude zu stützen. Es war genau das entgegengesetzte Verfahren von heute.

Erst als Pestalozzi den Versuch machte, die Geometrie auch in die Volksschule einzuführen, kam eine bessere Methode zum Durchbruche. Zwar verfiel der grofse Pädagoge auch hier wie beim übrigen Rechnen in ein Extrem. Sein Unterricht sollte nur formell anregend sein, das praktische Leben und seine Ansprüche ignorierte er grundsätzlich. Von der Anschauung ausgehend, schritt er in peinlicher Lückenlosigkeit vorwärts, wobei er auf eine Unzahl von Linienkombinationen sein Hauptaugenmerk richtete. Wie anderwärts, bethätigte er auch hier wiederum seine Vorliebe für mechanisches Nachsagen, verwickelte sich dabei aber nicht selten in so schwierige Komplikationen, dafs ein Gewinn für die Schüler unmöglich war. Seine »Formenlehre« erschien erst 1826.

Die Einseitigkeiten des Meisters suchten seine Schüler und Anhänger allmählich abzustreifen. Es haben sich dabei Joseph Schmidt, v. Türk, Graßmann, Ramsauer und insbesondere Harnisch und Diesterweg durch ihre bezüglichen Schriften grofse Verdienste erworben. Harnisch stellte endgültig die Grundsätze in Bezug auf Stoff und Methode der Geometrie in Volksschulen fest, und Diesterweg »vollendete das didaktische Verfahren im einzelnen durch Virtuosität in formeller Behandlung«. In der neuesten Zeit hat die Herbart'sche Schule wesentlich beigetragen zur weiteren Ausgestaltung der Raumlehre. Ihre Grundsätze (zuerst Anschauen der Gebilde, dann Darstellen derselben und Berechnung des Betrachteten) finden immer mehr Beachtung und Anerkennung.

§ 78.

V. Lehrmittel.

A. Für die Hand des Lehrers.

a) Methodische Schriften.

Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen. Von K. Kehr. Gotha, Thienemann. Preis 3 *M.* Eine vortreffliche didaktische Leistung. Für Volksschulen ist Auswahl nötig. — Diesterweg, Elementare Geometrie für Volksschulen und Anfänger überhaupt. Frankfurt a. M., Hermannsche Buchhandlung. 1,20 *M.* Von allgemein methodischem Interesse. Für Volksschulen entschieden zu hoch. — Kommentar zu Diesterwegs elementarer Geometrie. Für Lehrer. Ebendasselbst. Neu von Langenberg. 50 *S.* Ist eine Ergänzung zu: »Elementare Geographie«. — Immel, Karl, Die Elemente der Raumlehre in Verbindung mit dem geometrischen Zeichnen. München, Lindauer. Preis 1 *M.* Ein recht brauchbares Büchlein. Für Volksschulen ist Auswahl nötig. — J. Königbauer, Raumlehre. I. Stufe für Volksschulen. München, Verlag von R. Oldenbourg, Abteilung für Schulbücher. Preis 2 *M.* Das Buch ist nach den oben angeführten Grundsätzen verfasst.

b) Wissenschaftliche Werke.

Die Geometrie des Euklid und das Wesen derselben. Von Dr. E. S. Unger. Leipzig, Avenarius u. Mendelssohn. Preis 7,50 *M.* Das Werk sei allen empfohlen, die sich in das Wesen der wissenschaftlichen Geometrie vertiefen wollen. — Snell, Lehrbuch der Geometrie. 3 Teile. Leipzig, Brockhaus. Preis 7,80 *M.* Ganz nach modern pädagogischen Grundsätzen werden alle Lehrsätze durch Entwicklung aus den Schülern selbst herauszulocken gesucht. — Spitz, Lehrbuch der ebenen Geometrie. Leipzig, Winter. Preis 2,80 *M.* Lehrbuch der Stereometrie. Leipzig, Winter. Preis 2,40 *M.* Die Lehrbücher von Spitz sind vorzüglich. Sie enthalten nebst den vollständigen Beweisen für die geometrischen Lehrsätze eine große Menge Konstruktions- und Berechnungsaufgaben. — Lübsen, Lehrbuch der Elementargeometrie. Leipzig, Brandstetter. Preis 3 *M.* Für das Selbststudium sehr geeignet. — Wöckel, Geometrie der Alten in einer Sammlung von 850 Aufgaben. Nürnberg, Korn. Preis 2 *M.* Hier lernt man, wie die alten Griechen, die der Algebra ermangelten, praktische geometrische Aufgaben lösten. Wir empfehlen das Büchlein als ein vorzügliches Mittel, den Verstand zu schärfen.

B. Für die Hand der Schüler.

J. Böhm, Die zeichnende Geometrie. Vorschule für Geometrie und technisches Zeichnen zum Gebrauche in Lehrerbildungsanstalten, Real- und Fortbildungsschulen. 4. Aufl. Nürnberg, Korn. Preis 1,80 *M.* Ein vortreffliches Schriftchen, das beim Linearzeichnen jedem Schüler, der das Gemachte auch verstehen will, sehr gute Dienste leisten wird. — K. Kaiser, Leitfaden der Raum- und Formenlehre für Volksschulen.

Hannover, C. Meyer. Preis 1 *M.* Das Büchlein, das Zeichnen und Raumlehre verbindet, ist sehr der Beachtung wert. — J. Königbauer, Schülerbuch der Raumlehre. I. Stufe. München, Verlag von R. Oldenbourg, Abteilung für Schulbücher. Preis 30 *S.* Das Werkchen enthält eine große Menge von Aufgaben aus dem Gesamtgebiet der Raumlehre. — Als Schülerbuch kann auch das unter A. aufgeführte Buch von Immel angeführt werden. — J. Königbauer, Geometrische Aufgaben für Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten. Regensburg, Habel. Preis 80 *S.*

Dritte Gruppe.

Der Unterricht in den Realien.

1. Der Unterricht in der Geographie.

Von

Dr. Michael Geistbeck,

Kgl. Seminardirektor in Freising.

§ 79.

I. Wert und Zweck des geographischen Unterrichtes.

Der geographische Unterricht ist in der Schule zu betreiben:

I. aus praktischen Gründen.

1. Infolge der großartig entwickelten Verkehrsverhältnisse der Neuzeit vermag auch der schlichteste Mensch eines gewissen Maßes geographischer Kenntnisse nicht zu entbehren. Während in früheren Jahrhunderten Tausenden von Menschen die Heimat zugleich die Welt war, sind heutzutage durch die Dampfkraft und den elektrischen Funken alle Schranken des Verkehrs durchbrochen. Die Wolle zu unseren Kleidern liefert uns jetzt Australien, das Kapland oder Argentinien; das Öl, das uns die langen Winternächte erhellt, quillt in Amerika; der Kaffee, den wir schlürfen, reift auf Java oder Ceylon, und selbst das Brot, das wir genießen, stammt vielleicht aus Illinois oder Chile. So erinnern schon die gewöhnlichen Bedürfnisse des täglichen Lebens an die ausgedehnten Verkehrsbeziehungen unserer Heimat mit den fernsten Strichen der Erde.

2. Auch die Tagespresse, die heutzutage ebenso in der Hütte des Tagelöhners und der Werkstätte des Arbeiters wie

im Palaste ihren Leserkreis hat, versetzt uns durch ihre Berichte fort und fort in fremde Gebiete, in welchen sich zurechtzufinden nur der geographische Unterricht ermöglicht.

3. Nicht minder kann ein gediegener Unterricht in der Geographie für den künftigen Beruf des Schülers fruchtbringend werden; so muß z. B. der rationelle Landwirt die verschiedenartigsten Verhältnisse der Erdoberfläche sorgfältig in Betracht ziehen, wenn er auf Erfolge rechnen will; auch für den Kaufmann und Gewerbetreibenden bildet das geographische Element die Grundlage eines tüchtigen Geschäftsbetriebs.

II. Aus pädagogischen Gründen.

1. Kaum ein anderer Unterrichtsgegenstand bietet so viele Objekte der unmittelbaren Anschauung als gerade die Geographie, deren Gegenstand die ganze sichtbare Erde bildet mit ihren Bodenformen, Gewässern, Pflanzen, Tieren und Menschen; sie scheint deshalb vorzüglich geeignet, das Anschauungsvermögen der Schüler zu fördern.

2. Wegen ihres reichhaltigen Materials muß die Erdkunde, selbst wenn sie sich auf die wichtigsten Punkte beschränkt, immerhin das Gedächtnis der Schüler in beträchtlichem Grade in Anspruch nehmen; sie übt und stärkt somit auch das Gedächtnis.

3. Der Wert der Geographie ist ferner nicht zu unterschätzen für die Entwicklung der Einbildungskraft. So sind namentlich lebhaft Schilderungen ferner Völkerstämme oder entlegener Landschaften ein ausgezeichnetes Mittel, die Phantasie der Schüler mächtig zu erregen.

4. Gibt der Lehrer den Schülern Gelegenheit, ein herrliches Thal, eine majestätische Gebirgsgruppe, einen großartigen Wasserfall, eine liebliche Landschaft in Wirklichkeit oder durchs Stereoskop in Bildern zu schauen, so bildet er auch Sinn und Gefühl für das Ästhetische, den Natursinn.

5. Die moderne Erdkunde betrachtet die innere Verwandtschaft und Beziehung der einzelnen geographischen Objekte; sie nimmt Rücksicht auf den naturgemäßen Zusammenhang, in dem diese Objekte untereinander stehen, und darum muß bei Betonung dieses Punktes im geographischen Unterricht der Schüler aus dem Vorhergehenden das Nächstfolgende

erschließen. Der richtig erteilte geographische Unterricht wendet sich deshalb auch an die Denk- und Schlufskraft der Schüler.

6. Die Erdkunde bildet die Voraussetzung für eine Reihe anderer Unterrichtsgegenstände; »ohne sie«, sagt Herbart, »fehlen den historischen Begebenheiten die Stellen und Distanzen, den Naturprodukten die Fundorte, der populären Astronomie fehlt die ganze Anknüpfung, der geometrischen Phantasie eine der wichtigsten Anregungen«.

7. Von außerordentlicher Wichtigkeit ist die Geographie selbstverständlich für die vaterländische Bildung; denn wodurch mehr als durch die Betonung der Vorzüge der Heimat wird Vaterlandsliebe und Anhänglichkeit an den heimatlichen Boden erweckt? Erst die Geographie lehrt uns in Wahrheit des Dichters Wort verstehen, wenn er vom Vaterlande sagt: »Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft«.

8. Endlich kann nicht geleugnet werden, daß der geographische Unterricht eine das religiöse Gefühl bildende Kraft in sich birgt. Er läßt, richtig erteilt, unsern Planeten »als einen Inbegriff höchster Zweckmäßigkeit, Schönheit und Vortrefflichkeit« erscheinen, »als eine Gotteswelt, als eine Offenbarung göttlicher Weisheit in der Form einer sichtbaren Welt«. Ritter selbst weist auf dieses Moment hin, wenn er seine größte geographische Arbeit mit dem frommen Wunsche gleichsam einsegnet: »Sie sei mein Lobgesang des Herrn«, und wenn er für sein Porträt das Psalmwort zum Motto wählt: »Die Himmel erzählen die Ehre Gottes, und die Veste verkündet seiner Hände Werk«.

§ 80.

II. Geographischer Vorkursus.

Heimatkunde.

Zweck. Die nächste Aufgabe der Heimatkunde besteht darin, den Schüler mit der Heimat und ihren Verhältnissen vertraut zu machen; ihr höchster und letzter Zweck aber ist, durch die Betrachtung heimatlicher Erscheinungen die Liebe zur Heimat zu erwecken und zu pflegen.

Notwendigkeit. 1. Für den bei weitem größten Teil der Menschen ist die Heimat der Schauplatz ihrer lebenslangen

Thätigkeit; ohne Kenntnis aber des Raumes, in dem der Mensch lebt, und der bürgerlichen und staatlichen Verhältnisse, in welchen und auf welche zu wirken er bestimmt ist, ist ein segensreiches Wirken nicht möglich.

2. Jeder Unterricht hat auf Anschauung zu basieren; denn sie ist das Fundament aller Erkenntnis; nur da aber ist eine anschauliche Gestaltung des geographischen Unterrichts möglich, wo er sich an die Heimat anlehnt; denn sie liefert durch unmittelbare Wahrnehmung die oro- und hydrographischen Grundbegriffe, die Elemente der Klimatologie und Produktenkunde, das Wesentliche der ethnographischen, bürgerlichen, wirtschaftlichen Verhältnisse u. s. w.

3. Eine gründliche, allseitige, auf Anschauung gegründete Belehrung über die heimatlichen Verhältnisse ist auch die beste Vorschule für den eigentlichen geographischen Unterricht. Erst durch die Heimatkunde erfährt der geographische Unterricht gewissermaßen seine Beseelung; nur durch sie wird der Schüler befähigt, die im eigentlichen geographischen Unterrichte auftretenden Begriffe wirklich zu verstehen.

5. Die Heimatkunde schafft für die geographischen Formen und Erscheinungen fremder Gebiete feste Masse und Vergleichungspunkte.

6. Nur die Heimatkunde gibt die Möglichkeit an die Hand, die bildliche Darstellung eines bekannten Raumes entstehen zu lassen und so überhaupt das Kartenverständnis anzubahnen.

7. Die Heimatkunde gibt die reichste Gelegenheit, die Beobachtungsgabe anzuregen, den Verstand zu schärfen und den Sinn für die Schönheiten der Natur zu wecken.

Lehrstoff. Da die Heimatkunde den gemeinsamen Stamm für die drei später selbständig auftretenden Unterrichtszweige: Erdkunde, Naturkunde und Geschichte bildet, so hat sie nicht bloß die geographischen, sondern ebenso auch die geschichtlichen und naturkundlichen Verhältnisse der Heimat in den Kreis der Besprechung zu ziehen.

Die wichtigsten der in ihr zur Behandlung gelangenden Materien sind folgende: Schulzimmer, Schulhaus, Schulgrundstück, Wohnort und dessen bedeutendste Gebäude, Straßen und Plätze; Bewohner (Zahl, Abstammung, Sprache, Religion, Beschäftigungen; bürgerliche,

staatliche, kirchliche Verhältnisse; Wohlfahrtseinrichtungen; Geschichtliches; der Boden der Heimat, Bewässerung, Meteorologisches und Klimatisches, Naturprodukte; Verkehrsverhältnisse; der heimatliche Himmel.

Lehrgrundsätze. 1. Die einzelnen Objekte des heimatkundlichen Unterrichts müssen dem Schüler in natura gezeigt werden; der Lehrer hat darum den bezüglichen Unterricht möglichst im Freien zu erteilen; der Schüler muß eben selbst sehen und hören, wenn er Anschauungen erwerben soll.

2. Die Vorführung des Lehrstoffes hat ganz besonders Zeit und Umstände zu berücksichtigen; sie kann deshalb keine systematische sein; so müssen z. B. die Erscheinungen am heimatlichen Himmel eben dann besprochen werden, wenn sie gerade sichtbar sind.

3. Ganz besondere Sorgfalt ist der Einführung in das Kartenverständnis zu widmen. Vor den Augen der Kinder entstehe während des Unterrichts an der Schultafel in einem bestimmten Maßstabe der Grundriß zuerst des Schulzimmers, weiter des Schulhauses und des Schulgrundstückes. Unter beständiger Verjüngung des Maßstabes folge alsdann der Plan des Wohnortes und der nächsten Umgebung. Dabei muß als Grundsatz gelten: Erst die Sache, dann das Bild, so daß sich das Bild aus der Sache, nicht umgekehrt die Sache aus dem Bild erklärt. Die Schüler dürfen also die räumlichen Objekte nicht erst aus der Karte, die sie darstellt, kennen lernen, sondern sie müssen das in der Wirklichkeit Angesehene auf die Karte übertragen.

Hilfsmittel der Heimatkunde. Als solche dienen: 1. Ausflüge: Stunden-, Halbtags- und Eintagsausflüge; zur gründlichen Ausnützung derselben empfehlen sich als Neben-Hilfsmittel: Kompaß, Meßstab, -band; erwünscht sind Fernglas und Schrittzähler; auch ein Hammer (für Mineralien), Botanisierbüchse, Schmetterlingsnetz und Insektenfläschchen.

2. Fortlaufende oder gelegentliche Beobachtungen am Himmel und den klimatischen Erscheinungen. Hiefür erweisen sich zweckmäßig: ein Sternrohr, eine Sonnenuhr, ein Thermometer, Tabellen zum Eintragen der Witterungserscheinungen; wünschenswert sind ferner eine Wetterfahne am Schulhause, eine an der Schuldecke angebrachte Windrose, ein Barometer, ein Regenmesser im Schulhofe.

3. Hilfsmittel, die der Einprägung dienen: eine Tafel zum Entwerfen der Grundrisse und Karten, ein Stadtplan, ein möglichst großes Relief und eine ebensolche Karte der engeren Heimat. (Nach Scholz.)

Lehrprobe.

Die fließenden Gewässer.¹⁾

Voraus sind behandelt: Der Heimatort, die Umgebung desselben und die Bodengestalt der Heimat.

Wir wollen heute von den Gewässern unserer Heimat sprechen!

I. Anschauen. a) Vorbereitung. Welche Gewässer gibt es in der Nähe von Freising? Die Schüler nennen die Moosach, die Isar und den Teich in den Isaranlagen. — Denkt euch nun, ein Knabe stehe am Ufer der Moosach, ein anderer am Ufer des Teiches. Jeder Knabe wirft ein Stückchen Holz ins Wasser. Welcher von beiden Knaben wird das Stückchen Holz nach einer Weile nicht mehr sehen? Warum nicht? Weil es fortgeschwommen ist. — Warum ist es fortgeschwommen? Weil das Wasser der Moosach fließt. — Die Moosach ist also ein fließendes Gewässer. — Ebenso wird entwickelt der Begriff »stehendes Gewässer«.

Von den fließenden Gewässern wollen wir sprechen!

b) Darbietung. a) Ein fließendes Gewässer kennt ihr nun schon. Welches? Die Moosach. — Woher kommt wohl das Wasser der Moosach? — Wenn wir das wissen wollen, müssen wir dahin gehen, von wo das Wasser herkommt. Wir gehen also an der Moosach entlang. In welches Dorf kommen wir? Nach Vötting. — Dort nimmt aber die Moosach nicht ihren Anfang. Wir müssen noch weiter hinauf gehen, immer an der Moosach fort. Nach etwa 4 Stunden kommen wir in die Nähe der Ortschaft Unter-Schleifsheim. Da ist die Stelle, wo das Wasser der Moosach aus der Erde hervorkommt. Wer von euch ist schon dort gewesen? — Wie nennt man eine solche Stelle? Quelle. — Woraus entsteht also die Moosach? Aus einer Quelle. — Wo befindet sich die Quelle der Moosach? Bei der Ortschaft Unter-Schleifsheim. Das

Wasser der Quelle fließt aus der Erde. Was für ein Gewässer ist also die Quelle? Die Quelle ist ein fließendes Gewässer.

Nun will ich euch den Lauf der Moosach an die Tafel zeichnen!

Hier, dieser Punkt bedeute die Ortschaft Unterschleifsheim, jener Punkt die Ortschaft Vötting, und dieser Kreis bezeichne die Stadt Freising. Diese gewundene Linie stelle die Moosach vor. Zeigt die



Freising. Diese gewundene Linie stelle die Moosach vor. Zeigt die

¹⁾ Die Lehrprobe ist von Präparandenlehrer Faist in Hafsurt, ehemals in Freising.

Stelle, wo die Moosach aus der Erde kommt! Wie nennt man diese Stelle? Was befindet sich also da? Die Quelle der Moosach. Zeigt die Ortschaften U.-Schleifsheim, Vötting, die Stadt Freising, die Moosach! — Ein Gewässer, das so schmal und seicht ist wie die Moosach, nennt man Bach. Was ist also die Moosach? Ein Bach. —

Denkt euch nun, wir stehen alle an der Quelle unseres Baches. In das Wasser hinein setzen wir ein Schiffchen. Kaum ist das Schiffchen im Wasser, schwimmt es auch schon fort. Wohin schwimmt es? Das wollen wir sehen! Wir laufen also mit! (Der Lehrer verfolgt mit der Kreide an der Tafel die Bewegung.) Wo sind wir jetzt angekommen? Bei Vötting. — Und jetzt? Bei Freising. — Das Schiffchen schwimmt weiter. Wir laufen immer nebenher! Halt! Da schwimmt das Schiffchen aus der Moosach hinaus in ein Gewässer, das größer, breiter ist als die Moosach? Wer von euch war schon an dieser Stelle? Welche Ortschaft liegt hier? Marzling. (Diese Ortschaft wird durch einen Punkt angedeutet.) Bei Marzling fließt die Moosach in ein größeres Gewässer hinein. Wie heißt dieses Gewässer? Isar. — Die Isar ist ein Fluß. Das Wasser der Isar bewegt sich, es fließt. Was für ein Gewässer ist also die Isar? Die Isar ist ein fließendes Gewässer. — (Der Lehrer zeichnet mit dickem Strich die Isar.) Wo schwimmt jetzt unser Schiffchen? Auf der Isar. Wohin es von nun an treibt, das werdet ihr ein andermal hören.

Zusammenfassend: Wohin schwimmt ein Schiffchen, das man an der Quelle der Moosach ins Wasser setzt? Das Schiffchen schwimmt aus der Moosach in die Isar. Wohin fließt also die Moosach?

Was ist die Moosach? Bach. — Was ist die Isar? Fluß. — Was für Gewässer sind Quelle, Bach, Fluß? Wie heißen also die euch bekannten fließenden Gewässer? Quelle, Bach, Fluß.

β Zeigt die Quelle der Moosach! Zeigt die Stelle, wo die Moosach in die Isar fließt! Diese Stelle heißt Mündung (Wortklärung). Zeigt nun die Mündung der Moosach!

Die Strecke von der Quelle bis zur Mündung heißt der Lauf der Moosach. (Wortklärung.) Ein Knabe, der hier steht (Punkt neben den Bach!), befindet sich am Ufer der Moosach. Auf der andern Seite der Moosach sehen wir noch ein Ufer; die Moosach hat zwei Ufer. Linkes Ufer, rechtes Ufer! (Erläuterung.) Dazwischen liegt das Bett der Moosach. (Wortklärung.) Zeigt den Lauf der Moosach! Zeigt das rechte Ufer der Moosach! Das linke Ufer der Isar! An welchem Ufer der Moosach liegen Vötting, Freising, Marzling?

II. Denken. a) Verknüpfung. Nennt nochmal die fließenden Gewässer! Welches von diesen Gewässern ist das grössere, das schmälere, das breitere, das tiefere? Welches hat mehr Wasser, welches weniger?

b) Zusammenfassung. Die Heimatkarte wird vorgeführt. Wodurch haben wir an der Tafel die fließenden Gewässer angedeutet? Durch Linien. — Auch auf dieser Karte bedeuten die (blauen oder schwarzen) Linien fließende Gewässer. Zeigt die Moosach an der Tafel! Sucht nun die Moosach auf der Karte! Zeigt die Isar, soweit sie angegeben ist! Zeigt Quelle, Lauf, rechtes und linkes Ufer, Mündung der Moosach! In welcher Richtung fließt die Moosach?

III. Anwenden. a) Einübendes Abfragen des behandelten Stoffes.

- b) Zeichnet die fließenden Gewässer von der Tafel ab!
- c) Zeichnet die Moosach von der Quelle bis zur Mündung!

§ 81.

III. Eigentlicher geographischer Unterricht.

Unterrichtsgrundsätze.

1. Bezüglich der Auswahl und Anordnung des Stoffes.

Bezüglich der Auswahl des Unterrichtsmaterials gelten folgende Grundsätze:

a) Es sollen nur solche Objekte zum Gegenstande des Unterrichtes gemacht werden, welche für die einzelnen Erdräume vorzugsweise charakteristisch sind. So hüte man sich vor einer allzu speziellen Aufzählung von Gebirgsketten, Bergen und Flüssen, Ganz besonders ist Mafs zu halten bei Angabe der Produkte.

b) Die Stoffauswahl muß für nahe Erdräume (in der Regel) eine reichere, für entferntere eine knappere sein. Sorgfältigste Behandlung erfordert deshalb die Heimat.

Aus demselben Grunde muß das engere und weitere Vaterland eine weit genauere unterrichtliche Behandlung erfahren als andere Erdräume, und von den Erdräumen außerhalb des Vaterlandes haben diejenigen Länder wieder besonders berücksichtigt zu werden, welche in politi-

scher, gewerblicher, merkantiler oder religiöser Beziehung eine wichtige Rolle spielen.

c) Es ist jegliche Einseitigkeit in der Stoffauswahl zu vermeiden. Neben der physischen Geographie muß deshalb auch die Kulturgeographie zu ihrem Rechte kommen. Erst die Kulturgeographie läßt ja die Erde als Erziehungsstätte des Menschengeschlechtes erscheinen und gibt daher dem Unterrichte in der Erdkunde nicht sowohl seinen höheren, als vielmehr seinen wahren Inhalt.

d) Es werde besonders all das hervorgehoben, was bilden- den oder praktischen Wert besitzt; in ersterer Hinsicht z. B. beachte man namentlich das vergleichende Moment, in letzterer Hinsicht kann sich der geographische Unterricht unmöglich der Rücksichtnahme auf Stoffe entschlagen, wie: Handel, Verkehr, Industrie, Rohproduktion, Auswanderung u. s. w.

Bezüglich der Anordnung des Stoffes gilt ganz besonders folgender Grundsatz:

Gliedere den Stoff nach geographischen Individuen, behandle diese allseitig und schliesse mit einer allgemeinen Übersicht! Nur auf diese Weise entsteht ein lebensvolles, anschauliches Bild einer geographischen Landschaft; die allgemeine Übersicht aber wird in diesem Falle zur wiederholenden und zugleich vergeistigten Zusammenfassung des früher Gegebenen; der Lehrstoff wird auf diese Weise tüchtig befestigt und die Aneignung seitens des Schülers erleichtert. Verpönt ist demnach jene Anordnung des Stoffes, wonach erst die gesamte Gliederung eines Erdteils, dessen gesamte Bodengestalt u. s. w. behandelt wird, da das System nicht den Anfang im Unterricht zu bilden geeignet ist, dasselbe vielmehr erst aus der Einzelbetrachtung der verschiedenen Landschaften sich ergeben muß.

2. Bezüglich der Darbietung.

1. Unterrichte so viel als möglich anschaulich!

a) Das wichtigste und beste Mittel zur Veranschaulichung ist, wie überall, so auch im geographischen Unterrichte die Betrachtung des Objektes selbst, nämlich desjenigen Teiles der Erde, der gerade Gegenstand des Unterrichtes ist. Der

Natur der Sache nach kann aber diese direkte Betrachtung nur bei einem kleinen Stücke der Erde ausgeführt werden, nämlich beim Heimatorte und dessen nächster Umgebung. Übrigens ist es heutzutage nicht mehr so selten, daß man auch mit ganzen Klassen Wanderungen und Reisen unternimmt.

b) Wo unmittelbare Anschauung unmöglich, ist dem Unterrichte durch möglichst wirksame Veranschaulichungsmittel zu Hilfe zu kommen. Solche sind Reliefs (die freilich meist teuer sind), Bilder (insbesondere Typenbilder [siehe Literaturverzeichnis], da sie die Auffassung der geographischen Erscheinungen eines Länderraumes und ihrer Wechselbeziehungen auf anschaulicher Grundlage ermöglichen), ferner Globen und Landkarten; auch die Modelle zur Veranschaulichung der mathematischen Geographie gehören hieher.

c) Ein Hauptbehelf, den geographischen Unterricht zu veranschaulichen, sind ferner Verhältniszahlen. Zahlen an sich sind wertlos. Zahlen gewinnen erst Leben und erwecken eine richtige Vorstellung der durch sie ausgedrückten Momente, wenn sie mit anderen bekannten Werten ins Verhältnis gesetzt und verglichen werden. »Nicht die absoluten Zahlen,« sagt Peschel, »sondern die Verhältnisse der Größen sind es, auf welche es ankommt, und Verhältniszahlen prägen sich schon wegen ihrer Kürze viel leichter ein.« Für den Größenvergleich der einzelnen Erdteile dient uns z. B. Europa als Einheit. Südamerika ist dann 2mal, Afrika 3mal, ganz Amerika 4mal und Asien $4\frac{1}{2}$ mal so groß. Wird das Größenverhältnis von Staaten ins Auge gefaßt, so bildet am zweckmäßigsten das Vaterland den Maßstab hierfür. So ist z. B. im Vergleiche zu Deutschland Rußland 10mal und Europa 18mal so groß.

In ähnlicher Weise müssen auch andere geographische Dinge, z. B. Zahl und Dichtigkeit der Bevölkerung, Flußlängen, Flußgebiete u. s. w. an heimischen Verhältnissen gemessen werden. Im ganzen aber empfiehlt sich bezüglich der Verwendung von Zahlen größte Sparsamkeit.

d) Ein treffliches Veranschaulichungsmittel ist endlich die Kartenskizze (Faustskizze); durch sie sollen die topographi-

schen Hauptmomente eines Naturgebietes deutlicher und bestimmter herausgehoben werden, als dies durch Atlas und Wandkarte geschieht. Bezüglich der Herstellung der Kartenskizze selbst hat als oberster Grundsatz zu gelten; sie sei so einfach als möglich. Zur Bezeichnung der Gebirge dienen kräftige Striche, die Flußläufe werden nur in der Hauptrichtung angegeben u. s. w. Dabei wählt man zur besseren Belebung der Skizze recht zweckmäßig verschiedenfarbige Kreide, am besten in der Weise, daß zur Darstellung der geographischen Objekte dieselbe Farbe verwendet wird, wie auf der Wandkarte. Des weiteren ist darauf zu achten, daß die Skizze stets nur ein beschränktes Gebiet umfasse und der Betrachtung der Wandkarte folge.

2. Suche dem Schüler das Verständnis der inneren Beziehungen der geographischen That-sachen zu erschließen!

Welche Schwierigkeit soll es z. B. für Volksschüler haben, den Grund davon zu erkennen, daß die Flüsse der schwäbisch-bayerischen Hochebene nördlichen oder nordöstlichen Lauf nehmen, daß die Flüsse der norddeutschen Ebene eine nordwestliche Richtung haben, daß am Bodensee Magnolien und Bignonien den Winter im Freien bestehen, während München sogar eine geringere mittlere Jahrestemperatur hat als Berlin, daß die Hochfläche von Oberbayern kaum 60 Einwohner pro qkm zählt, während der Regierungsbezirk Düsseldorf auf dem gleichen Flächenraum an 500 aufweist u. s. w.?

Da gerade in dieser Art der Behandlung des geographischen Unterrichts die geistbildende Seite ganz besonders ihren Ausdruck findet, so wird der mit dem erdkundlichen Unterricht betraute Lehrer ihr nachdrücklichst Rechnung tragen. Nur gilt hier wie auch sonst das Solonische »Nimmer zu sehr«, namentlich mit Bezug auf die Volksschule.

3. Ziehe häufig Vergleiche! Dadurch tritt das Einzelne scharf in seiner Eigentümlichkeit vor die Seele; es wird das Interesse geweckt und das Denken geschärft. Gegenstände solcher Vergleichen können bilden: Länderformen, Gebirge, Flüsse, einzelne Landschaften nach den verschiedenen geographischen Gesichtspunkten u. s. w. Die Vergleichung der behandelten Naturgebiete soll nicht mehr ein seltener Leckerbissen im geographischen Unterrichte sein, sie soll ein wesentliches Element desselben bilden.

4. Wie die Vergleichung der geographischen Objekte, so bilde auch die Auffindung geographischer Gesetze ein Hauptziel des geographischen Unterrichts. Nur das konsequente Bestreben nach Vergeistigung des geographischen Inhalts wird imstande sein, der Behandlung der Geographie als bloßer Namenskunde ein Ende zu bereiten. Die Gesetzmäßigkeit der geographischen Phänomene liegt vor allem in ihrer Genesis und in der daraus folgenden räumlichen Entfaltung, Verbreitung und Anordnung sowie auch in dem Verhalten verschiedener Phänomene zu einander. Solche Gesetzmäßigkeiten lassen sich auch schon aus der elementaren Geographie entwickeln. So können z. B. nach der Behandlung der Bewässerung Südbayerns ohne irgend welche Schwierigkeit die Gesetze des südbayerischen Strombaus festgestellt werden; die zunehmende räumliche Entfaltung der Flusssysteme gegen Osten, ihre einseitige Ausbildung, ihre Durchbruchs- und Richtungsverhältnisse, das Gesetz ihrer Thalbildung u. a.; an anderer Stelle ist Gelegenheit gegeben, die Gesetzmäßigkeit in der Lage und Verteilung der Wohnorte, in der Gestaltung ihrer Pflanzendecke u. dgl. zu erörtern.

5. Trage bei Betrachtung eines Landes wenig vor, dagegen entwickle viel! Was der Schüler bei aufmerksamer Betrachtung der Karte selbst finden kann, das soll ihm nicht vorgesagt oder gezeigt werden. Vielmehr sollen die Fragen des Lehrers den Zögling veranlassen, auf Grund des vorliegenden Kartenbildes die horizontale und vertikale Gliederung eines Erdraumes, seine Bewässerung u. s. w. selbstthätig zu ermitteln. — Die vortragende Unterrichtsform ist nur dann berechtigt, wenn solche Verhältnisse zur Besprechung gelangen, die der Schüler unmöglich selbst finden kann, wie Sitten und Gebräuche fremder Völker u. dgl.

6. Sorge für fleißige Einübung des behandelten Stoffes! Dazu dienen:

a) Die Wiederholung, wie solche in jeder folgenden Lektion über den in der vorhergehenden behandelten Stoff vorgenommen wird. Dabei empfiehlt es sich, daß die Schüler ihre Atlanten geschlossen halten und insgesamt den Blick auf die Wandkarte richten. Desgleichen erscheint es im Interesse

einer möglichst starken Bethätigung der Schüler sehr zweckmäßig, nicht denselben Schüler zeigen und vortragen zu lassen, sondern diese Aufgabe stets an zwei Schüler zu verteilen.

b) Das Zeichnen; die Wiederholung wird ganz besonders wirksam sein, wenn auch die Schüler veranlaßt werden, den Stoff an der Schultafel graphisch vorzuführen. Dafs es sich hiebei nur um Zeichnungen der einfachsten Art handeln kann, erhellt schon aus dem früher über das Kartenzeichnen Gesagte.

c) Das Lesebuch; dieses erweist sich als geeignetes Hilfsmittel besonders dann, wenn solche Abschnitte zur Behandlung gewählt werden, welche sich über die gleichzeitig im geographischen Unterrichte besprochenen Stoffe verbreiten.

d) Recht vorteilhaft sind endlich für den Zweck der Einübung ideale Reisen.

§ 82.

IV. Die verschiedenen Lehrgänge.

Diese sind:

1. der analytische; er beginnt mit der Vorführung des Erdganzes und lehrt nach und nach die einzelnen Teile desselben kennen. Dieser Lehrgang ist streng wissenschaftlich; wohl lassen sich mit genügend vorbereiteten Schülern auf diesem Wege gute Resultate erzielen, nicht aber mit Anfängern; denn in diesen müssen erst jene unmittelbaren Anschauungen klar ausgeprägt werden, welche die Grundlage des geographischen Verständnisses bilden;

2. der synthetische; er wählt als Ausgangspunkt die Heimat und schreitet von dieser zum engeren und weiteren Vaterlande, schliesslich zum Erdganzem und dessen Stellung im Weltraume vor; er eignet sich deshalb weit besser für die Volksschule; dabei wird er auch den bekannten methodischen Grundsätzen gerecht: vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten.

Der rein synthetische Lehrgang hat nur den Nachteil, dafs der Schüler zu spät einen Überblick über die ganze Erde erhält;

3. der synthetisch-analytische Lehrgang geht gleichfalls von der Heimat aus, richtet aber nicht erst am Schlusse des Lehrganges, sondern viel früher schon den Blick auf das Ganze; es ist dies der in den Volksschulen wohl am meisten befolgte;

4. der synthetisch-konzentrische Lehrgang bietet dem Schüler schon auf der untersten Stufe eine Übersicht über das Gesamtgebiet der Geographie, um diese Übersicht dann auf den folgenden Stufen immer mehr zu erweitern und zu vertiefen; er ist keinesfalls empfehlenswert.

Lehrprobe.

Ziel. Wir wollen heute die Poebene kennen lernen.

I. Anschauen. 1. Vorbereitung. Es wird angeknüpft an schon behandelte Ebenen.

2. Darbietung. Welchem Teile Italiens gehört die Poebene an? Dem nördlichen. — Wovon wird sie begrenzt? Im W. und N. von den Alpen, im O. vom adriatischen Meer, im S. von den Apenninen. — Was gibt die Farbe der Karte an über ihre Bodengestalt? Sie ist eine Tiefebene. — Was sagt uns die Karte bezüglich der Bewässerung? Sie ist reichlich. Wie heisst der Hauptfluß der Ebene? Po. Wo entspringt er? Auf dem Monte Viso in den Westalpen. Welche Hauptrichtung verfolgt er? Er durchzieht die Ebene in westöstlicher Richtung. Welcher Art ist seine Mündung? Er mündet in Deltaform. — In den Alpen ist der Regenfall weit stärker als in den Apenninen; auch lagern auf jenen gewaltige Eis- und Schneemassen, die im Sommer unter dem Einfluß der Sonne teilweise zum Schmelzen gelangen. Was folgt hieraus für die Nebenflüsse des Po? Die von den Alpen kommenden sind gröfser und wasserreicher als die der Apenninen. Welch gröfsere Nebenflüsse gehen dem Po von N. zu? Der Ticino, die Adda und der Mincio. Was haben diese drei Gewässer gemeinsam? Sie gehen durch Seen. Wie heifsen diese? Lago maggiore, Comer- und Gardasee. — Die Poebene wird in ihrem östlichen Teile noch durch einen anderen ansehnlichen Alpenfluß bewässert. Welches ist sein Name? Etsch. Welche Laufrichtung schlägt dieser ein? Innerhalb der Alpen vorwiegend südliche, in der Ebene vorherrschend östliche. Wie heisst der gröfste der südlichen Zuflüsse? Tanaro. — Wie ist das Klima der Ebene, da sie dem Äquator näher liegt als unser Vaterland? Wärmer als in diesem. Welchen Schutz gewährt in dieser Hinsicht besonders die Alpenmauer gegen N.? Sie hält die rauhen und kalten

Nordwinde ab. Wenn die Ebene reich bewässert ist und sich eines milden Klimas erfreut, was folgt daraus für das Wachstum der Pflanzen? Sie werden üppig gedeihen. Der Lehrer erläutert: Dem ist auch so. Das Gras wird oft 6mal gemäht, und Weizen und Mais liefern reiche Ernten; im Mündungsgebiete des »Po« wird auch Reis und Hanf gebaut. Der Ölbaum und Maulbeerbaum sind weit verbreitet; von den Blättern des letzteren ernährt sich die Seidenraupe. Nicht unbeträchtlich ist ferner der Weinbau, und an den oberitalienischen Seen gedeihen sogar Südfrüchte. Welche Produkte liefert somit die Poebene? — Welchen Schlufs müssen wir aus der grossen Fruchtbarkeit des Landes auf die Dichtigkeit der Bevölkerung machen? Sie mufs eine sehr bedeutende sein. — Erläuterung des Lehrers: In der That zählt die Poebene zu den dichtest bewohnten Gebieten Europas; auf 1 qkm treffen ca. 150 Einwohner (in Bayern 71 pro qkm). Wieviele Einwohner entfallen auf das qkm? — Auch über die Beschäftigungen der Bewohner können wir schon einiges angeben. Womit befaßt sich wohl die Mehrzahl derselben? Mit Getreide- und Hanfbau, Seidenzucht, Ölerzeugung, Wein- und Obstbau und Viehzucht. — Erläuterung des Lehrers: Diese Nahrungszweige reichen indes nicht aus, den vielen Bewohnern der Ebene den Lebensunterhalt zu verschaffen; wir finden daher auch noch rege Industrie im Lande. Einer der wichtigsten Industriezweige ist die Seidenfabrikation. Welches sind also die Haupterwerbsquellen? — Gross ist die Zahl der Wohnplätze. Wir wollen jedoch nur die wichtigsten kennen lernen. — Am oberen Po? Turin. — Zwischen Ticino und Adda? Mailand; Lehrer: es hat einen herrlichen Dom. — An der Etsch? Verona, Festung. — Am adriatischen Meere? Venedig; Lehrer: es ist von vielen Kanälen durchzogen und besitzt schöne Kirchen und Paläste. — Am Nordabhange des Apennins? Bologna. — (Die Schüler wiederholen das über die Städte Gesagte.) — Was zeigt uns die Karte an Verkehrsmitteln? Kanäle und Eisenbahnen. Warum treten beide so zahlreich auf? Weil der Boden fast überall flach ist, also der Anlage von Kanälen und Eisenbahnen, die Sumpfgebiete abgerechnet, keine Schwierigkeiten bietet. Erläuterung des Lehrers: Eine Hauptbahnlinie ist die vom Mont Cenis über Turin nach Bologna führende; sehr bedeutsam sind ferner folgende Linien: Gotthard—Mailand—Genua; Verona—Bologna und Triest—Venedig. (Die Linien werden seitens der Schüler wiederholt.) — Wiederholung des Ganzen. Während der Lehrer den Stoff entwickelt, entwirft er auch an der Wandtafel auf Grund des an der Karte Abgelesenen eine einfache Kartenskizze.

II. Denken. 1. Verknüpfung. Wir wollen nun die Poebene mit der oberrheinischen Ebene vergleichen.

Welche Grenzen haben beide Ebenen? Beide haben Gebirge zu Grenzen (Alpen und Apennin; Schwarzwald und Odenwald, Wasgau und Haardt). Welcher Art ist ihre Bodengestalt und Bewässerung? Beide sind Tiefebene; beide werden von einem Hauptflusse (Po und Rhein) durchzogen, der von den Grenzgebirgen zahlreiche Nebenflüsse empfängt. Wie verhält es sich mit Klima und Produkten? Das Klima beider Ebenen ist mild und angenehm; gemeinschaftliche Bodenerzeugnisse sind Wein, Obst und Getreide. Wie steht es mit der Bevölkerungsdichtigkeit? Sie ist in beiden Ebenen sehr bedeutend (150 Einw. per qkm). Welche Beschäftigungen treiben die Bewohner? Sie befassen sich in beiden Ebenen theils mit Landwirtschaft (Getreide-, Obst- und Weinbau, Viehzucht), theils mit Industrie. Was ist über die Städte zu bemerken? Sie sind in beiden Gebieten sehr zahlreich. Was gilt vom Eisenbahnnetz der Ebenen? Dasselbe ist in beiden Ebenen gut ausgebaut; beide Ebenen werden auch von Hauptverkehrslinien durchzogen (Köln—Mainz—Basel—St. Gotthard; Mont Cenis—Turin—Bologna; Verona—Bologna).

2. Zusammenfassung. Tiefebene, welche an Gebirge sich anlehnen, sind reich bewässert; bei entsprechender geographischer Lage erfreuen sie sich auch großer Fruchtbarkeit und im Bereiche menschlicher Kultur zahlreicher Ansiedelungen, dichter Bevölkerung und vieler Verkehrswege.

III. Anwenden. Die Poebene ist mit Eintragung der Flüsse, der Städte und Eisenbahnlinien zu zeichnen.

§ 83.

V. Zur Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichtes.

Sechzehntes Jahrhundert.

Die Erkunde wurde verhältnismäßig spät in den Kreis des Schulunterrichts gezogen. Noch zur Zeit der Reformation erscheint dieselbe sehr selten in den Schulplänen; denn die Reformatoren verlegten im allgemeinen den Schwerpunkt des Unterrichts dem Geiste der Zeit gemäß in die religiösen und sprachlichen Disziplinen; doch haben sie des Verständnisses für die Realgegenstände keineswegs ermangelt.

Siebzehntes Jahrhundert.

Während im 16. Jahrhundert die Geographie selbst auf Mittelschulen noch äußerst selten als Lehrgegenstand auftritt, fordert

Amos Comenins, der große Pädagoge des 17. Jahrhunderts (†1671), im Anschluß an Bacon von Verulam (1561—1626) und Michel de Montaigne 1533—92), die vorzugsweise auf realistisches Wissen drangen, Unterricht in der Geographie nicht bloß für die Lateinschule, sondern bereits auch für die deutsche Schule oder die Volksschule; ja die geographischen Grundbegriffe hat nach ihm schon die Mutterschule (die Schule bis zum sechsten Jahre) zu vermitteln.

»Eine Einleitung in die Geographie findet statt«, so führt Comenius in seiner großen Unterrichtslehre aus, »wenn die Kinder verstehen lernen, was ein Berg, ein Thal, ein Acker, ein Fluß, ein Dorf, ein Flecken, eine Stadt ist; und in der Astronomie wird es ein Anfang sein, wenn das Kind weiß, was man Himmel, Sonne, Mond, Sterne nennt, und wenn es bemerkt, daß sie täglich auf- und untergehen«. In der Volksschule dann »soll ihnen das Wichtigste aus der Weltkunde mitgeteilt werden, besonders von der Rundung des Himmels, von der Kugelgestalt der Erde, von der Bewegung des Meeres, von der mannigfach gekrümmten Gestalt der Meere und Flüsse, von den Erdteilen, von den hauptsächlichsten Reichen Europas, insbesondere von den Städten, Flüssen und Bergen des eigenen Vaterlandes«.

Der Gang, den Comenius für die Volksschule vorschreibt, ist rein analytisch; doch verdient es volle Beachtung, daß er die Kenntnis des eigenen Vaterlandes ganz besonders betont. Auch unterstützte er den Unterricht in der Geographie nicht unwesentlich durch die Abbildungen in seinem berühmten *orbis pictus*. Von hoher Bedeutung ist es ferner, daß er auf die Behandlung der geographischen Grundbegriffe bereits vor dem eigentlichen erdkundlichen Unterricht dringt; denn von der richtigen Erfassung der ersteren ist ja der Erfolg des letzteren bedingt.

Achtzehntes Jahrhundert.

Wesentliche Förderung erfuhr der geographische Unterricht in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts durch das Haupt der pietistischen Schule, August Hermann Francke (1663—1727).

Die Geographie erscheint in seinen höheren Schulen, dem Pädagogium und der Lateinschule, nicht mehr, wie das im 17. Jahrhundert noch vielfach der Fall war, als Anhängsel anderer Wissenschaften, namentlich der Geschichte, sondern er nahm sie als besonderes Unterrichtsfach in den Lehrplan dieser Schulen auf und wurde hiedurch Veranlassung, daß die Geographie wenigstens in den Gelehrtenschulen mehr und mehr in die Stellung einer selbständigen Disziplin eintrat. In seiner deutschen Schule hat Francke der Geographie im eigentlichen Unterrichte noch keine

Stelle eingeräumt; doch wollte er sie auch nicht gänzlich ausgeschlossen wissen.

»Den Schülern soll außer den ordentlichen Schulstunden gleichsam spielender Weise das Nötigste beigebracht werden.«

Der gesamte geographische Unterricht jener Zeit litt indes an zwei wesentlichen Gebrechen: Die physische Geographie wurde fast ganz vernachlässigt und die einzelnen Materien auf rein äußerliche Weise, ohne jegliche Berücksichtigung des inneren Zusammenhangs, aneinander gereiht.

Die Grundlinien einer neuen Elementarmethode für die Geographie zeichnete J. J. Rousseau (1712—1778). Getreu seiner Forderung eines anschaulichen Unterrichts, eifert er vor allem gegen jene Art geographischer Belehrung, die alles Wissen nur aus Büchern aufbaut.

»Bei jedem Studium«, sagt er, »sind Zeichen ohne den Begriff von den durch sie repräsentierten Sachen wertlos. Gleichwohl beschränkt man das Kind stets nur auf diese Zeichen, ohne jemals imstande gewesen zu sein, ihm etwas von den Sachen selbst zum Verständnis zu bringen. Während man ihm eine Beschreibung der Erde zu geben meint, lehrt man es die Karte kennen, lehrt es Namen von Flüssen, Städten, Ländern, von denen es sich nicht vorstellen kann, daß sie noch irgendwo anders als auf dem Papier, auf welchem man sie ihm anzeigt, existieren.« — »Ich erinnere mich«, fährt Rousseau fort, »irgendwo eine Geographie gelesen zu haben, deren Anfang lautete: Was ist die Erde? Sie ist eine Kugel aus Pappe.« Gerade von derselben Art ist die Geographie der Kinder. Ich bin überzeugt, daß kein Kind von zehn Jahren nach zweijährigem Unterricht in der Sphärik, Kosmographie und Geographie imstande ist, sich mit Hilfe der Regeln, die ihm gegeben, von Paris nach St. Denis zu finden, ja nicht ein einziges imstande ist, nach einem Plane vom Garten seines Vaters die Wege in demselben zu finden, ohne sich zu verirren.« »Das sind die gelehrten Leutchen«, so schließt diese herrliche Stelle, »welche sofort anzugeben wissen, wo Peking, Ispahan, Mexiko und alle Länder der Erde liegen.«

Der geographische Unterricht hat nach Rousseau von der Heimat auszugehen.

»Die Stadt, in der das Kind wohnt, und das Landhaus seines Vaters werden die beiden ersten Punkte der Geographie sein. Darauf folgen die Orte, die zwischen beiden liegen, hierauf die Flüsse in der Nachbarschaft, endlich der Stand der Sonne und die Art, sich zu orientieren.«

Auch dem Kartenzeichnen redet Rousseau bereits das Wort.

Wie Rousseaus Erziehungsideen überhaupt in Deutschland mächtigen Widerhall fanden, so gilt dies namentlich auch bezüglich der von ihm für den geographischen Unterricht aufgestellten

Grundsätze. Die Schule, welche sich vor allem diese neuen Prinzipien angeeignet, ist die philanthropische, an deren Spitze Bernhard Basedow (1723—1790) steht. Im Anschluß an Rousseau fordern die Anhänger dieser Richtung nachdrücklichst die Befolgung des synthetischen Lehrgangs. So besonders Salzmann (1744—1811).

»Ehe meine Zöglinge«, so schreibt Salzmann, »um die Produkte von Ost- und Westindien sich bekümmern, sollen sie erst die Produkte unseres Landgutes und des Thüringer Waldes kennen lernen. Ehe wir vom karpatischen Gebirge und dem Pindus plaudern, ehe wir uns mit Paris, Lissabon, Rom und Athen bekannt machen, müssen wir schon mit der Kette von Gebirgen, an deren Fuß wir wohnen, bekannt sein, den Inselberg besucht, nach Franken, Hessen, Thüringen geschaut, wenigstens einige Dörfer und Städte besehen haben, damit sie sich bei den Worten Gebirge, Stadt, Dorf, Städtchen, Provinz etwas Richtiges denken können. Ehe sie die Statistik von Spanien lernen, sollen sie sich erst mit der Statistik von Gotha vertraut machen; denn alles Plaudern eines Kindes, das noch keine deutlichen Begriffe hat von der natürlichen und politischen Verfassung der Provinz, in der es erzogen, von dem karpatischen Gebirge, von der Regierungsform und den Einkünften in Frankreich oder China, ist weiter nichts als Starengeschwätz und noch weit weniger; der Star denkt sich gar nichts, wenn er spricht, ein solches Kind aber etwas ganz Falsches.«

Wie sehr die Vernachlässigung der Heimatkunde sich rächt, belegt Salzmann noch durch folgendes Erlebnis:

»Ich habe einen Mann gekannt«, lautet die Erzählung, »der sein Kind so gut in der Geographie abgerichtet, daß er mit demselben bei jeder Gelegenheit paradiere konnte. Als aber einmal Kind und Vater sich ihrer Geschicklichkeit wegen brüsteten und die Rede auf eine russische Armee kam, die durch Preußen und Pommern marschieren und sich mit den Preußen vereinigen sollte, fragte das Kind, wie es denn möglich sei, daß soviel Leute auf einem so kleinen Stückchen Papier, wie Preußen wäre, Platz haben könnten. Der Vater schwieg betroffen still, wurde rot und schob den Unterricht in der Geographie fünf Jahre weiter hinaus.« »Ich denke«, fügt Salzmann noch bei, »meine Zöglinge, wenn sie das Herzogtum Gotha in natura und dann auf der Spezial- und Generalkarte gesehen, sollen solche Fragen nicht stellen.

Das Streben der philanthropistischen Schule nach Verbesserung des geographischen Unterrichtes ward in jener Zeit in bedeutsamer Weise unterstützt durch Jos. Christoph Gatterer (1727—1799), dessen »Abriss der Geographie« (1775) für Schule und Wissenschaft gleich wichtig wurde. In diesem Buche ist nämlich das politisch-statistische Material äußerst nüchtern zusammengestellt, das Streben, nach natürlichen Verhältnissen zu gliedern, tritt stark hervor, und

weit mehr als seine Vorgänger betont er die physische Seite der Geographie, da und dort auch schon die innere Verknüpfung der geographischen Objekte.

Neben Gatterer war endlich Herder (1744—1803), den der große Philosoph in Königsberg, Immanuel Kant, durch seine Vorlesungen über physische Geographie für unsere Wissenschaft begeistert hatte, in ganz hervorragendem Sinne für eine tiefere Auffassung des geographischen Studiums und eine geistvollere Behandlung des erdkundlichen Unterrichts thätig.

Die vielfachen Bemühungen zur Verbesserung des geographischen Unterrichts äußerten ihre Rückwirkung auch auf die Volksschule. Namentlich die »Kinderfreunde« von Wilmsen und Rochow trugen viel dazu bei, die vaterländische Jugend mit geographischen Kenntnissen zu bereichern.

Das neunzehnte Jahrhundert.

Die bedeutendsten Fortschritte auf dem Gebiete der Methode des geographischen Unterrichts weist das 19. Jahrhundert auf.

In erster Linie steht hier jener Mann, dem es gelungen, »den europäischen Schulwagen umzukehren«, Joh. Heinrich Pestalozzi (1746—1827). Er empfahl mit allem Nachdruck den von der nächsten Umgebung des Kindes ausgehenden synthetischen Lehrgang und drang in gewissem Sinne sogar schon auf den Nachweis des natürlichen Zusammenhangs und des wechselseitigen Einflusses der geographischen Objekte.

Die Verwirklichung dieser Ideen Pestalozzis im geographischen Unterricht erfolgte indes großenteils erst durch seine Schüler, besonders Henning und Tobler.

So bedeutende Verdienste sich auch die Pestalozzianer um den geographischen Unterricht erwarben, die hervorragendste Stellung in dieser Beziehung nimmt im 19. Jahrhundert Karl Ritter (1779—1859) ein. Bereits 1804 hat er sich über die Aufgaben der Geographie folgendermaßen geäußert:

»Mein Zweck war, den Leser zu einer lebendigen Ansicht des ganzen Landes, seiner Natur- und Kunstprodukte, der Menschen- und Naturwelt zu erheben und dieses alles als ein zusammenhängendes Ganzes so vorzustellen, daß sich die wichtigsten Resultate über die Natur und den Menschen von selbst, zumal durch die gegenseitige Vergleichung, entwickeln. Die Erde und ihre Bewohner stehen in der innigsten Wechselbeziehung. Das Land wirkt auf die Bewohner und die Bewohner auf das Land; die physikalische Geographie ist daher auch die Basis der Geographie; sie gibt dem Ganzen Zusammenhang und jedem Teil seinen eigentümlichen Charakter und sein eigentümliches Leben.«

Demnach stellt Ritter 1. die physikalische Geographie als die Grundlage alles erdkundlichen Unterrichts hin, und 2. betont er den organischen Zusammenhang und die innere Wechselbeziehung der verschiedenen geographischen Elemente der Erdräume, insbesondere den Einfluss der Erde auf ihre Bewohner.

Im übrigen fordert Ritter steten Gebrauch der Karte, er befürwortet eifrigst die Selbstthätigkeit der Schüler, er dringt nachdrücklichst auf die Veranschaulichung räumlicher Verhältnisse, namentlich durch geometrische Figuren und Verhältniszahlen, und redet entschieden dem synthetischen Lehrgang des Wort. Ritters Gröfse beruht übrigens auf der Alexander von Humboldts.

Die methodischen Erörterungen der jüngsten Jahrzehnte beziehen sich vorzugsweise auf die Anordnung des geographischen Lehrstoffes und das Kartenzeichnen. Was den ersten Punkt betrifft, so wird heute allgemein die Befolgung der synthetisch-analytischen Methode gefordert. Bezüglich des Kartenzeichnens haben sich die Stimmen für Vereinfachung neuestens bedeutend gemehrt.

Von den sonstigen Bestrebungen zur Verbesserung des geographischen Unterrichts aus jüngster Zeit erinnere ich an die von Hummel zuerst erhobene Forderung, den geographischen Unterricht zu erteilen in strenger Befolgung des Grundsatzes: »Erst das Einzelne, dann das Allgemeine.« Kirchhoff hat mit Glück versucht, das geologische und geographische Moment in innigere Verbindung zu setzen, und seitens des Verfassers endlich wurde die Notwendigkeit betont, im geographischen Unterricht die Bezugnahme auf das praktische Leben nicht zu übersehen.

§ 84.

VI. Literatur.

Schriften methodischen Inhalts.

Hummel, Hilfsbuch für den Unterricht in der Erdkunde. Halle, Anton, 1885. 4,40 *M.* — Trunk, Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichtes. 3. Aufl. Wien, Graeser, 1890. (Sehr empfehlenswert). — Oberländer-Gaebler, Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule. 4. Aufl. Grimma, Gensel, 1889. 3,60 *M.* (Eines der besten Werke.) — Rusch, Methodik des geographischen Unterrichtes. Wien, Pichlers Witwe & Sohn, 5. Aufl., 1899. 1,80 *M.* (Gediegene Arbeit.) — Kirchhoff, Methodik des geographischen Unterrichtes. München, O. Beck, 1897. — Stauber, Das Studium der Geographie in und aufser der Schule. Augsburg, Reichel, 1888. — A. Geistbeck,

Über Systematik und Induktion im geographischen Unterrichte. München, Th. Ackermann, 1895. 75 S. — A. Geistbeck, Eine Gasse für die Anschauung. Ebenda, 1894. 50 S.

Heimatkunde.

Finger, Heimatkunde von Weinheim. (Bahnbrechend.) Berlin, Weidmann. 6. Aufl. 3 M. — Göpfert, Über den Unterricht in der Heimatkunde. 2. Aufl. Annaberg, 1886. — Günther und Schneider, Beiträge zur Methodik des Unterrichtes in der Heimatkunde. Leipzig, Rich. Kahle, 1894. — Lomberg, Über Schulwanderungen. Langensalza, Beyer & Söhne. — Piltz, Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. Weimar, 1893. — Bartholomäi, Astron. Geographie in Fragen und Aufgaben. 1883. — Scholz, Heimatkunde in Reins Encyclop. d. Pädagogik.

Leitfäden.

M. Geistbeck, Leitfaden der Geographie für Volksschulen. München, Oldenbourg. 3 Teile. 1. Bayern. 6. Aufl. 2. Deutschland. 6. Aufl. 3. Europa und die aufsereuropäischen Erdteile. 7. Aufl. — Hummel, Anfangsgründe der Erdkunde. Halle, Anton.

Lehrbücher.

Geistbeck, M., Leitfaden der Geographie für Mittelschulen. München, Oldenbourg. 13.–10. Aufl. 1898. 4 Teile à 60 S. — Kirchoff, Erdkunde für Schulen. Halle, Waisenhaus. 5. Aufl., 1898. 2 M. — Pütz-Behr, Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 16. Aufl. Freiburg, 1897, Herder. 3,25 M. — Tischendorf, Präparationen für den geogr. Unterricht. 4 Teile. — Supan, Deutsche Schulgeographie. Gotha, Justus Perthes. 2. Aufl., 1896. 1,60 M.

Monographien.

Geographie von Bayern (für Lehrer) von Bahmer, Korn, Lutz und Wenger. Schwabach, Schreyer. 2 Teile, 1898. (Sehr brauchbar.) — Bronner, Bayerns Land und Volk. München, Kellerer, 1898. — Engleder, Bilder-Atlas zur Heimatkunde von Bayern. Mit Text von A. Geistbeck. München, 1898. Piloty u. Loehle. 3 M. (Allseitig anerkannt.) — Kutzen, Das deutsche Land. 3. Aufl. von Koner. Breslau, Hirt. 8 M. — Sach, Die deutsche Heimat. Halle, Waisenhaus, 1885. 8 M. — Schreyer, Deutsche Landeskunde, 1890. (Alle 3 Werke vorzüglich.)

Karten.

Erdkarten, Karten von Europa und den aufsereuropäischen Erdteilen. Sehr empfehlenswert sind die bezüglichen Karten von Kiepert (Berlin, Reimer), von Habenicht-Sydow (Gotha, Justus Perthes), Gaebler (Leipzig, Lang), Bamberg (Chun, Berlin).

Deutschland. Keil, Politische Wandkarte von Deutschland Kassel, Fischer. Aufgez. 12 M. — Möhl, Orohydrographische Karte von

Deutschland. Neu bearbeitet von Keil. Ebenda. Aufgez. 20 *M.*; vorzüglich sind auch die betreffenden Karten von Sydow-Habenicht (21 *M.*), Kiepert (19,50 *M.*), Gaebler (22 *M.*).

Alpenkarten. Leeder, Schulwandkarte der Alpen. Essen, Bädeker. Aufgez. 17 *M.* — Randegger, Wandkarte des Alpenlandes. 19 *M.* Zürich, Wurster & Cie.

Südwestdeutschland. Gaebler, Karte von Bayern; Leipzig, Lang. — Schade, Wandkarte von Süddeutschland. Berlin, Dietrich Reimer. Aufgez. 18 *M.* — Rohmeder-Wenz, Karte von Südbayern.

Palästina. Karten hievon lieferten: Kiepert (Berlin, Reimer) und Leeder (Essen, Bädeker).

Volksschulatlantent. Solche sind vorhanden von Wenz und Rohmeder (München, Oldenbourg), Debes, Lange, Kiepert, Keil, Andree-Schillmann; neuestens erschien ein bayerischer Volksschulatlas von Gaebler mit Text von A. Geistbeck. München. Mey u. Widmayer. 40 *S.* — A. Geistbeck u. Hilschmann, Geographische Zeichenskizzen in einfachster Form. München, Mey u. Widmayer (sehr praktisch).

Lehmann, Geographische Charakterbilder. Leipzig, Heitmann. 24 Wandtafeln à 1,40 *M.* — A. Geistbeck und Engleder, Geographische Typenbilder. Dresden, Müller-Fröbelhaus. 10 Bilder mit Text à 2 *M.* — Engleder, Bilder für den geographischen Anschauungsunterricht. 10 Stück à 2 *M.* mit Text von Gruber. München, R. Oldenbourg. (Die beiden letzteren Werke verdienen die vollste Beachtung der Lehrerwelt.) — Dinges, Das Allgäuer Gebirgs-Relief. 2 Teile à 75 und 100 *M.* Selbstverlag, Mindelheim.

2. Der Unterricht in der Geschichte.

Von

Dr. M. Geistbeck,

Kgl. Seminardirektor in Freising.

§ 85.

I. Wert und Zweck des Geschichtsunterrichtes.

Die Gründe, welche uns die Geschichte als ein sehr bedeutsames Glied im Organismus des Unterrichtes erscheinen lassen, sind folgende:

1. Der geschichtliche Sinn ist dem Menschen schon von der Natur in das Herz gepflanzt. Das bezeugt uns vor allem das Kind. Wer kennt nicht dessen un-

auslöschbaren Durst nach geschichtlichem Stoffe? Mit Spannung lauscht es seinem Erzähler, mit leidenschaftlicher Begierde hängt es an dessen Lippen. Und das ändert sich auch nicht mit den Jahren. Wohl erweitert, vergeistigt sich der Kreis der Thatsachen, welche die Teilnahme des Menschen beanspruchen, aber der Sinn für das Thatsächliche, das Geschichtliche, bleibt. Auch im Gotteshause, in der Volksversammlung oder im akademischen Hörsaale wirkt eine in den Vortrag einfließende Geschichte elektrisch oder wie ein erfrischender Lufthauch.

2. Die Kenntnis der Geschichte ist sehr bedeutsam für das praktische Leben.

a) Schon im gewöhnlichen geselligen Verkehr sind gar oft geschichtliche Dinge der Gegenstand der Unterhaltung. Wer aber geschichtlichen Wissens entbehrt, ist zur traurigen Rolle des Schweigens verurteilt.

b) Fast bei jeder Lektüre — und bildeten diese auch nur Zeitungen — stoßen wir auf geschichtliche Hinweise und Anspielungen aller Art; ohne historische Kenntnisse bleiben sie uns jedoch dunkel und unverständlich.

c) Von großer Wichtigkeit ist das Geschichtswissen für unser Verhalten im bürgerlichen und staatlichen Leben. So wird, um nur ein Beispiel anzuführen, derjenige, der aus der Geschichte weiß, welche unberechenbare Anstrengungen zur Herbeiführung der bessern Gegenwart erforderlich waren, sich nicht leicht verführen lassen, gegen die bestehende Ordnung der Dinge anzustürmen und an die von ihnen in Aussicht gestellte Verwandlung der Erde in ein Himmelreich zu glauben.

3. Der Geschichtsunterricht hat hohen Wert für die sittliche Bildung. Durch den Hinweis auf das edle Ringen und Streben einzelner Menschen und ganzer Völker wird unser Herz für alles Große, Edle und Schöne empfänglich gemacht und erhält zugleich einen mächtigen Antrieb zur Nacheiferung.

4. Der Geschichtsunterricht bildet das religiöse Gefühl. Am deutlichsten zeigt uns das Walten Gottes die Geschichte des israelitischen Volkes; aber auch sonst fehlt es in der Geschichte nicht an Anhaltspunkten für diesen Nach-

weis. Oder zeigt nicht das schreckliche Los, welches das Königshaus und die vornehme Gesellschaft Frankreichs am Ende des vorigen Jahrhunderts ereilte, dafs am wenigsten die Höchstgestellten im Volke es wagen dürfen, das Heilige zu verhöhnen und mit Recht und Wahrheit ihr frivoles Spiel zu treiben? Wer sieht nicht in dem Winter von 1812 und den Oktobertagen des Jahres 1813 ein Strafgericht für jenen Mann, der ein halbes Menschenalter hindurch die Geißel der Fürsten und Völker Europas gewesen? Ist es gleichgültig für die Belebung des religiösen Sinnes, wenn wir sehen, wie das an alter Einfachheit und Redlichkeit festhaltende Rom über Karthago triumphierte, während das in Lüste versunkene den Germanen erlag? Solch deutlichen Fingerzeigen Gottes begegnen wir in der Geschichte noch vielfach.

5. Der Geschichtsunterricht begründet und befestigt die Liebe zum Vaterlande. In der That, welcher Lehrgegenstand wäre neben der deutschen Sprache mehr dazu angethan, Liebe zum Vaterlande und zu seinem Fürsten in die Herzen der Schüler zu senken, als gerade der Unterricht in der Geschichte? An den leuchtenden Vorbildern unserer Ahnen, an ihren grofsartigen Erfindungen und rühmlichen Bestrebungen in Kunst und Wissenschaft, an den herrlichen Produkten unserer heimischen Literatur wird sich die vaterländische Gesinnung der Jugend entzünden und diese mit echtem opferfähigem Patriotismus erfüllen. Ganz besonders aber wird, wie ein bekannter Schulmann sagt, die Geschichte zur Pflegerin patriotischer Gesinnung, wenn sie von den grofsen und schweren Stunden erzählt, in welchen Fürst und Volk in inniger Hingabe aneinander für den Bestand, die Sicherheit, die Ehre und Wohlfahrt des gemeinsamen Vaterlandes eintraten, wenn sie erzählt von den mannigfachen Beweisen der Fürsorge des Fürstenhauses für Volk und Land, erzählt von den grofsen Thaten der Bürgertreue gegen den Landesfürsten, von der Aufopferung von Gut und Blut der Landeskinder für den von ihnen verehrten Landesvater.

§ 86.

II. Unterrichtsgrundsätze.

a) Bezüglich der Auswahl des Stoffes.

1. Der geschichtliche Stoff der Volksschule ist vor allem die vaterländische Geschichte und zwar sowohl die deutsche Geschichte wie die Geschichte des engeren Vaterlandes.

Durch den Betrieb der deutschen Geschichte wird einerseits die Pflege eines unberechtigten Sondergefühls, das einst die Schuld an Deutschlands Schwäche und Entehrung trug, von der Schule ausgeschlossen, andererseits wird der Schüler vor dem ungesunden Kosmopolitismus bewahrt, der unser Denken nur allzu lange beherrscht hat; er wird mit Stolz und dankbarer Liebe dessen inne werden, was er seinem Fürsten und seinem Vaterlande verdankt.

Soll das engere Vaterland ein würdiges Glied im großen Ganzen sein und dessen Wohlfahrt und Bestand mit sichern helfen, so müssen dessen Glieder auch von einem starken Selbstgeföhle durchdrungen sein; dieses aber spendet ihnen vor allem der Born der heimatlichen Geschichte. Sehr verkehrt ist es deshalb, zu meinen, echte, thatkräftige Liebe zum großen deutschen Vaterlande könne nur aus einer Gesinnung hervorbrechen, die von der eigenen Heimat gering denkt. — Bemerket sei noch, daß aus dem reichen Stoff der Vaterlandsgeschichte in der Volksschule vor allem die Wendepunkte und Entwicklungshöhen zu behandeln sind.

2. Aus der Geschichte des Altertums sind nur diejenigen Abschnitte zu besprechen, die zur Erläuterung der biblischen Geschichte oder zum Verständnis der deutschen Geschichte beizutragen geeignet sind.

3. Ebenso eignen sich aus der allgemeinen Geschichte nur jene Teile zur unterrichtlichen Behandlung, die mit der vaterländischen im engen Zusammenhang stehen und deshalb zur richtigen Auffassung der letzteren nötig sind. So müssen z. B. die Kreuzzüge, die Entdeckung Amerikas, die Reformation,

lauter Ereignisse, welche die Geschehnisse unseres Vaterlandes in hohem Grade beeinflusst haben, berücksichtigt werden.

4. In den Geschichtsabschnitten, welche den Gegenstand des Unterrichts in der Volksschule bilden, darf das kulturgeschichtliche Element nicht vernachlässigt werden. Dabei darf dieses nicht etwa als Anhängsel der politischen Geschichte auftreten, wie das freilich noch meist in den Lehrbüchern der Geschichte der Fall ist, sondern sie muß zur politischen Geschichte in innigste Wechselbeziehung gebracht werden. Wenn die Geschichte der Welt in diesem Teile (dem kulturgeschichtlichen) vernachlässigt wird, sagt Bacon von Verulam, so gleicht sie einer Bildsäule des Polyphem mit ausgerissenem Auge. Und Dubois-Reymond schreibt: »In Staatenbildung und Kriegsführung, deren Wellenschlag die politische Geschichte spiegelt, hat die Menschheit noch Vorbilder in der wirbellosen Tierwelt; eine Kulturgeschichte weist nur sie auf.«

b) Bezüglich der Darbietung.

1. Der Unterricht sei anschaulich! Geeignete Mittel hiezu sind:

a) Karten, besonders historische. »Alle Geschichte, sagt Schleiermacher, ist der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis ist.« Dabei ist zu bemerken, daß die Klarstellung des geographischen Schauplatzes der geschichtlichen Erzählung selbst voranzugehen hat, sobald dies zur Erzielung einer richtigen Auffassung derselben nötig erscheint.

b) Bilder und Bildwerke. Was die Verwendung des Bildes oder Bildwerkes im Unterricht betrifft, so kann dasselbe je nach Gegenstand und Darstellung hiefür den Ausgangspunkt bilden, oder es wird in der Erzählung verwertet, wo diese bis zu dem Stoff fortgeschritten ist, den das bezügliche Bild oder Bildwerk behandelt, oder es kann auf der Stufe der Anwendung sich zweckdienlich erweisen.

c) Graphische Darstellungen; oft durch wenige Striche kann der Marsch oder die Stellung von Heeresmassen angedeutet werden; auch andere Dinge, wie Scepter, Reichs-

apfel, Tiara u. s. w., eignen sich in Ermangelung von entsprechenden Bildern oder Zeichnungen zur graphischen Darstellung seitens des Lehrers.

d) Übersichtliche Darstellung von Namen und Zahlen an der Schultafel. Im übrigen ist in der Angabe von beiden weises Maß zu halten; erstere müssen überdies vom Lehrer deutlich an der Tafel angeschrieben werden.

e) Der Veranschaulichung dient endlich auch die entsprechende Verwertung der auf die Geschichte bezüglichen Stücke des Lesebuchs.

2. Diejenigen großen Persönlichkeiten und Begebenheiten, die in der Volksschule zur Behandlung kommen, müssen in eingehender, lebendiger, warmer und klarer Weise vorgeführt werden. Erst die ins Einzelne gehende geschichtliche Darstellung äußert ja die rechte Wirkung. Im anderen Falle würde der Geschichtsunterricht der Volksschule in nichts als in trockenen, chronologischen Notizen bestehen, die jeglichen geistbildenden Moments entbehren.

3. Der Unterricht in der Geschichte sei wahr! Historische Treue, objektive Wahrheit muß unbedingt von jedem Geschichtslehrer gefordert werden. Es muß deshalb der Schüler auch von den dunkeln Blättern der Geschichte Kenntnis erhalten. Damit ist indes nicht gesagt, daß alles, was wahr ist, auch dem Schüler eröffnet werden soll. »Nicht alles schickt sich für alle«, und das gilt ganz besonders von der Geschichte. Wohl aber muß alles, was dem Schüler mitgeteilt wird, den Stempel der Wahrheit an sich tragen. Daraus ergibt sich für den Lehrer die heilige Pflicht, sich soweit möglich in den Besitz der geschichtlichen Wahrheit zu setzen und sich namentlich auch die Resultate der historischen Kritik zu sichern.

4. Die Darstellung des Lehrers sei durchaus sachlich, unbeeinflusst von politischen Strömungen und dem eigenen Parteistandpunkt! »Bei Darstellung von Meinungskämpfen an die Parteien Recht oder Unrecht zu verteilen oder sich als Anhänger einer Partei zu erklären,« sagt Kiesel, »gehört zu den Dingen, die sich der Geschichtslehrer versagen muß.«

5. Der Unterricht sei getragen vom Geiste der Milde und Duldsamkeit! Mit blutigem Griffel sind bekanntlich die Thaten der von religiösem oder politischem Fanatismus beherrschten Massen in die Blätter der Geschichte eingetragen. Man denke an die Greuel der französischen Revolution, an die Glaubenswirren des 16. Jahrhunderts. Nichts muß daher dem Lehrer mehr am Herzen gelegen sein, als versöhnliche und nachgiebige Gesinnung in das Gemüt des Kindes zu pflanzen.

6. Der Geschichtsunterricht muß im Geiste des Christentums erteilt werden, d. h. der Schüler muß aus dem Geschichtsunterrichte die Überzeugung gewinnen, daß keine andere Art der Gottes- und Weltanschauung dem menschlichen Geschlechte so hohe und reiche Segnungen gebracht hat, wie die christliche.

7. Der Unterricht muß in seiner Darstellung ganz besonders die Willens- und Gesinnungsverhältnisse der geschichtlichen Personen berücksichtigen; von der richtigen Auffassung, klaren und warmen Beurteilung dieser Verhältnisse hängt vor allem die sittliche Bildung des Schülers ab. Ganz besonders ist es die Aufgabe dieses Lehrzweiges, der Jugend auch die Liebe zu Fürst und Vaterland ins Herz zu pflanzen. »Im Landesfürsten und seinem Hause hat das Volk seinen persönlichen Mittelpunkt und Repräsentanten, gleichsam die Personifikation seiner selbst vor sich, so daß es in der Treue zu ihm nicht wanken kann, ohne an sich selbst untreu zu werden, seinen eigenen Zusammenhalt und sein Ansehen nach außen zu gefährden. Die Treue des Bürgers gegen das Landesoberhaupt und dessen Familie ist darum zugleich Treue gegen das eigene Volk und Vaterland, die Anhänglichkeit an den Landesfürsten also Patriotismus.« (Helm.)

8. Was die Form der Darbietung betrifft, so sind hiefür mehrere Wege möglich.

a) Der Lehrer bedient sich zur Vermittlung des historischen Unterrichtsstoffes des Vortrages; es war das bisher wohl die üblichste Art. Dabei wird in der Regel so verfahren: Der Lehrer trägt erst einen Abschnitt des Lektionsstoffes vor; der

abschnittweisen Erzählung folgt dann eine auf den Gedankeninhalt eingehende Unterredung mit Wiedergabe seitens der Schüler. In dieser Weise wird jeder weitere Lektionsabschnitt behandelt; den Schlufs bildet die Gesamtwiedergabe, meist im Anschluß an die während des Unterrichtes erarbeitete und an der Wandtafel fixierte Disposition.

b) In zahlreichen Fällen kann sich der Lehrer auch der entwickelnd-darstellenden Form bedienen; einzelne Methodiker nehmen diese Art der Darbietung auch für den Geschichtsunterricht als die erste und Normalform in Anspruch; jedenfalls ist die darstellende Form die frischeste und geistvollste Art der Vermittlung des Geschichtsstoffes.

c) Der Geschichtsstoff wird in der Form von quellenmäßigen, der Form nach mustergültigen, klassischen Texten dargeboten und unter Anwendung des darstellenden Unterrichtes ergänzt und erweitert. Es ist das die bei den Vertretern der Herbartischen Schule zumeist beliebte Art der Vermittlung.

§ 87.

III. Methoden des Geschichtsunterrichtes.

Es lassen sich auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichtes folgende Methoden unterscheiden:

1. bezüglich der Darstellungsform die biographische und die pragmatische;
2. bezüglich der chronologischen Anordnung des Stoffes die chronologisch-progressive (vorwärtsschreitende), die synchronistische und die chronologisch-regressive (rückwärtsschreitende) Methode;
3. bezüglich der Zusammenstellung des Stoffes die gruppierende und die komparative Methode;
4. bezüglich der Verbindung mit anderen Lehrfächern die anlehrende (kombinierende) Methode.

1. Die biographische Methode gibt keine zusammenhängende Geschichte, sondern Geschichten aus der Geschichte. Sie schildert hauptsächlich sittlich-große Persönlichkeiten, welche große Entwicklungen in der Weltgeschichte

eingeleitet und durchgeführt haben und das Jahrhundert, in dem sie leben, gleichsam verkörpern.

2. Die pragmatische Methode läßt zwar das persönliche Geistesleben bedeutsamer Geschichtscharaktere nicht außer acht, richtet aber ihr Augenmerk mehr darauf, den Ursachen der geschichtlichen Erscheinungen nachzuspüren, die Wirkungen jener Ursachen als Bedingungen für neue Entwicklungen darzulegen und somit den logischen Zusammenhang der gesamten Geschichte lückenlos zu erforschen.

3. Die chronologisch-progressive Methode erzählt die geschichtlichen Ereignisse in der zeitlichen Aufeinanderfolge, in der sie sich ereignet haben.

4. Die chronologisch-regressive Methode beginnt mit der Geschichte der neuesten Zeit und verfolgt die geschichtliche Entwicklung von da aus rückläufig bis zu den ältesten Zeiten. Sie wurde besonders in den dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts von Kapp und Jacobi befürwortet.

5. Die synchronistische Methode legt im Gegensatz zur chronologischen den Hauptwert auf das Nebeneinander, d. h. auf das gleichzeitige Geschehen verschiedener Geschichtsthatfachen in verschiedenen Ländern.

6. Die gruppierende Methode ordnet das Geschichtsmaterial in Gruppen, deren Aufeinanderfolge im Unterrichte der allmählichen Entwicklung des jugendlichen Geistes entsprechen soll. Demnach soll erst das häusliche, dann das gesellige, politische, religiöse, wissenschaftliche und künstlerische Leben den Gegenstand des Unterrichtes bilden und jede Gruppe für sich in ihrer Entwicklung dargestellt werden.

Eine Abart der gruppierenden Methode ist die kalendarische Methode, die den geschichtlichen Stoff an die nationalen Gedenktage anschließt. Der Schöpfer dieser Methode ist Stiehl. Dieselbe hat großen Einfluß auf den Geschichtsunterricht in der Volksschule dadurch gewonnen, daß ihr Grundgedanke in die preussischen Regulative von 1854 überging.

7. Die komparative Methode sucht den Zweck des Geschichtsunterrichtes durch Aufstellung von Parallelen zu erreichen (Napoleon und Cäsar etc.).

8. Die anlehrende (kombinierende) Methode sucht die Geschichte in unmittelbarer Verbindung mit anderen Unterrichtsfächern zu lehren. Den ersten und zugleich den weitgehendsten Versuch dieser Art machte Harnisch. Er wollte nämlich die gesamten Realien zu einer zusammenhängenden Weltkunde verbinden. Später traten erneute, wenn auch nicht so weitgehende Versuche hervor; namentlich wurde eine Verbindung der Geschichte mit der Geographie versucht, so von Kapp u. a.

Bezüglich der Verwertung dieser Methoden gilt folgendes:

1. Recht wohl geeignet ist für die Volksschule die biographische Methode; doch darf der Unterricht sich nicht bloß auf die Lebensbeschreibungen bedeutsamer Männer beschränken, er muß auch die großen geschichtlichen Ereignisse, wie Völkerwanderung, Kreuzzüge, ebenso die Entwicklung der kulturellen Zustände in historischen Einzelbildern vorführen.

2. Die chronologische Anordnung des Stoffes ist im großen und ganzen nach dem chronologisch-progressiven Verfahren vorzunehmen; sie ist die natürlichste, weil sie dieselbe ist, welche die politischen Ereignisse und die Kulturentwicklung selber nahmen; sie ist auch pädagogisch richtig; denn der Geschichtsunterricht beginnt in diesem Falle mit den einfachsten, dem Kinde verständlichsten Lebensverhältnissen. Endlich haften infolge des chronologischen Zusammenhangs die geschichtlichen Begebenheiten am sichersten.

3. Die synchronistische und regressive, die gruppierende und komparative Methode, desgleichen das anlehrende Verfahren, sind sehr zweckdienlich für Wiederholungen; also erst, wenn die Schüler das geschichtliche Material auf geordnetem Wege bereits erworben haben und zur Anstellung von Betrachtungen und Vergleichen befähigt sind, kann von diesen Methoden Gebrauch gemacht werden.

Lehrprobe.¹⁾**Max III., der Gute (1745—1777).**

Unterrichtsstufe: 6. und 7. Schuljahr.

Voraussetzung: Die Schüler sind imstande, ein schlichtes Lebensbild Max Emanuels und Karl Albrechts zu entwerfen.

Ziel: Von dem Sohne und Nachfolger Karl Albrechts.

I. Anschauen. a) Vorbereitung. Gib einiges über Karl Albrecht, über Max Emanuel an! Wiedergabe in knapper Form. Worin gleichen sich beide Kurfürsten? Besonders hervorzuheben: Max Emanuel wollte Spanien, Karl Albrecht Österreich erwerben. Ob diese Bestrebungen auch zum Nutzen Bayerns waren? (Bayern wurde in zwei Kriege verwickelt.) Folgen dieser Kriege. (Viele Tausende von bayerischen Landeskindern kamen um ihr Leben; die Staatskassen wurden geleert; die Schuldenlast wuchs; das ganze Land war mehrmals von den Österreichern besetzt worden. Unersehwingliche Lasten, 4—7fache Steuern. In einem Jahre allein wurden aus dem durch Einquartierungen ohnehin ausgesaugten Lande 7 Millionen Gulden Steuern herausgepreßt. Ackerbau, Handel und Gewerbe lagen darnieder; überall Armut, Elend und Not.)

Zusammenfassung: Die Kriege in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts brachten über Bayern viel Unglück und Verderben; Bürger und Bauern waren verarmt, die Staatskassen leer, dafür die Landeschulden bedenklich angewachsen.

In diesem Zustande befand sich das Land, als Max III. die Regierung antrat. Was wird wohl das Bayernvolk von seinem neuen Kurfürsten erhofft haben? (Dafs er dem Volke aufhelfe).

b) Darbietung. — a) Das Neue.

1. Abschnitt. Unterziel: Wie Max III. mit Österreich Frieden schliesst.

Max war beim Tode seines Vaters erst 17 Jahre alt; er hatte das Elend miterlebt, welches das Streben nach der Kaiserkrone über Bayern gebracht. Deshalb versöhnte er sich mit Österreich durch den Frieden zu Füssen. (Karte.) Er bekam sein Land ungeschmälert, aber greulich verwüstet zurück, entsagte allen Ansprüchen auf Österreich und versprach, bei der nächsten Kaiserwahl dem Gemahle Maria Theresias seine Stimme zu geben und die Kurfürsten von Köln und der Pfalz hiefür zu gewinnen.

¹⁾ Von Seminarschullehrer Reitinger in Freising.

Wiedergabe des 1. Abschnittes.

Erläuterung: Was bewog Max zum Friedensschlusse? Was mußte er versprechen? Besonders wird hervorgehoben, daß Max das Versprechen gab, dem Gemahl Maria Theresias seine Stimme zu geben; hatte er doch selbst die besten Aussichten auf Erlangung der Kaiserkrone. Gründe. Er sollte auch die Kurfürsten von Köln und der Rheinpfalz gewinnen. Wie kam Maria Theresia zu diesem Ansinnen? Vermutungen. (Beide waren Wittelsbacher und hätten lieber Max III. gewählt.)

Überschrift: 1. Friede mit Österreich.

Geläuterte Wiedergabe des 1. Abschnittes.

2. Abschnitt. Unterziel: Von Maximilians weiser Regierung.

Zunächst war er bemüht, die Schuldenlast zu vermindern und ging hierin selbst mit dem besten Beispiele voran. Er beschränkte seinen Hofhalt, so daß sein Leben dem eines Bürgers gleich war; ja, er wollte sogar in spanische Kriegsdienste treten, um dem Lande den Aufwand für den Hofstaat zu ersparen. Sein Ratgeber und Kanzler Kreittmayr hielt ihn zurück mit den Worten: »Bayern geht nicht zu Grunde, solange noch ein Gott lebt!« Das Heer wurde bis auf 6000 Mann vermindert. Durch diese Maßnahmen ging es mit der Schuldentilgung rasch vorwärts. So konnte Max seine Aufmerksamkeit auf die übrigen Staatseinrichtungen lenken. — Wiederholung, wobei im Bedürfnisfalle passende Fragen eingeschaltet werden.

Das Volk war durch die vielen Kriege entsittlicht worden, Roheit und Aberglaube hatten überhand genommen, und zahlreiche Verbrechen wurden begangen. Diesem Zustande suchte Max ein Ende zu machen durch Verbesserung der Rechtspflege; deshalb führte er neue Gesetzbücher ein, welche die Folter abschafften oder doch beschränkten. Trotz ihrer Strenge minderten sich die Verbrechen nicht; denn in den Kriegszeiten war das Volk größtenteils ohne Religion und Unterricht aufgewachsen. — Wiederholung wie oben. Was wird nun Maximilian thun?

Maximilians nächste Sorge galt daher der Hebung der Volksbildung. Die Volksschulen wurden neu eingerichtet und in 6 Klassen geteilt. Einführung des Schulzwanges. Professor Heinrich Braun arbeitete eine neue Schulordnung aus, welche auch das mittlere und höhere Schulwesen regelte. Gelehrte Männer verbanden sich zu einem Vereine, der sich Förderung der Wissenschaft und Bekämpfung der Unwissenheit und des Aberglaubens zur Aufgabe stellte. Diesen Gelehrtenverein bestätigte Max III. und verlieh ihm

den Titel »Kurfürstliche Akademie der Wissenschaften«. (1759.) — Wiederholung wie oben.

Zur Förderung der Landwirtschaft bildete sich in Burghausen eine »landwirtschaftliche Akademie«, aus der sich unsere landwirtschaftlichen Vereine entwickelten. Diese erließ zahlreiche Vorschriften zur Hebung des Ackerbaues. Verödetes Land wurde als Staatsgut eingezogen und urbar gemacht. Der Tabak-, Kartoffel- und Hopfenbau wurde eingeführt. — Wiederholung.

Auch für Hebung der Industrie und des Handels war Maximilian besorgt, indem er die Einfuhr fremder Waren durch Schutzzölle und Bildung einer Grenzwahe erschwerte und dadurch den einheimischen Waren zum Absatze verhalf. — Wiederholung.

Wiedergabe des 2. Abschnittes mit Beihilfe des Lehrers.

Zur Erläuterung und Befestigung: Wodurch suchte Max die Schuldenlast zu mindern? Er wollte sogar in spanische Kriegsdienste treten. Wie stellst du dir das vor? Wer hielt ihn davon ab? Warum wohl? (Seine Abwesenheit hätte dem Lande wiederum nur Schaden gebracht.)

Wie suchte Max der Roheit seines Volkes zu steuern? (Durch Gesetzbücher.) Diese enthielten strenge Bestimmungen, setzten z. B. auf wiederholte Landstreicherei Todesstrafe. Und doch erreichten sie ihren Zweck nicht. Warum wohl? Zur Ergänzung: Das Volk war in den Kriegsjahren ohne Unterricht aufgewachsen und verwildert. Auf dem Lande gab es nur sogenannte Winkelschulen, in denen irgend ein Handwerker das Schulamt versah. Die meisten Kinder besuchten keine Schule. So wuchs das Volk heran, das die Strafbarkeit einer Handlung nicht empfand und gegen Recht und Unrecht abgestumpft war.

Worauf verwendete deshalb Max seine grösste Sorgfalt? Wie mag er gedacht haben? Welchen Schulen widmete er seine Aufmerksamkeit?

Warum begünstigte Maximilian die Landwirtschaft? (Um den Bauernstand wohlhabend zu machen.) Der grösste Theil der Einwohner oblag ja der Bebauung des Bodens; so hoffte Max eine steuerkräftige Bevölkerung zu schaffen.

Auf welche Weise sorgte Max für Hebung des Gewerbes und des Handels? Durch Schutzzölle und Bildung einer Grenzwahe. Zweck beider.

Überschrift und Gliederung:

2. Maximilians Sorge: a) für Verminderung der Schuldenlast; b) für die Rechtspflege; c) für Unterricht und Bildung; d) für die Landwirtschaft; e) für Gewerbe und Handel.

Geläuterte Gesamtwiedergabe des 2. Abschnittes.

3. Abschnitt. Unterziel: Wie Maximilian seine Unterthanen liebte.

In den Jahren 1770 und 1771 war eine furchtbare Hungersnot über Bayern hereingebrochen, so daß bald alle Getreidevorräte verbraucht waren. Gewissenlose Beamte suchten die Not zu verheimlichen, und Kurfürst Max erfuhr erst die Größe derselben, als er auf einer Ausfahrt von einer Menge Hungriger umringt wurde. Mit aufgehobenen Händen riefen sie: »Hilf uns, gnädigster Herr! Wir haben kein Brot; wir müssen verhungern!« Maximilian entgegnete voll Mitleid: »Beruhigt euch, meine Kinder, ich will für euch sorgen!« Der Kurfürst handelte rasch; er verteilte aus der Hofkasse 2 $\frac{1}{2}$ Millionen Gulden unter die Armen und ließ Getreide aus den Niederlanden und Italien kommen. Dasselbe wurde teils unentgeltlich verteilt, teils zu niedrigen Preisen feilgeboten. Ebenso wurde viel Wild in den kurfürstlichen Waldungen geschossen und das Fleisch den Notleidenden zugewendet. Auf diese Weise blieben viele Arme vom Hungertode verschont.

Wiedergabe des 3. Abschnittes.

Erläuterung: Wie konnte eine so entsetzliche Hungersnot entstehen? Spekulation. (Mehrjähriger Mißwachs; die damals noch unentwickelten Verkehrsverhältnisse.) Neben Maximilian thaten auch die Klöster ihr Möglichstes, die allgemeine Not zu lindern.

Überschrift: 3. Verhalten Maximilians während der Hungersnot.
Geläuterte Wiedergabe des 3. Abschnittes.

4. Abschnitt. Unterziel: Von seiner letzten Sorge und seinem Tode.

Maximilian war kinderlos. Um Erbfolgestreitigkeiten zu verhindern, erneuerte er die Erbverträge mit der Pfalz und fügte die Bestimmung hinzu, daß München die Hauptstadt der vereinigten pfälzbayerischen Lande sein müsse. Er starb im Jahre 1777 zum größten Schmerze des bayerischen Volkes. Mit ihm erlosch die Linie Ludwigs des Bayern; das Land erbte die pfälzische Linie. Das nach 448jähriger Trennung wieder vereinigte Land hieß »Kurfälzbayern«.

Wiedergabe des 4. Abschnittes.

Erläuterung: Welche Gründe mögen Max bewogen haben, die Erbverträge zu erneuern? Absichten Österreichs auf bayerisches Gebiet. Wer war der rechtmäßige Erbe? Wie läßt sich dies beweisen? (Hausvertrag von Pavia mit den Ergänzungsbestimmungen Albrechts des Großmütigen und Maximilians III.)

Überschrift: 4. Erneuerung der Erbverträge und Tod des Kurfürsten.

Geläuterte Wiedergabe des 4. Abschnittes.

Zusammenfassung sämtlicher Abschnitte. Die Disposition ist während der Darbietung bereits durch successives Anschreiben an der Wandtafel entstanden.

β) Beurteilung.

1. Maximilian schließt Frieden mit Österreich; er weist die Kaiserkrone zurück. Gründe! Er will seine ganze Kraft dem Wohle seines Volkes widmen; er will es durch Unterricht und Bildung glücklich machen. Verbesserungen auf allen Gebieten. Das Wohl der Unterthanen steht ihm höher als Länderbesitz und Kaiserkrone. Ein edler und weiser Fürst.

Wie verhielt er sich in den Hungerjahren? Zur Ergänzung: Er führte stets einen eigenen Almosenbeutel bei sich, unterstützte sehr viele arme Studenten und speiste in seiner Residenz täglich 26 arme Personen. Ein gütiger und mildthätiger Herr.

Max begann täglich seine Arbeit mit andächtigem Gebete, wohnte täglich dem Gottesdienste bei und begleitete oft den Priester bis zu dessen Wohnung. Er wahr ein gläubiger Sohn seiner Kirche.

Zusammenfassung der Charaktereigenschaften.

2. Wie wird sich das bayerische Volk gegen Max verhalten haben? Es liebte ihn; durch seine Milde und Güte hatte er die Herzen aller Unterthanen gewonnen; sie fühlten sich glücklich und nannten ihn nur den Guten oder Vielgeliebten. Unbeschreiblich war daher die Trauer, als Max gestorben war.

II. Denken. a) Verknüpfung. Vergleich mit Ferdinand Maria. Er erstreckt sich auf folgende Punkte:

a) Das Land beider Kurfürsten ist bei ihrem Regierungsantritt schrecklich verwüstet, das Volk verarmt. Gründe!

b) Sie weisen die ihnen angebotene Kaiserkrone ab. Warum?

c) Bayern erholt sich infolge ihrer friedlichen Regierungen.

b) Zusammenfassung. 1. Historisches: Maximilian schließt 1745 Frieden mit Österreich, widmet sich ganz dem Wohle seines viel heimgesuchten Volkes, sorgt für Verminderung der Schulden, für Unterricht, Bildung (1759 Gründung der Akademie der Wissenschaften), Rechtspflege, Landwirtschaft, Handel und Gewerbe. Erneuerung der Erbverträge. Sein Tod 1777. Erlöschen der jüngeren wittelsbachischen Linie.

2. Ethisches aus dem Vergleiche mit Ferdinand Maria: a) Unfriede verzehrt. — b) Glücklich das Land, das ein Fürst beherrscht, dessen erste Sorge das Wohl seiner Unterthanen ist. — c) Friede ernährt. — »Der Friede ist des Reiches höchstes Gut.« (Monita paterna Max' I.)

III. Anwendung. Zur Befestigung und Einübung: Schildere Land und Leute von Bayern nach dem österreichischen Erbfolgekrieg! Weise aus der Geschichte Max' III. nach, daß »Friede ernährt«. Warum heißt er der Gute oder Vielgeliebte? Maximilians Charakter.

§ 88.

IV. Geschichte der Methodik des Geschichtsunterrichtes.

1. Der Geschichtsunterricht bis zum 18. Jahrhundert.

Bereits Amos Comenius hatte die Forderung aufgestellt, daß auch in der Muttersprach- oder Volksschule die allgemeine Geschichte der Welt »nach ihrer Erschaffung, Verderbnis, Wiederherstellung und Regierung durch die Weisheit Gottes« gelehrt werden solle; die Forderung blieb jedoch unerfüllt. Nicht einmal in den Schulen Herzog Ernsts des Frommen von Gotha, den besten ihrer Zeit, erhielt die Geschichte Eingang.

2. Der Geschichtsunterricht im 18. Jahrhundert.

In der Volksschule fand die Geschichte auch jetzt noch keine bleibende Stätte. Francke wollte die Geschichte nur in den Lehrplan höherer Schulen aufgenommen wissen; für seine Waisenkinder erachtete er es für ausreichend, wenn ihnen der Lehrer »dann und wann einmal auf ihrem Spaziergange eine nützliche oder erbauliche Historie erzähle«.

In methodischer Beziehung ist der Geschichtsunterricht durch die Pietisten nicht gefördert worden. Es kam im wesentlichen nur auf die gedächtnismäßige Einprägung von Zahlen und Namen an, die durch viele Repetitionen, Denkverse, Merkbilder¹⁾ etc. unverlierbarer Besitz der Schüler werden sollten.

Bedeutender wurden unzweifelhaft die Philanthropisten für die Wertschätzung und schulmäßige Gestaltung unserer Disziplin. Basedow erachtet es für notwendig, daß der Schüler vor der Beschäftigung mit der eigentlichen Geschichte mit dem Inhalt historischer Begriffe vertraut gemacht werde. Ein zweites Hauptmittel, eine verständnisvolle Auffassung der Geschichte an-

¹⁾ Ein in der damaligen Zeit viel gebrauchtes Lehrbuch der Geschichte (*Idea historiae*) von Buno enthält sieben Foliotafeln mit Bildern, durch welche das Merken historischer Namen und Zahlen erleichtert werden soll. Diese Bilder sind freilich sehr albern und sinnlos. Um z. B. die Namen der Söhne Noahs zu merken, sind drei Männer abgebildet, einer mit einer Semmel (Sem), der andere mit einem Hammer (Ham), der dritte sehr dick; denn er ist »jafett« (Japhet).

zubahnen, waren Basedow die Kupfer des »Elementarwerkes«, die im Gegensatze zu Bunos Geschichtsbildern den Zweck hatten, historisch treue Anschauungen zu vermitteln. Noch ernster nahm es Salzmann mit der Veranschaulichung der Geschichte, indem er vor jedem andern Geschichtsunterricht die Behandlung der heimatlichen Geschichte empfahl. Klare Verständigkeit und Anschaulichkeit war es sonach ganz besonders, was den Philanthropisten am Herzen lag. Zugleich machten sie aber auch Front gegen den mechanischen Gedächtniskram des damaligen Geschichtsunterrichtes und betonten nachdrücklichst den praktischen, geist- und charakterbildenden Wert der Geschichte.

Von großer Bedeutung für einen geistvolleren Betrieb des Geschichtsunterrichtes wurde das Auftreten des Göttinger Historikers Schlözer, der die Geschichte weit weniger als Dynasten- und Kriegsgeschichte, als vielmehr als Kulturentwicklung der Menschheit aufgefaßt wissen wollte.

So hatte sich am Schlusse des 18. Jahrhunderts die Erkenntnis durchgerungen, daß es im Geschichtsunterrichte mit dem Einpauken von Namen und Zahlen aus einer Tabelle nicht abgethan sei. Man fing an, das vaterländische und kulturgeschichtliche Moment zu betonen. Ein eigentlicher Geschichtsunterricht bestand übrigens fast nur an Mittelschulen und gehobenen Stadt- und Bürgerschulen; in den Landschulen gab es nur Anfänge des Geschichtsunterrichtes.

3. Der Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert.

In dem ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts sind irgend erhebliche Fortschritte auf dem in Rede stehenden Gebiet nicht zu verzeichnen. Das Haupthindernis, das einer gebührenden Pflege des Geschichtsunterrichtes noch immer im Wege stand, lag darin, daß man den hohen erzieherischen Wert der Geschichte, insonderheit der vaterländischen, noch lange nicht genug erkannte und würdigte. Das änderte sich, als die große Zeit der Freiheitskriege anbrach. Sie entzündeten das Interesse auch der mittleren und niederen Klassen des Volks an Lauf und Wechsel der Weltbegebenheiten und ließen infolgedessen auch den Geschichtsunterricht für die Jugend notwendiger erscheinen. Zugleich schufen damals vortreffliche Erzähler wie Bredow und Kohlrausch Werke, die geeignet waren, Lust und Liebe für die Geschichte zu erwecken und ihr neue Freunde zu gewinnen.

Freilich ließe die Beschaffenheit des Geschichtsunterrichtes bis in die neueste Zeit noch immer viel zu wünschen übrig. Hinsichtlich der Auswahl des Stoffes machten Lehrer und Lehrbücher

oft die größten Mißgriffe, und nicht besser stand es um die unterrichtliche Behandlung. Von einer anschaulichen lebendigen Darstellung der Geschichte, von einem freien Vortrag des Lehrers war noch selten die Rede. Gewöhnlich wurde der Unterricht noch an das Lesebuch angelehnt; die betreffenden Abschnitte desselben wurden in der Regel nur gelesen und hernach durch Abschreiben, Diktieren und Memorieren dem Gedächtnis der Schüler eingepägt.

Von diesen Mängeln hat sich der Geschichtsunterricht in der Volksschule im Laufe dieses Jahrhunderts erst nach und nach frei gemacht. Die in dieser Richtung eingetretenen Verbesserungen sind teils die Folge der fortgeschrittenen Lehrerbildung, teils haben sie ihren Grund in der Wirksamkeit einzelner Pädagogen.

Von letzteren hat Pestalozzi, dem die Volksschule sonst so viel verdankt, auf die Gestaltung des Geschichtsunterrichtes einen direkten Einfluß nicht geübt. Wohl aber hat Pestalozzi indirekt die Methode des Geschichtsunterrichtes gefördert, sofern seine allgemeinen didaktischen Grundsätze mehr und mehr auch für dieses Unterrichtsgebiet maßgebend wurden. Bald nach ihm wandten hervorragende Methodiker, wie Zerrenner, Harnisch, Kapp, Jacobi, Haupt, Stiehl, Campe, Biedermann, Diesterweg, Prange, Grube u. a., dem Geschichtsunterrichte ihre Aufmerksamkeit zu. Einer der ersten, welche eine Verbesserung der Methodik anstrebten, war Harnisch. Er ist der Schöpfer der »Weltkunde«, einer Disziplin, in der er Naturkunde, Geographie und Geschichte harmonisch zu verbinden strebte, wobei die Geschichte aber doch ziemlich isoliert blieb. Kapp redet dem regressiven Lehrgang das Wort, Haupt tritt für das gruppierende Verfahren ein, und Stiehl knüpft den Geschichtsunterricht an vaterländische Gedenktage an.

Das Charakteristische dieser Methoden liegt weniger in der unterrichtlichen Behandlung als in der Anordnung des Geschichtsstoffes. Neuestens ist sehr warm für die Pflege des kulturgeschichtlichen Unterrichtes sowie für die Verwertung der Geschichtsquellen im Unterricht Albert Richter eingetreten. Auch die Jünger Herbarts fordern engsten Anschluß des Geschichtsunterrichtes an die Quellen der Geschichte.

§ 89.

V. Literatur.

Feldhausen, Methode des Geschichtsunterrichts in Volksschulen. Leipzig, Hesse. 1887. 1 M. — Knaak, Methode des Geschichtsunterrichts in Volksschulen. Paderborn, Schöningh. 1885. 75 S. — Richter,

Die Kulturgeschichte in der Volksschule. Gotha, Behrend. 1887. 1 *M.* — Rosenburg, Methodik des Geschichtsunterrichts, 2. Aufl. Breslau, Hirt. — Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht. — Rusch, Methodik des Unterrichts in der Geschichte. Wien, Pichlers Witwe und Sohn. 1885. 1,20 *M.* — Zillig, Der Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule, in Reins Encyklop. d. Pädagogik.

Leitfäden.

Andrä, Erzählungen aus der deutschen Geschichte. 2 Ausgaben für katholische und evangelische Schulen. Kreuznach, Voigtländer. à 1 *M.* — Britzelmayr, 100 Erzählungen aus der bayer. Geschichte. München, Oldenbourg. 1. u. 2. Aufl., 1890. 40 *S.* — Fink und Gebhard, Geschichtsbilder in 3 konzentrischen Kreisen. München, Oldenbourg. 1883 1,20 *M.* — Haehn und Hussong, Geschichtsbilder in 3 Kursen. Ludwigshafen a. Rh., Lauterborn. 1880. 1,30 *M.* — Horchler, Bayerische Geschichte. 2. Aufl. Straubing, Attenkofer. 1887. 50 *S.* — Weigand-Teklenburg, Deutsche Geschichte. Hannover, Meyer. 90 *S.*

Lehrbücher.

Hoffmeyer u. Hering, Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht. Hannover, Helwing. 1885. 3 *M.* — Mayer, Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht an Mittelschulen. 3 Teile. München, Oldenbourg. 2,20 *M.* — Müller David, Geschichte des deutschen Volkes. Berlin, Vahlen. — Schumann und Heinze, Lehrbuch der deutschen Geschichte. Hannover, Meyer. 1879. 8 *M.* — Stein, Handbuch der Geschichte. 3 Bde. Münster, Schöningh. 1885—1888. — Stöckel, Lehrbuch der Geschichte. München, Roth, 4. Aufl. 1894. — Widmann, Geschichte des deutschen Volkes. Paderborn, Schöningh. 1894. 8 *M.* — Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte. Münster, Koppentrath. 6 *M.* — Sattler, Deutsche Geschichte in Verbindung mit der bayerischen. München, Lindauer. 1896. — Winter, Lehrbuch der deutschen und bayerischen Geschichte. München, Oldenbourg. 3 Teile. 1896.

Charakterbilder.

Grube, Charakterbilder aus Sage und Geschichte. Leipzig, Brandstetter. 1882. 10,50 *M.* — Heigel, Die deutschen Kaiser. Stuttgart, Engelhorn. 1880. 6 *M.* — Klein, Charakterbilder aus der Weltgeschichte. Freiburg, Herder. 1876—1879. 20,40 *M.* — Schöppner, Charakterbilder der allgemeinen Geschichte. Regensburg, Manz. 1871—1873. 3. Aufl. 17,30 *M.* — Spiels u. Berlet, Weltgeschichte in Biographien. Hildburghausen, Kesselring. 1877—1885. 7,50 *M.*

Sonstige Werke.

Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. 4 Bde. 15. Aufl. Leipzig, Hirzel. 28,50 *M.* — Gansen, Schilderungen aus der Geschichte und Kulturgeschichte. 2. Aufl. Düsseldorf, Schwann. 1888. — Richter, Quellenbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. Leipzig, Brandstetter. 1885. 2,40 *M.* — Richter, Bilder aus der deutschen Kulturgeschichte. Leipzig, Brandstetter. 1882. 10 *M.* — Riezler, Geschichte

Bayerns. Gotha, Friedrich Perthes. 4 Bde. (bis 1651.) 68 *M.* — Stacke, Deutsche Geschichte. 2 Bde. Leipzig, Velhagen und Klasing. 24 *M.* 3. Aufl. (Reiche Ausstattung.) — Krallinger, Quellen der bayerischen Geschichte. München, Lindauer.

Lehrmittel.

Hirts Historische Bildertafeln. Breslau, Hirt. 2 Teile. 6 *M.* — Lehmann, Kulturgeschichtliche Bilder. Leipzig, Wachsmuth. (Eine Serie 10 *M.* — Lohmeyer, Geschichtsbilder (mit Text); 3 Serien à 4 Bilder, 1 Stück 2 *M.* Berlin, Troitzsch. — Engleder-Stöckel, Geschichtsbilder mit Text, München, Wolf und Sohn. (Sehr beachtenswert.) — Baldamus-Schrötter, Schulwandkarte zur Geschichte des Königreichs Bayern. Lang, Leipzig. 25 *M.* — Wolf, Historische Schulkarte von Bayern. Jäger, Speyer. 25 *M.* — J. Langl, Bilder zur bayerischen Geschichte; mit Text versehen von J. Durmayer. 6 Blätter in Ölfarbendruck. Wien, Hölzel. 12 *M.*

3. Der Unterricht in der Naturkunde.

Von

Konrad Fufs,

Kgl. Seminarpräfekt in Altdorf.

§ 90.

I. Ziel und Bedeutung des naturkundlichen Unterrichtes.

Beim naturkundlichen Unterricht muß der Lehrer bestrebt sein, in der heranwachsenden Jugend klares Verständnis der Natur anzubahnen und zu begründen und Liebe zu derselben zu erwecken.¹⁾

1) Das Ziel, das man beim naturkundlichen Unterrichte verfolgt, wird von dem jeweiligen Standpunkt der Naturwissenschaft beeinflusst. Im vorigen Jahrhundert und zu Anfang dieses Jahrhunderts bearbeitete man die Systematik der Pflanzen und Tiere (Linné 1707—1778; Jussieu 1748—1836; Decandolle 1778—1841; Cuvier 1769—1832). Daher lief auch bis in die Gegenwart herein auf dem Gebiet des naturkundlichen Unterrichtes alles Streben auf Kenntnis des Systems hinaus. Von der neueren Naturwissenschaft wird die Erkenntnis des einheitlichen Naturlebens und der darin herrschenden Gesetzmäßigkeiten angestrebt, indem sie sich, um mit A. v. Humboldt zu sprechen, bemüht: »Die Erscheinungen der körperlichen Dinge in ihrem allgemeinen Zusammenhange, die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes aufzufassen.« Dieser Auffassung von der Natur muß auch in der Schule und dem Volke Eingang verschafft werden. Ihr entspricht auch das oben aufgestellte Ziel.

Damit durch den naturkundlichen Unterricht klares Verständnis der Natur in den Schülern angebahnt werde, muß er denselben folgende Kenntnisse vermitteln:

1. Er muß den Schülern zeigen, daß jedes Einzelwesen (jedes Tier und jede Pflanze) ein in seiner Art vollkommener Organismus ist, dessen Körperbau und Lebensäußerungen in der innigsten Beziehung zu einander stehen. Die Thatsache, daß Einrichtung, Aufenthaltsort und Lebensweise eines Naturwesens zu einander passen (einander entsprechen), nennt man das Gesetz der physiologischen Zweckmäßigkeit (oder das Gesetz der Erhaltungsmäßigkeit). Damit den Schülern diese, für eine richtige Auffassung der Natur unumgänglich notwendige Wahrheit zum Bewußtsein komme, muß sie jeder Einzelbetrachtung zu Grunde gelegt werden.

2. Er hat den Schülern zu zeigen, daß jedes Wesen ein Glied des großen Ganzen ist und dem Bestehen desselben dient. Auch das Verständnis dieser Wahrheit (Gesetz der organischen Harmonie) ist zu einer richtigen Naturauffassung sehr wichtig.

3. Er muß die Schüler darüber belehren, daß auch der Mensch ein Glied des großen Naturganzen ist, und zwar sowohl ein von demselben beeinflusstes, als ein dasselbe bis zu einem gewissen Grad beeinflussendes. Der Schüler soll einerseits ahnen und erkennen, daß unser Dasein aufs innigste an die Natur geknüpft ist, daß wir uns ihren Einrichtungen und Ordnungen unbedingt fügen müssen und uns ihren Gesetzen keinen Augenblick entziehen können; andererseits soll ihm aber auch zum Bewußtsein gebracht werden, daß der Mensch infolge seiner Intelligenz mehr als alle anderen Wesen auf die Natur einzuwirken und sich dieselbe dienstbar zu machen vermag.

4. In der unter 1 bis 3 angegebenen Weise muß der Schüler schliesslich zu der Erkenntnis gebracht werden, daß die ganze Natur ein wohlgeordnetes, von unwandelbaren Gesetzen regiertes, in stetem Wirken und Schaffen befindliches Ganzes ist.

Dafs der naturkundliche Unterricht auf die Entwicklung aller Fähigkeiten des Kindes förderlich einwirkt und deshalb für die Erreichung des Endzieles alles erziehenden Unterrichtes eine grofse Bedeutung hat, ist nicht schwer nachzuweisen. Durch die Anleitung zum Beobachten der Naturobjekte und Naturerscheinungen übt und schärft er die Sinne. Dadurch, dafs er durch Beobachten und Vergleichen richtige Anschauungen und klare Begriffe im Schüler zu begründen sucht, regt er denselben zum Denken an, und übt durch Wiedererneuerung solcher Vorstellungen das Gedächtnis. Indem der naturkundliche Unterricht in den Schülern den Sinn für die Schönheiten der Natur zu erschliessen sucht, wirkt er veredelnd auf Herz und Gemüt ein. Durch Anleitung zur sinnigen Betrachtung der Natur, durch den Hinweis auf die Wunder der Schöpfung, vor denen unsere Weisheit staunend still steht, wird der religiöse Sinn belebt und die religiöse Erziehung wesentlich unterstützt. Endlich hat der naturkundliche Unterricht für das praktische Leben einen grofsen Nutzen.

Die hohe Bedeutung des naturkundlichen Unterrichtes für die Gesamtbildung tritt auch klar hervor, wenn man den Einfluss untersucht, den derselbe auf die verschiedenen Interessen ausübt, welche der Unterricht überhaupt anzuregen hat. Das empirische Interesse wird erregt durch die Vorführung, das Anschauen und Benennen der Naturobjekte, die Beobachtung der Erscheinungen u. s. w. Das Vergleichen eines Gegenstandes mit anderen ähnlichen, die klassifizierende Anordnung des Mannigfaltigen und die Auffindung der in den Erscheinungen herrschenden Gesetze wirken anregend auf das spekulative Interesse ein. Dem ästhetischen Interesse gibt die Beurteilung von Gestalt und Farbe in der Natur nach dem Mafsstabe des Schönen reichliche Nahrung. Das sympathische Interesse wird gepflegt durch eine poetische Naturanschauung, aus welcher die richtige Wertschätzung der Naturobjekte entspringt. Das soziale Interesse findet Anregung durch den Hinweis, dafs in dem grofsen Haushalte der Natur ein Glied dem anderen dient, woraus dann Folgerungen zu ziehen sind über das Verhalten der Menschen untereinander u. s. w. Das religiöse Interesse wird gepflegt durch den Hinweis auf die Weisheit und Allmacht des Schöpfers, die uns überall in der Natur entgegentritt.

§ 91.

II. Stoff.

1. Auswahl und Anordnung des Stoffes.

a) Für den naturgeschichtlichen Unterricht.

1. Die Naturkörper der Heimat müssen die Grundlage des naturgeschichtlichen Unterrichtes bilden. Der Jugend muß vor allem der Sinn für die Natur geweckt werden. Sie soll auf die sie umgebenden Naturkörper aufmerksam achten, an ihnen Freude und Wohlgefallen finden, ihre Schönheit empfinden lernen. Soll dies erreicht werden, so kann der naturgeschichtliche Unterricht nicht mit den Affen, Elefanten, Krokodilen, Palmen u. s. w., d. h. mit Dingen beginnen, die das Kind noch nie gesehen hat, vielleicht auch nie sehen wird, sondern er muß an die heimatliche Flora und Fauna, sowie an die Mineralien der nächsten Umgebung anknüpfen. Die Pflanzen des Gartens und der benachbarten Flur, die Haustiere, die Tiere des Feldes und Waldes zu betrachten, deren Entwicklung zu beobachten, hat das Kind vielfache Gelegenheit; darum haben sie den Ausgangspunkt der naturgeschichtlichen Belehrung zu bilden.

2. Man muß mit den höher organisierten und unter diesen mit den möglichst einfachen Tieren und Pflanzen der Heimat beginnen; zugleich müssen sie so beschaffen sein, daß sie das Charakteristische der Abteilungen, zu denen sie gehören, deutlich repräsentieren. In der Botanik mit den Kryptogamen oder den Gräsern oder Korbblütlern, in der Zoologie mit den Infusorien oder den Käfern zu beginnen, wäre unmethodisch; denn die unentwickelten, auf der niedrigsten Stufe des Pflanzen- und Tierreichs stehenden Organismen interessieren die Kinder bei weitem nicht so sehr, wie die vollkommeneren, und Pflanzen und Tiere von zu kompliziertem Bau sind für den Anfang zu schwer. Wenn die Volksschule auch einen systematischen naturgeschichtlichen Unterricht nicht betreiben kann und darf, so muß sie doch auf eine ordnende Zusammenstellung der Einzelwesen zu natürlichen Gruppen und Abteilungen Rücksicht nehmen. Deshalb müssen die zu betrachtenden Natur-

körper vollkommene Repräsentanten der Ordnungen sein, zu welchen sie gehören.

3. Man nehme bei der Auswahl auf die Forderungen des praktischen Lebens Rücksicht. Es wäre zwar engherzig und entspräche dem oben angegebenen Zweck des naturgeschichtlichen Unterrichtes durchaus nicht, wollte man nur solche Naturkörper berücksichtigen, die dem Menschen direkt nützen oder schaden. Gleichwohl darf die Beziehung der Natur zum Wohl oder Wehe des Menschen nicht außer acht gelassen werden. Daher haben die giftigen Tiere und Pflanzen, die essbaren Schwämme, die Getreidearten u. s. w. ein Anrecht auf Behandlung.

4. Man hüte sich bei der Auswahl vor einem planlosen Vielerlei. In der Volksschule kommt es nicht auf das »Wieviel«, sondern auf das »Wie« an. Haben die Kinder an wenigen Naturkörpern aufmerksam beobachtet, scharf denken und richtig urteilen gelernt, ist dadurch ihr Sinn für die Natur geweckt und geläutert worden, so hat das für sie viel mehr Wert, als wenn sie sich mit großen Stoffmassen, aber nur oberflächlich beschäftigt hätten.

5. Man ordne die zu behandelnden Naturobjekte nicht nach einem System an, sondern führe sie in natürlichen Gruppen, in Lebensgemeinschaften, vor, d. h. so, wie sie in der Natur in den Jahreszeiten zusammen vorkommen, im Garten, auf der Wiese, im Walde u. s. w. Nur auf diese Weise erlangt der Schüler eine Einsicht in das einheitliche Leben der Natur, erkennt, wie ein Glied von dem anderen abhängig ist, eines das andere bedingt.

b) Für den physikalischen Unterricht.

1. Man entnehme den Unterrichtsstoff allen Gebieten der Physik, berücksichtige jedoch vorzugsweise diejenigen physikalischen Erscheinungen, denen man in der Natur, dem häuslichen und gewerblichen Leben häufig begegnet, sowie solche Anwendungen physikalischer Kräfte, die für das allgemeine Volksleben von Bedeutung und Interesse sind. Jeder Zweig der Physik enthält Lehren, die elementar zu behandeln und für das Verständnis von Vorgängen in der

Natur, von Einrichtungen im praktischen Leben, notwendig sind. Darum darf man keinen derselben im Unterricht unberücksichtigt lassen. Zu den Erscheinungen und Anwendungen physikalischer Gesetze, die ein besonderes Anrecht auf Behandlung in der Volksschule haben, dürften u. a. gehören: die gewöhnlichen Lufterscheinungen, Hebel, Feuerspritze, Pumpen, Barometer, Thermometer, Dampfmaschine, Telegraph, Telephon, Dynamomaschine u. s. w.

2. Vom physikalischen Unterricht in der Volksschule sind alle verwickelten Versuche und komplizierten Apparate, alle Künsteleien und spielenden Anwendungen, sowie alle mathematischen Ableitungen physikalischer Gesetze auszuschließen. Diese Forderung ist in dem Kenntnisstand der Schüler und in der dem physikalischen Unterricht zugemessenen knappen Zeit begründet.

3. Der zu behandelnde Stoff ist nach Gruppen zu ordnen. Dadurch erleichtert man dem Schüler die Auffassung der so großen Zahl von Erscheinungen.

4. Im physikalischen Unterricht ist auch auf die Erklärung einfacher chemischer Erscheinungen Bedacht zu nehmen. Da die Chemie für das menschliche Leben in praktischer Beziehung von Tag zu Tag an Bedeutung zunimmt, so ist es dringend geboten, daß auch die Schüler der Volksschule mit den Grundlehren derselben bekannt gemacht werden.

Der Stoff für den naturkundlichen Unterricht ist in den Kreislehrplänen angegeben; es sei nur bemerkt, daß der naturgeschichtliche Unterricht im ersten und zweiten Schuljahr noch nicht als selbständiger Gegenstand auftritt, sondern in engster Verbindung mit dem Anschauungsunterricht und der Heimatkunde. Erst vom dritten Schuljahr an wird dieser Unterricht gesondert erteilt. In den beiden ersten Schuljahren kann er aber schon angebahnt werden.

Der physikalische Unterricht ist nur für die Oberklasse berechnet und behandelt: 1. Wärme: Quellen, Ausdehnung der Körper durch Wärme, Thermometer, Emporsteigen erwärmter Luft, Winde, die Veränderung des Aggregatzustandes, wässerige Lufterscheinungen, Dampfmaschine, Verbreitung der Wärme. 2. Mechanische Erscheinungen: Fall und Gewicht, Schwerpunkt, Hebel, Pendel, wagrechte Oberfläche des Wassers, spezifisches Gewicht, Luftdruck (Barometer, Pumpen), Druck verdichteter Luft (Feuerspritze). 3. Schall: Entstehung,

Fortpflanzung und Zurückwerfung. 4. Licht: Quellen, Zurückwerfung, Brechung (Regenbogen), Brillen, das Auge. 5. Magnetismus: Magnet, Magnetnadel, Kompaß. 6. Elektrizität: Erregung durch Reibung, Fortpflanzung, Gewitter, Erregung und Wirkungen der elektrischen Ströme (Telegraph, Telephon, Dynamomaschine). 7. Chemische Erscheinungen: Sauerstoff, Stickstoff, Wasserstoff, Kohlenstoff, Leuchtgas, Verbrennung, und Löschung des Feuers, Säuren, Basen, Salze.

§ 92.

III. Methode des naturkundlichen Unterrichtes.

a) Des naturgeschichtlichen.

1. Den Ausgangspunkt für den Unterricht (namentlich in den oberen Klassen) bilden stets die einzelnen natürlichen Gruppen, die behandelt werden sollen, damit die Schüler zunächst einen Totaleindruck von denselben und den in ihnen lebenden einzelnen Objekten erlangen. Da die Gruppe als Ganzes und das in ihr herrschende Leben nur in der Natur selbst zur Anschauung gebracht werden kann, muß einer derartigen Besprechung in der Regel der Besuch der betreffenden Gruppe vorausgehen. (Exkursionen.) Nur dann, wenn den Schülern hinlängliches Beobachtungsmaterial über dieselbe zur Verfügung steht, kann man hiervon absehen. Aus der als Ganzes vorgeführten natürlichen Gruppe werden sodann einzelne Objekte herausgegriffen und näher betrachtet. Den Schluß bildet ein Rückblick auf die ganze Gruppe, in welchem besonders die gegenseitige Abhängigkeit der einzelnen Glieder derselben und deren Klassifikation hervorgehoben wird.

2. Der Unterricht muß durchweg, auch bei der Betrachtung des Einzelnen, anschaulich sein. In diesem Grundsatz sind folgende Forderungen enthalten:

Zeige die zu betrachtenden Naturkörper, wenn irgend möglich, in natura vor! Veranschauliche durch Modelle und gute Abbildungen, falls das Vorzeigen in natura unmöglich ist! Verdeutliche kleinere Teile der Körper durch vergrößerte Zeichnungen derselben!

3. Man muß die Schüler zur Beobachtung des Werdens, Wachsens und Vergehens, kurz der Ent-

wickelung, des Lebens, der Naturkörper, sowie zur liebevollen Betrachtung auch des Kleinen und Unscheinbaren in der Natur anleiten. Die Kinder sind sehr geneigt, nur gröfsere Tiere und Pflanzen und diese nur in dem höchsten Stadium ihrer Entwicklung zu beachten. Darum hat sie der Lehrer gleich von Anfang des Unterrichtes an zur genauen Beobachtung der allmählichen Entwicklung der Naturkörper, auch der kleineren, anzuregen. Zu dem Zweck müssen die Schüler beispielsweise angehalten werden, bestimmte Bäume des Schulortes oder der nächsten Umgebung des selben innerhalb eines Jahres mehreremal genau zu betrachten und hievon in der Schule zu berichten, oder zu verfolgen, wie aus einer kleinen, scheinbar leblosen Zwiebel, aus einem einfachen schlummernden Keim eines Samenkörnleins allmählich der zusammengesetzte Organismus einer Pflanze mit Blättern, Blüten und Früchten sich entwickelt. Die Erziehung leistet durch solche Anregung der Jugend einen wesentlichen Dienst; denn nur derjenige, der der Entwicklung des Einzelnen Verständnis entgegenbringt und das Kleine in seiner Bedeutung für die Gesamtheit zu würdigen weifs, wird die Natur in ihrer bewunderungswürdigen Schönheit, ihrem unerschöpflichen Reichtum an Formen und Farben, ihrer hohen Zweckmäfsigkeit recht zu erkennen und zu geniessen imstande sein. »Willst du dich am Ganzen erquicken, so mufst du das Ganze im Kleinsten erblicken.« (Goethe.)

4. Neben dem Gesetz der Entwicklung ist beim Unterricht das Gesetz der physiologischen Zweckmäfsigkeit und das der organischen Harmonie so viel wie möglich zu berücksichtigen (vergl. § 90).

5. Durch den naturgeschichtlichen Unterricht mufs die Selbstthätigkeit der Schüler gepflegt werden. Deshalb lasse man die Schüler selbständig Beobachtungsaufgaben lösen, lasse sie selbst urteilen und schliessen, leite sie zur Bestimmung von Naturkörpern, zum Nachzeichnen einzelner Naturobjekte (Umrifs eines Tieres, Fufs und Schnabel eines Vogels, Form eines Blattes etc.), zur Anlegung von Pflanzen-, Käfer-, Schmetterlings- und Mineraliensammlungen an, überwache dieselbe jedoch sorgfältig. Nicht rezeptives Verhalten, sondern eigene Thätigkeit

entspricht dem Sinn der Jugend und sichert die Erfolge des Unterrichtes.

6. Der Naturgeschichtsunterricht muß auch auf die ästhetische Bildung des kindlichen Gemüts, auf die Weckung und Pflege ästhetischer Gefühle und Empfindungen bedacht sein. Die niederen ästhetischen Gefühle werden durch die Farbe und Gestalt der Naturkörper, ihre Bewegungen etc. geweckt; diese müssen veredelt und zu höheren ästhetischen Empfindungen erhoben werden, was namentlich durch den Hinweis auf die weise Zweckmäßigkeit in der Natur zu erreichen ist. Vieler Worte bedarf es hiebei nicht; »die Natur muß unmerklich,« wie Goethe sagt, »mehr durch Vorbild und die Gelegenheit als durch Anweisung ästhetisch belehren;« oft wird die Frage genügen: Was hat euch an dem behandelten Gegenstand besonders gut gefallen?

7. Die Lehrform muß eine gemischte sein. Was die Schüler anschauen oder durch Nachdenken finden können, ist durch Frage und Antwort begrifflich festzustellen, was sich nicht entwickeln läßt, muß mitgeteilt werden. Damit der entwickelte oder vorgetragene Lehrstoff den Schülern zum sicheren und dauernden Eigentum werde, muß derselbe zu Aufgaben, zu stilistischen Ausführungen benützt werden. Um den Schülern diese Übungen im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck zu erleichtern, hat der Lehrer den naturgeschichtlichen Besprechungen stets eine bestimmte Disposition zu Grunde zu legen. Doch ist diese nicht bei allen Naturkörpern dieselbe. Man wird im allgemeinen diejenigen Teile in den Vordergrund rücken, die für die Schüler das meiste Interesse haben. Besonders werden die folgenden Punkte zu berücksichtigen sein: 1. Aussehen des Naturkörpers (Form und Farbe). 2. Lebensweise (Biologisches: Lebensbedingungen, Lebensverrichtungen, Entwicklung, Ausrüstung für den Kampf ums Dasein); 3. Bedeutung und Stellung im Haushalte der Natur und des Menschen.

8. Beim naturgeschichtlichen Unterricht sind auch verwandte Stoffe des Lesebuches, wie Gedichte, Sagen und Erzählungen etc. zu benützen. Dieselben dienen teils zur Belebung des Unterrichtes und zur Weckung und

Pflege von Natursinnigkeit, teils zur Vertiefung und Befestigung des Gelernten.

b) Methode des physikalischen Unterrichts.

1. Dem eigentlichen Physikunterricht der oberen Klassen muß in den unteren Klassen ein vorbereitender (propädeutischer) Unterricht vorangehen, der sich passend mit dem Anschauungsunterricht in Verbindung bringen läßt. Derselbe hat vor allem die Aufgabe, die Schüler durch methodisch angeordnete Beobachtungsaufgaben anzuregen und anzuleiten, daß sie den Gang der atmosphärischen Erscheinungen aufmerksam verfolgen, die verschiedenen physikalischen Vorgänge und Einrichtungen in Stube, Küche, Keller, Hof und Werkstatt eingehend betrachten und sich über die hiebei gemachten Wahrnehmungen aussprechen. Werden diese Übungen in der rechten Weise geleitet, so erlangen die Schüler hiedurch einen reichen Schatz von Beobachtungen und Erfahrungen aus dem Gebiet der physikalischen Erscheinungen und damit Empfänglichkeit und Verständnis für den späteren systematischen Physikunterricht.

2. Der eigentliche Physikunterricht, der gewöhnlich auf die beiden letzten Schuljahre verlegt wird, hat die empirische Naturkenntnis der Schüler zu ordnen und begrifflich durchzubilden, die Gesetze festzustellen, nach denen die Naturerscheinungen verlaufen, und an einzelnen Beispielen zu zeigen, in welcher Weise sich der Mensch die Naturkräfte dienstbar gemacht hat. Bei der Lösung dieser Aufgabe kann im allgemeinen der folgende Gang eingeschlagen werden:

Zunächst werden diejenigen gleichartigen Erscheinungen zusammengestellt, aus welchen das zu entwickelnde Gesetz abgeleitet werden kann. Diese werden gewonnen sowohl aus dem Erfahrungskreis der Schüler als durch einfache Versuche, die vor den Augen der Schüler anzustellen sind.

Hierauf wird in diesen Erscheinungen das Wesentliche vom Unwesentlichen getrennt, das in allen enthaltene Gemeinsame und Allgemeine aufgesucht und so das denselben zu Grunde liegende Gesetz ermittelt. (Methode der Induktion.)

Endlich wird das gefundene Gesetz zur Erklärung anderer analoger Erscheinungen, namentlich der atmosphärischen Erscheinungen, sowie der Wirkungsweise der im Leben häufig gebrauchten physikalischen Apparate und Einrichtungen benützt. (Deduktives Verfahren.)

Lehrproben.

1. Der Fischreiher.

Lehrmittel. 1. Ein ausgestopftes Exemplar eines Fischreihers. 2. Abbildung eines Fischreihers aus dem Lehmann-Leutemannschen zoologischen Atlas.

I. Anschauen. (Vorbereitung und Darbietung des Neuen.)

a) Aufenthalt und Nahrung.

Welche Vögel haben wir in der letzteren Zeit besprochen? — Die Lerche, das Rebhuhn, die Wachtel.

Wo halten sich dieselben vorzugsweise auf? Auf den Feldern. Warum? — Weil sie hier ihre Nahrung finden.

Wir haben auch Vögel kennen gelernt, die sich gerne in den Wäldern aufhalten; nenne solche! — Die Spechte, die Meisen u. s. w.

Was veranlaßt diese, den Wald zu besuchen? — Sie finden hier ebenfalls ihre Nahrung, z. B. Insekten und deren Larven.

Was ersehen wir aus diesen Beispielen? — Die Tiere halten sich da auf, wo sie ihre Nahrung finden.

Wie ihr wißt, gibt es auch Vögel, die sich auf dem Wasser oder in der Nähe desselben aufhalten. Welches sind solche? — Die Gans, die Ente, der Storch und der Fischreiher.

Den letzteren wollen wir jetzt genauer betrachten. Wo hält sich also der Fischreiher auf? — In der Nähe des Wassers.

Wo befinden sich denn größere Mengen Wasser? — In Teichen, Weihern, Seen, Flüssen, Sümpfen, nassen Wiesen u. s. w.

Wo wird also der Fischreiher anzutreffen sein? — In Gegenden mit solchen Gewässern.

Dieses Bild hier stellt uns den Fischreiher an seinem Aufenthaltsort dar; was fällt dir daran besonders auf? — In der Nähe des Gewässers sind hohe Bäume dargestellt.

Was kann man daraus schliessen? — Der Fischreiher liebt Gewässer, in deren Nähe es hohe Bäume und Waldungen gibt.

Warum wird er gerade solche Gegenden aufsuchen? — Auf den Bäumen kann er ausruhen u. s. w.

Warum der Fischreiher gerne Gewässer aufsucht, kannst du nach dem vorhin Bemerkten leicht angeben; nämlich? — Er bekommt hier passende Nahrung.

Was findet er denn im Wasser und in der Nähe desselben? — Fische, Frösche, Insekten, Mäuse u. s. w.

Wovon wird sich also der Fischreiher nähren? — Von Fischen, Fröschen u. s. w.

Welche Fische sind dir schon bekannt? — Karpfen, Forellen, Weisfische. — Gerade diese verspeist er sehr gerne.

Wovon haben wir soeben gesprochen? — Von dem Aufenthalt und der Nahrung des Fischreiters.

Fasse zusammen, was hierüber gesagt wurde! — Der Fischreiher hält sich gerne an Weihern, Teichen, Seen und Flüssen auf, in deren Nähe es hohe Bäume und Waldungen gibt; auch besucht er Sümpfe, feuchte Wiesen und Moore. Hier findet er die ihm zusagende Nahrung, wie Fische, Frösche, Insekten und Mäuse.

b) Aussehen.

Hier habe ich einen ausgestopften Fischreiher; schätze seine Länge! — Er ist etwa 1 m lang.

Vergleiche seine Gröfse mit der Gröfse anderer, dir bekannter Vögel! — Er ist etwa so grofs wie eine Gans, erscheint aber wegen seiner langen Beine höher, oder so grofs wie ein Storch; er gehört also zu unseren gröfseren Vögeln.

Was kannst du über die Farbe seines Gefieders sagen? — Es ist vorherrschend grau; nur Kopf und Hals sind weifs.

Was fällt dir besonders am Kopfe auf? — Ein Federschopf von schwarzer Farbe.

Wovon wurde in diesem Abschnitt gesprochen? — Vom Aussehen des Fischreiters.

Fasse zusammen! — Der Fischreiher wird etwa 1 m lang und gehört zu unseren gröfseren Vögeln. Er wird etwa so grofs wie eine Gans. Sein Gefieder ist vorherrschend grau; nur Kopf und Hals sind weifs; den ersteren ziert ein Federschopf von schwarzer Farbe.

c) Einrichtungen zu seiner Lebensweise.

Wovon nährt sich, wie wir vorhin gehört haben, der Fischreiher? — Von verschiedenen Wassertieren.

Was mufs er also thun, um sich zu sättigen? — Er mufs diese Tiere aufsuchen, ihnen nachgehen und sie fangen.

Ist das eine leichte Arbeit? — Nein, denn die Fische und Frösche z. B. können sich leicht im Wasser und Schlamm verbergen, erstere können gut schwimmen u. s. w.

Wir wollen nun sehen, wodurch ihm diese Arbeit ermöglicht wird, ob sein Körper passend dazu eingerichtet ist. Betrachte seine Beine! Was fällt dir daran auf? — Dieselben sind sehr lang und zum größten Teil unbefiedert.

Wozu sind ihm diese dienlich? — Er kann, ohne dafs sein Körper nafs wird, in seichte Gewässer hineingehen. (Betrachtung des Bildes.)

Betrachte nun seine Zehen! was findest du daran Auffälliges? — Dieselben sind sehr lang und durch kurze Häute (Binde- oder Spannhäute) verbunden.

Haben diese wohl einen besonderen Nutzen für den Reiher? Denke daran, dafs sie eine grofse Fläche bedecken! — Durch dieselben wird ihm das Schreiten über den weichsten Sumpf- und Schlammboden ermöglicht.

Was kannst du über den Hals aussagen? — Er ist sehr lang und dünn.

Infolgedessen ist derselbe sehr leicht beweglich; der Reiher kann ihn daher strecken und in verschiedene Formen biegen. Welchen Vorteil gewährt dies dem Reiher? — Er kann bequem seine Nahrung erreichen, auch wenn sie sich tiefer in den Gewässern befindet.

Womit ergreift er seine Nahrung? — Mit dem Schnabel.

Ist derselbe dazu geeignet? — Er ist lang und sehr spitz; der Reiher kann also damit leicht einen Fisch oder Frosch spiessen; auch kann er ihn, wie die Abbildung zeigt, weit aufreißen und so ein größeres Tier erfassen.

Aufser dem Schnabel befinden sich am Kopfe des Reihers noch andere Werkzeuge; welche nämlich? — Augen und Ohren.

Wozu dienen den Tieren diese Sinneswerkzeuge? — Zum Auffinden ihrer Nahrung u. s. w.

Der Reiher hat, wie eingehende Beobachtungen ergeben haben, ein sehr scharfes Gesicht und feines Gehör. Was kannst du daraus schliessen? — Er kann seine Nahrung schon von der Ferne bemerken.

Beim Fange der mit seinen scharfen Sinnen entdeckten Beute kommt dem Reiher eine grofse Klugheit sehr zu statten. Er macht es hiebei wie eine Katze, die eine Maus bemerkt hat. Wie verfährt denn diese? — Sie nähert sich ganz vorsichtig und leise der betreffenden Stelle und lauert auf ihre Beute.

Ganz ähnlich macht es der Reiher. Hat sein durchdringendes Auge Nahrung entdeckt, so nähert er sich vorsichtig der Fundstelle, steht hier oft stundenlang wie unbeweglich auf der Lauer, bis er sie erhascht.

Welche Aufgabe haben wir uns vorhin gestellt? — Zu untersuchen, ob der Körper des Fischreihers zu seinem Aufenthalte und zum Fange seiner Nahrung (zu seiner Ernährungs-, seiner Lebensweise) paßt.

Fassen wir nun zusammen, was wir erkannt (gefunden) haben. Was kannst du über die Beine aussagen? — Die langen Beine ermöglichen einen Aufenthalt in seichten Gewässern und Sümpfen; die langen Zehen mit den kurzen Häuten erleichtern das Gehen über Sumpf- und Schlammboden. Was haben wir in Bezug auf den Hals und Schnabel gefunden? — Der Fischreier kann damit seine Nahrung erreichen, auch wenn sie sich tiefer in den Gewässern befindet u. s. w. (Gesicht, Gehör, Klugheit.)

Wozu ist also, wie wir gefunden haben, der ganze Körper des Reihers eingerichtet? — Zum Aufenthalte, zum Leben auf sumpfigem Boden, in seichten Gewässern.

Wie läßt sich das Gefundene ausdrücken, wenn wir Aufenthalt, Lebensweise und Körperbau des Reihers miteinander vergleichen? — Körperbau, Aufenthalt und Lebensweise des Fischreihers passen zu einander.

II. Denken. (Verknüpfung und Einordnung.)

Vor einiger Zeit haben wir den Storch behandelt. Worin stimmen Reiher und Storch überein? — Beide haben einen langen Hals und einen langen, geraden Schnabel. Die Beine beider Vögel sind lang und zum größten Teil unbefiedert. Die Zehen der Füße sind lang und haben kurze Bindehäute. Beide halten sich in wasserreichen Gegenden auf und nähren sich von Fischen, Fröschen u. s. w.

Wo finden diese Vögel also vorzugsweise ihre Nahrung? — In seichten Gewässern und in sumpfigem Boden.

Wie kann man diese Vögel nennen, da sie sich ihrer Nahrung wegen vorzugsweise auf sumpfigem Boden aufhalten? — Sumpfvögel.

Um ihre Nahrung zu finden, müssen die Sumpfvögel in Gewässern und auf morastigem Boden herumgehen oder herumwaten. Wie kann man sie deshalb auch nennen? — Watvögel.

Andere Wat- oder Sumpfvögel sind noch: Kiebitz, Schnepfe, Ibis und Kranich. Vorzeigen von Bildern und Angabe des Wichtigsten über diese Vögel.

Fasse zusammen, welche Merkmale den Sumpf- oder Watvögeln zukommen! Sie haben einen langen, dünnen Hals, langen Schnabel und lange Watbeine etc.

Was haben wir über den Aufenthalt, die Lebensweise und den Körperbau des Fischreiherers gesagt? — Dieselben passen zu einander.

Untersuche, ob dies auch beim Storch der Fall ist! — Der Storch hat lange Beine, kann deshalb u. s. w.

Wie können wir mithin diesen Zusammenhang allgemein (als ein Gesetz) aussprechen? — Körperbau, Aufenthalt und Lebensweise eines Tieres passen zu einander.

III. Anwenden. (Methode.) Kann der Fischreiher im Winter bei uns bleiben? — Nein; denn im Winter gefriert das Wasser, und dann findet er keine Nahrung.

Was kannst du daraus folgern? — Der Fischreiher ist ein Strich- oder Zugvogel, der im Herbst nach Süden zieht und im Frühling wieder zu uns kommt. Andere Zugvögel!

Reiherstände und Reiherbeize!

Welche Gruppen (Ordnungen) von Vögeln haben wir bisher kennen gelernt? — Singvögel, Klettervögel, Laufvögel und Sumpfvögel. Nenne Vögel, die zu diesen Gruppen gehören!

Lesen eines Lesestückes, falls das Lesebuch ein solches enthält (Gedicht, Erzählung).

Schriftliche Übungen: Anfertigung eines Aufsatzes über den Fischreiher: a) Größe und Aussehen, b) Aufenthalt und Nahrung, c) Einrichtungen zu seiner Lebensweise.

Eintrag in ein besonderes Naturgeschichts-Heft, Anfertigung einer einfachen Zeichnung des Reiherers.

2. Die Ausdehnung der Körper durch Wärme.

Lehrmittel. 1. Eine Messingkugel mit eisernem Ring und eine Weingeistlampe. 2. Ein mit Petroleum zum größten Teil gefülltes Probierglas und ein Gefäß mit heißem Wasser. Den Stand des Petroleums kann man durch einen Faden, den man um das Gläschen bindet, andeuten. 3. Ein Arzneiglas mit einem durchbohrten Kork; durch die Durchbohrung schiebt man, luftdicht schließend, eine Glasröhre, die bis auf den Boden des Gefäßes reicht, und schüttet in dasselbe ein wenig mit Tinte gefärbtes Wasser. 4. Ein Thermometer.

Ziel. Wir wollen sehen, ob die Wärme die Größe der Körper verändert.

I. Anschauen. (Vorbereitung und Darbietung des Neuen.)**a) Erfahrungen der Schüler.**

1. Welche Beobachtung machst du an dem Thermometer deiner Wohnung bei sehr heißem Wetter? — Das Quecksilber desselben steigt.

Und bei kaltem Wetter? — Das Quecksilber fällt.

Wodurch wird das Steigen bewirkt? — Durch die Wärme.

Und wodurch das Fallen? — Durch die Kälte.

Wie geht das »Steigen« des Quecksilbers vor sich (oder: worin besteht das Steigen des Quecksilbers, oder: wie denkst du dir das Steigen des Quecksilbers)? — Die kleinsten Teilchen des Quecksilbers entfernen sich durch die Wärme weiter voneinander, und dadurch wird der Rauminhalt (das Volumen) des Quecksilbers größer. — (Veranschaulichung an Kreidepunkten an der Wandtafel).

Und wie das »Fallen«? — Die Quecksilberteilchen nähern sich einander und dadurch wird der Rauminhalt kleiner.

Wie läßt sich der erstere Vorgang kürzer ausdrücken? — Das Quecksilber dehnt sich aus.

Und der letztere? — Das Quecksilber zieht sich zusammen.

Was bedeutet also der Ausdruck: »Quecksilber (ein Körper) dehnt sich aus?« — Die kleinsten Teilchen desselben entfernen sich voneinander, der Rauminhalt wird größer.

Und was: »Quecksilber (ein Körper) zieht sich zusammen?« — Die Teilchen desselben nähern sich einander, der Rauminhalt wird kleiner.

Wodurch wird die Ausdehnung des Quecksilbers hervorgebracht? — Durch die Wärme.

Und wann tritt eine Zusammenziehung desselben ein? — Beim Erkalten.

Was ersehen wir also aus der angeführten Beobachtung? — Quecksilber wird durch die Wärme ausgedehnt und zieht sich beim Erkalten zusammen.

2. Hast du nicht schon eine ähnliche Beobachtung gemacht? Welche? — Füllt man einen Topf (nicht ganz) mit Wasser oder Milch und erhitzt diese Flüssigkeiten, so steigen sie allmählich in die Höhe und laufen schließlich über; nimmt man den Topf vom Feuer weg, so sinken sie wieder.

Wie kommt dies? — Wasser und Milch dehnen sich, wenn sie erwärmt werden, aus und ziehen sich, wenn sie Wärme abgeben, zusammen.

Was lernen wir also aus dieser zweiten Beobachtung? — Wasser und Milch dehnen sich durch die Wärme aus und ziehen sich beim Erkalten zusammen.

3. Wer kann noch eine ähnliche Erfahrung angeben? — Keine Antwort.

Du hast gewifs schon gesehen, wie es der Schmied macht, wenn er eiserne Reifen um ein Rad legt. Wie nämlich? — Er macht den eisernen Reif erst sehr heifs (glühend) und legt ihn dann um das Rad.

Welche Wahrnehmung macht man dabei? — So lange der Reif noch glühend ist, schließt er nicht fest an das Rad an; dies ist aber der Fall, wenn er kalt geworden ist.

Wie erklärt sich das? — Durch die Wärme dehnt sich das Eisen aus, etc.

Was geht aus diesem Beispiel hervor? — Eisen wird durch die Wärme ausgedehnt etc.

4. Gewifs hat schon der eine oder andere von euch eine mit Luft gefüllte Tierblase gesehen. Was fällt daran auf, wenn man sie in die Nähe eines warmen Ofens bringt? — Sie schwillt auf, wird gröfser.

Und was bemerkt man, wenn man sie dann an einen kalten Ort bringt? — Sie schrumpft zusammen, wird kleiner.

Wie kommt dies? — Die Wärme dehnt die Luft aus, etc.

Was lehrt diese Erfahrung? — Luft wird durch die Wärme ausgedehnt etc.

In ähnlicher Weise könnte man noch besprechen: die bekannte Erscheinung an Kochtöpfen, Bügeleisen, Eisenbahnschienen etc.

b) Versuche.

Wir haben bisher verschiedene Beobachtungen und Erfahrungen besprochen, aus welchen ihr erkennen könnt, wie die Wärme auf den Rauminhalt der Körper einwirkt. Nun wollen wir noch einige Versuche anstellen, die uns ebenfalls darüber Aufschluß geben.

1. Ich habe hier eine Messingkugel¹⁾ und einen eisernen Ring; die erstere geht, wie ihr seht, genau durch den Ring, solange

¹⁾ Man könnte hiebei auch so verfahren: Der Lehrer macht den Versuch vor und veranlaßt die Schüler denselben genau zu verfolgen; dann stellt er folgende Fragen: Welche Gegenstände haben wir zur Anstellung dieses Versuches benützt? Was wurde mit diesen Gegenständen vorgenommen (gethan)? Was bemerkte man nun? Beschreibe den angestellten Versuch im Zusammenhang!

sie kalt ist. Ich halte nun die Kugel in diese (Weingeist-) Flamme — und lege sie jetzt auf den Ring. Was fällt dir nun auf? — Die Kugel, die vor dem Erhitzen genau durch den Ring ging, bleibt nach dem Erhitzen auf demselben liegen; später, als sie abgekühlt war, fiel sie wieder durch.

Welche Veränderungen müssen demnach an der Kugel vor sich gegangen sein? — Durch das Erhitzen hat sich das Volumen der Kugel vergrößert, oder die Kugel hat sich ausgedehnt; beim Abkühlen hat sich die Kugel wieder zusammengezogen.

Was lehrt also dieser Versuch? — Messing wird durch die Wärme ausgedehnt und zieht sich bei der Abkühlung wieder zusammen.

2. Ich habe hier ein mit Petroleum teilweise gefülltes Gläschen; wie hoch das Petroleum darin steht, bezeichnen wir durch diesen um das Röhrchen gebundenen Faden. Nun tauche ich das Röhrchen in dieses mit heißem Wasser gefüllte Gefäß (oder erhitze es vorsichtig und langsam über der Spiritusflamme). Was beobachtest du? — Das Petroleum steigt, dehnt sich also aus.

Jetzt nehme ich das Gläschen wieder heraus. Was fällt euch auf? — Das Petroleum sinkt wieder, zieht sich zusammen.

Was lernen wir aus diesem Versuch? — Durch die Wärme dehnt sich Petroleum aus, etc.

3. Beschreibe diese Vorrichtung! Ein Glas, in dem sich ein wenig gefärbtes Wasser befindet. Durch den Kork ist eine Glasröhre geschoben, die fast bis auf den Boden des Glases reicht. Ich umfasse nun den oberen Teil des Glases mit beiden (warmen) Händen. Was nimmst du wahr? — In der engen Röhre steigt die gefärbte Flüssigkeit schnell in die Höhe.

Was befindet sich in dem Glas über dem Wasser? — Gewöhnliche Luft.

Was geschieht wohl mit derselben? — Sie wird durch die warme Hand selbst wärmer und dehnt sich deshalb aus.

Was ist nun wohl die Folge davon (denke daran, daß sie im Glase jetzt nicht mehr genug Platz hat)? — Sie sucht einen größeren Raum einzunehmen und drückt deshalb auf das Wasser.

Was muß deshalb geschehen? — Das Wasser gibt diesem Druck nach und steigt deshalb in der engen Röhre in die Höhe.

Wie erklärt sich also das Emporsteigen des gefärbten Wassers in dem engen Röhrchen? — Durch die Wärme der Hand wird die Luft ausgedehnt, etc.

Welches ist mithin das Ergebnis dieses Versuches? — Durch die Wärme wird die Luft ausgedehnt, etc.

II. Denken. (Vergleichung und Zusammenfassung.)

An welchen Körpern haben wir bis jetzt Veränderungen der Gröfse beobachtet? — Am Quecksilber, am Wasser, an der Milch, am Eisen, am Messing, am Petroleum und an der Luft.

Welche Veränderungen bringt die Wärme an denselben hervor? — Sie dehnt sie aus; beim Erkalten ziehen sie sich zusammen.

Wie verschieden sind diese Körper nach dem Zusammenhang ihrer Teile? — Eisen und Messing sind feste Körper; Quecksilber, Wasser, Milch und Petroleum sind flüssige Körper, und die Luft ist ein gas- oder luftförmiger Körper.

Was für Körper verändern also ihr Volumen? — Sowohl feste, als flüssige und luftförmige Körper.

Was wird wohl der Fall sein, wenn auf andere Körper, z. B. auf Kupfer, Gesteine, Weingeist etc., Wärme einwirkt? — Sie werden sich ebenfalls ausdehnen und beim Erkalten wieder zusammenziehen.

Was können wir also von allen Körpern in dieser Beziehung behaupten? — Alle Körper werden etc.

Durch die Wärme wird also die Gröfse der Körper verändert. Die Veränderungen der Naturkörper nennt man Naturerscheinungen, und den kurzen und scharfen Ausdruck derselben Naturgesetze. Wiederhole!

Welches allgemeine Gesetz über den Einfluss der Wärme auf die Körper haben wir somit gefunden? — Durch die Wärme werden alle Körper ausgedehnt; beim Erkalten ziehen sie sich zusammen.

III. Anwenden. (Methode.) In dem Gesetz, das wir soeben kennen gelernt haben, finden aufser den bereits angeführten Erscheinungen noch viele Vorgänge in unserer Umgebung ihre Erklärung. Auch beruhen auf demselben verschiedene Vorrichtungen des praktischen Lebens.

a) Vorgänge.

1. Welche Wahrnehmung macht man am Gang der Turmuhren im Sommer und Winter? — Im Sommer gehen sie nach, im Winter gehen sie vor.

Erkläre diese Erscheinung! — Im Sommer dehnt sich die metallene Stange des Perpendikels aus und wird somit länger; infolgedessen schwingt das Perpendikel langsamer, denn längere Pendel schwingen langsamer als kürzere; im Winter ist es umgekehrt.

Wodurch kann abgeholfen werden? — Durch Hinauf- oder Herunterschrauben der Linse.

2. Gläserne Pfropfen, die zu fest sitzen, lassen sich dadurch losmachen, daß man durch Reiben (man legt um den Flaschenhals einen dicken Bindfaden) den Flaschenhals erwärmt. Erkläre dies! — Durch Reibung wird Wärme erregt; diese dehnt den Flaschenhals aus, seine Öffnung wird weiter, und deshalb fällt dann der Pfropfen heraus.

3. Zwischen je zwei Eisenbahnschienen wird ein kleiner Zwischenraum gelassen; warum wohl? — Sie würden sich sonst aus ihrer Lage verdrängen (sich werfen), wenn sie durch die Sonnenwärme sich ausdehnen.

4. Ebenso könnte man noch die Thatsache anführen, daß man durch Erhitzen und Abkühlen eiserner Stangen sogar Mauern von Gebäuden in die lotrechte Stellung zurückbringen kann.

b) Das Thermometer.

1. Einrichtung. Was geschieht, wenn ein Körper erhitzt wird? — Er dehnt sich aus.

Was, wenn er stark erhitzt wird? — Er dehnt sich stark aus.

Und was, wenn er sich abkühlt? — Er zieht sich zusammen.

Und wenn er sich stark abkühlt? — Er zieht sich stark zusammen.

Was muß mithin geschehen sein, wenn ein Körper sich ausdehnt? — Es muß Wärme auf ihn eingewirkt haben.

Und was, wenn er sich stark ausdehnt? — Es muß große Wärme auf ihn eingewirkt haben.

Was kann man schließen, wenn ein Körper sich zusammenzieht? — Seine Wärme muß abgenommen haben.

Und wenn er sich stark zusammenzieht? — Seine Wärme muß stark abgenommen haben.

Was kann man mithin an der Ausdehnung und Zusammenziehung eines Körpers, wenn sie deutlich wahrnehmbar ist, genau beurteilen? — Die Zu- und Abnahme der Wärme, die auf den Körper einwirkt.

Man kann hierdurch die Wärme also messen. Wie wird man daher eine Vorrichtung nennen, durch welche man die Zu- und Abnahme der Wärme beurteilen oder messen kann? — Wärmemesser.

Dafür gebraucht man sehr häufig auch das Fremdwort Thermometer; »thermo« heißt nämlich Wärme und »meter« heißt Messer.

Was heißt also »Thermometer« auf deutsch? — »Wärmemesser.«

Hier seht ihr eine solche Vorrichtung. Welche Teile fallen dir daran auf? — Eine Glasröhre und ein Brettchen, auf dem eine Reihe von Zahlen steht; die erstere ist am letzteren befestigt.

Was kannst du über die Glasröhre aussagen? — Dieselbe ist sehr eng und überall gleich weit.

Was fällt dir noch daran auf? — Sie erweitert sich unten zu einer Kugel und ist überall verschlossen.

Was kannst du über den Inhalt der Röhre sagen? — Die ganze Kugel und ein Teil der Röhre ist mit Quecksilber gefüllt.

Was geschieht, wenn Wärme auf das Thermometer einwirkt? — Das Quecksilber dehnt sich aus, es steigt.

Und wenn es kälter wird? — Das Quecksilber in der Röhre fällt.

Könnte sich das Quecksilber ausdehnen, wenn sich über demselben in der verschlossenen Röhre Luft befände? — Nein.

Warum nicht? — Die Luft würde der Ausdehnung einen Widerstand entgegensetzen.

Was muß also aus der Röhre entfernt werden? — Die Luft.

Was für ein Raum befindet sich mithin über dem Quecksilber? — Ein luftleerer Raum.

Wozu dienen wohl die am Brettchen befindlichen Zahlen? — Daran kann man ersehen, um wieviel das Quecksilber steigt oder fällt.

Man nennt dieselben die »Gradeinteilung« oder die »Skala« des Thermometers.

Fasse nun zusammen, was wir über die Einrichtung des Thermometers besprochen haben! — Das Thermometer oder der Wärmemesser besteht aus einer mit Quecksilber gefüllten Glasröhre und einer Gradeinteilung, etc.

In ähnlicher Weise wäre nun noch zu behandeln: 2. die Herstellung des Thermometers; 3. die Einteilung und 4. die Anwendung desselben.

§ 93.

IV. Zur Geschichte des naturkundlichen Unterrichtes.

Die Naturkunde findet erst seit einigen Jahrzehnten in der Volksschule größere Beachtung und Pflege, obgleich schon lange vorher die Bedeutung naturwissenschaftlicher Kenntnisse für die Jugend von einzelnen Pädagogen richtig gewürdigt wurde.

1. Schon Luther (1483—1546) und Melanchthon (1497—1560) empfahlen die Naturkunde, weil durch dieselbe »der religiöse Sinn geweckt und die Erkenntnis Gottes gefördert werde«. Allein trotz der Mahnungen dieser Männer wurde diese Disziplin damals sehr vernachlässigt. »Anstatt der Jugend das lebendige Wasser, das aus dem frischen Born der Natur als natürlichstes Bildungsmittel in nie

versiegender Fülle hervorquillt, zu reichen, bot man ihr eine tote und verjäherte Bücherweisheit als Nahrung.«

2. Gegen diese zu jener Zeit übliche Unterrichtsweise trat zuerst in England eine entschiedene Reaktion ein. Bacon von Verulam (1561—1626) war es, der das sklavisches Nachbeten des Überlieferten geißelte und zur unmittelbaren Beobachtung der Schöpfung selbst aufforderte.

»Der Mensch, ein Diener und Ausleger der Natur,« sagt er, »wirkt und erkennt in dem Maße, als er die Naturordnung durch Experiment wirkend oder durch Beobachtung erfahren hat; mehr weiß und vermag er nicht.« — »Alles kommt darauf an,« fährt er fort, »daß wir die Augen des Geistes nie von den Dingen selbst wegwenden und ihre Bilder, ganz so wie sie sind, in uns aufnehmen.« Von einem klaren, wahren, sinnlichen Auffassen der Kreaturen, Qualitäten, Kraftäußerungen müsse der Naturforscher Schritt für Schritt, nicht sprungweise, zu Axiomen, zur Einsicht und zum Aussprechen von Naturgesetzen und Ordnungen aufsteigen. Die Methode der Induktion sei der wahre und einzige Weg zur Erkenntnis der Natur.

Diese Lehren Bacons übten auf die Pädagogen jener Zeit großen Einfluß. Abgesehen von Raticius (1571—1635), dessen Grundsatz: »Alles durch Erfahrung und Untersuchung«, darauf hinweist, daß er von Bacon gelernt, läßt sich derselbe auf den größten Pädagogen des 17. Jahrhunderts, auf Comenius (1592 bis 1671), bestimmt nachweisen.

»Wohnen wir nicht,« sagt Comenius, »ebenso gut als die Früheren im Garten der Natur? Warum sollen wir nun nicht ebenso wohl wie sie Augen, Ohren, Nase brauchen: warum durch andere Lehrer als diese unsere Sinne die Werke der Natur kennen lernen? Warum, sage ich, sollen wir nicht statt toter Bücher das lebendige Buch der Natur aufschlagen, in welchem viel mehr zu schauen ist, als uns je einer erzählen könnte, und dies Schauen bringt zugleich mehr Freude und Frucht.« — »Die Menschen müssen,« sagt er an einer anderen Stelle, »so viel als möglich angeleitet werden, ihre Weisheit nicht aus Büchern zu schöpfen, sondern aus Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen, d. h.: sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen, nicht bloß fremde Beobachtungen dieser Dinge und Zeugnisse von denselben.«

Für die Realisierung dieser vortrefflichen Ideen waren zu jener Zeit die Bedingungen noch nicht vorhanden. Zwar ging man hie und da auf dieselben ein (so sind z. B. die die Naturkunde betreffenden Anweisungen des 1642 erschienenen Gothaischen Schul-Methodus auf sie zurückzuführen); allein die damaligen Lehrer, selbst sehr mangelhaft mit exaktem Wissen ausgestattet, waren nicht imstande, den Lehrstoff für den elementaren Unterricht passend

zu verarbeiten; deshalb leisteten sie auf dem Unterrichtsgebiete der Naturkunde wenig oder gar nichts; selbst auf höheren Schulen stand es mit dieser Disziplin nicht viel besser.

3. Unbefriedigt vom Herkömmlichen auf dem Gebiete des Unterrichtswesens, fing man im 18. Jahrhundert an, neue Bahnen auf demselben einzuschlagen, neue pädagogische Ansichten und Systeme aufzustellen. An diese Bestrebungen knüpft sich zunächst der Name Rousseau (1712—1778). In seinem »Emil« gab er vortreffliche Anregungen, namentlich auch zu einem besseren naturkundlichen Unterricht.

Über denselben macht er folgende Bemerkungen: »Der Unterricht in der Physik beginne mit den einfachsten Erfahrungen, ja nicht mit Instrumenten. Diese müssen vielmehr aus solchen Erfahrungen hervorgehen, ja, wenn auch noch so unvollkommen, vom Lehrer und Zögling selbst angefertigt werden. Durch solche selbständige Tätigkeit erwirbt man Begriffe von größerer Klarheit und Gewisheit.« — »Rein spekulative Kenntnisse«, fährt er weiter, »sind nicht für Kinder, selbst nicht für solche, welche sich dem Jünglingsalter nähern. Doch müßt ihr darauf sehen, daß alle ihre Experimente eine Kette bilden, um sie mit Hilfe dieser Kette im Verstande zu ordnen, denn ganz vereinzelte Thatsachen und Beweisführungen haften nicht im Gedächtnis.«

Die Ideen Rousseaus wurden von den Philanthropisten ins Leben zu rufen versucht. Unter diesen war es namentlich Basedow (1723—1790), der dem Unterricht in der Naturkunde eine zweckmäßigere Gestaltung zu geben bestrebt war und zur Stützung desselben ein dem *Orbis pictus* ähnliches Werk, das »Elementarwerk mit Kupfern«, schrieb. Allein dieser Schritt zum Besseren kam der Volksschule direkt nicht zu gute. Mehr nützten ihr die Bestrebungen Rochows (1734—1805), die teilweise auch zur Durchführung gelangten. Dieser forderte, daß die Volksschule den Unterricht auf alles ausdehne, »was im gemeinen Leben vorfällt oder in jeder Lebensart nützlich sei«, und beanspruchte deshalb Unterweisung in »gemeinnützigen Kenntnissen«. Ihm kommt auch namentlich das Verdienst zu, die Physik in die Volksschule eingeführt zu haben.

4. Die Naturkunde hatte sich nun in der Volksschule für immer ein, wenn auch bescheidenes, Plätzchen errungen. Durch die Art und Weise freilich, wie man diesen Gegenstand gegen Ende des vorigen und zu Anfang dieses Jahrhunderts betrieb, wurde der eigentliche Zweck derselben: Kenntnis der Natur, nicht erreicht. In den meisten Schulen knüpfte man die naturkundlichen Belehrungen in dozierender Weise an die Bibel oder das Lesebuch an. Im ersteren Falle sprach man z. B. »bei der Schöpfungs-

geschichte von den Weltkörpern und den Naturreichen, bei den Psalmen von der Herrlichkeit des Schöpfers, bei Hiob, den salomonischen Schriften, dem Sirach, von den Tieren und dem menschlichen Körper«; im letzteren Falle liefs man aus dem Lesebuch einzelne Abschnitte über naturkundliche Gegenstände vorlesen und erklärte sie, so gut es ging. In den wenigen Schulen, in denen die Naturkunde als selbständiger Unterrichtsgegenstand auftrat, behandelte man sie in ganz unelementarer Weise. Den Unterricht in derselben eröffneten, wie das leider heutzutage noch in vielen Schulen geschieht, eine Reihe von Definitionen, die vom Lehrer vorgesagt, von den Schülern nachgesprochen wurden. Was man unter Natur, Natur- und Kunstprodukt, Naturlehre und Naturgeschichte, Zoologie, Botanik, Mineralogie, Tier, Pflanze und Mineral, Naturerscheinung, Naturgesetz und Naturkraft u. s. w. verstehe, das alles mußte der Schüler nachsagen. Dieser Einleitung folgte nun die Einteilung der Naturkörper und Erscheinungen, sowie die Aufzählung derselben. Und in welcher Weise wurden nun diese behandelt! Anstatt die Erscheinungen und Naturkörper mit den Schülern zu beobachten und anzuschauen, erzählte man ihnen allerlei »merkwürdige Geschichten« und Anekdoten von denselben, streute überall erbauliche Nutzenwendungen ein. Dafs ein solcher Unterricht des formalen Bildungstoffes fast gänzlich entbehrte, nicht die geringste Kenntnis der Natur vermittelte, braucht kaum gesagt zu werden.

Etwa vom 3. Jahrzehnt unseres Jahrhunderts an begann eine entschiedene Wendung zum Besseren, indem um diese Zeit sowohl für die Naturgeschichte als Naturlehre zweckmäfsigere Methoden vorgezeichnet wurden. Nachdem schon Harnisch 1825 eine bessere methodische Behandlung des naturgeschichtlichen Unterrichtes angeregt hatte, gab Lüben in mehreren Schriften eine bis ins einzelne gehende Anleitung hierzu.

Letzterer stellte für die unterrichtliche Behandlung der Naturgeschichte folgende Grundsätze auf:

1. Beginne mit den Naturkörpern der Heimat und schliesse an diese die der fernen Länder an.

2. Beachte vorzüglich solche Naturkörper, welche durch ihre Gestalt oder andere Eigentümlichkeiten ausgezeichnet sind, Sorge aber auch dafür, dafs das Kind diejenigen kennen lerne, welche auf das Wohl und Wehe der Menschen einen bedeutenden Einfluss ausüben.

3. Mache mit den Naturkörpern den Anfang, welche das Kind am leichtesten auffafst.

4. Wähle die Naturkörper so aus, dafs der Schüler in jedem Kursus ein abgeschlossenes Ganzes und in jedem folgenden eine Erweiterung des vorhergehenden erhält.

5. Beginne mit der Betrachtung einzelner Naturkörper und lasse in denselben das Allgemeine erkennen.

6. Führe dem Schüler die Naturkörper soviel als möglich selbst vor, und lasse sie ihn mit eigenen Augen betrachten, selbst beschreiben und anordnen.

7. Erneuere die gehabten Anschauungen öfters.

8. Befähige die Schüler zum selbständigen Untersuchen und Beobachten von Naturkörpern.

Lüben ist es bei seinem Unterricht hauptsächlich um den Aufbau des Systems zu thun (Arten, Gattungen, Familien und Klassen), und es unterliegt keinem Zweifel, daß er sich um die Verbesserung der beschreibenden und systematischen Methode große Verdienste erworben hat. Seine Grundsätze fanden auch unter den Pädagogen Anerkennung, und die meisten der späteren Bearbeiter des in Rede stehenden Gegenstandes nahmen sich dieselben zum Vorbild.

In neuester Zeit wird die ausschließlich beschreibende und systematisierende Methode im Naturgeschichtsunterricht von verschiedenen Schulmännern verlassen und dafür das Zusammensein der Naturobjekte im Raume (d. h. im Garten, auf der Wiese, im Wald, im Wasser u. s. w.) und die dadurch bedingte gegenseitige Abhängigkeit derselben in den Vordergrund gestellt. Man geht hiebei von der gewiß richtigen Voraussetzung aus, daß die Kenntnis des wissenschaftlichen Systems an und für sich für die Volksschule nur einen geringen Wert habe, daß dagegen die Vorführung und Betrachtung der Objekte in natürlichen Gruppen, in Lebensgemeinschaften, für das Kinder- und Volksleben von hoher Bedeutung sei.

Für den physikalischen Unterricht hat Diesterweg zuerst die richtigen Grundsätze aufgestellt. Als Zweck desselben bezeichnet er:

1. »Die möglichst vollständige Kenntnis der Erscheinungen und Thatsachen in der Natur selbst.

2. Die Erkenntnis ihres regel- oder gesetzmäßigen Verlaufs.

3. Die Erforschung der sie erzeugenden Ursachen.«

Den ersten Versuch, diese Grundsätze zu realisieren, machte Heufsi 1838, indem er den physikalischen Unterrichtsstoff derart auf drei Kurse verteilte, daß in dem ersten die Erscheinungen, in dem zweiten die Gesetze, in dem dritten die Kräfte zur Behandlung kommen sollten — ein Verfahren, das sich nicht durchführen läßt, da es naturwidrig ist, die drei Fragen nach dem Was? Wie? Warum? auf Jahre voneinander zu trennen. Später wurde dieser Gegenstand von verschiedenen Seiten besser methodisch bearbeitet.

§ 94.

V. Lehrmittel.

A. Für die Hand des Lehrers.

I. Schriften über Methode.

Crüger, Die Physik in der Volksschule. Leipzig, 1 *M.* — Fufs, Ausführliche Präparationen für den Unterricht in der Naturkunde; Nürnberg, Korn; erstes Heft. 1,20 *M.*; zweites Heft: »Die Natur und ihre Glieder in Lied, Sage, Märchen und Fabel«, mit einer Abhandlung: Wesen und Pflege des Natursinnes. 2,50 *M.* (Nach den in § 90—92 skizzierten Grundsätzen bearbeitet.) — Junge, Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft. Kiel, Lipsius. — Kiefsling und Pfalz, Wie muß der Naturgeschichtsunterricht sich gestalten, wenn er der Ausbildung des sittlichen Charakters dienen soll? Braunschweig, Bruhn. 1 *M.* — Piltz, Über Naturbeobachtung des Schülers. Weimar, Böhlau.

II. Lehrbücher.

a) Naturgeschichte.

α) Methodische, für Volksschulen bestimmte.

Fufs, Der erste Unterricht in der Naturgeschichte für Haus und Schule; III. Auflage. Nürnberg, Korn. 3,50 *M.* (Ministeriell empfohlen; nach den methodischen Grundsätzen § 90—§ 92 bearbeitet.) — Kiefsling und Pfalz, Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte, in sechs Kursen bearbeitet. Braunschweig, Bruhn. 9 *M.* — Twiehausen, Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. Leipzig, Wunderlich.

β) Für höhere Schulen und zur Selbstbelehrung bestimmte.

Brehms Tierleben. 2. Aufl., 10 Bände à 15 *M.* — Kerner von Marilaun, Pflanzenleben. Leipzig, Bibliographisches Institut. 32 *M.* — Leunis, Synopsis der drei Naturreiche. Hannover, Hahn. 72 *M.*

b) Physik.

α) Für Volksschulen bestimmt.

Fufs, Lehrbuch der Physik und Chemie für Volks-, Fortbildungs- und Töcherschulen. 2. Aufl. Nürnberg, Korn. 2,40 *M.* (Wurde in das Verzeichnis der in Bayern genehmigten Lehrmittel aufgenommen; Min.-Bl. Nr. 30, 1893; nach den methodischen Grundsätzen § 90—§ 92 bearbeitet.) — Conrad, Präparationen für den Physikunterricht in Volksschulen. Mit Zugrundelegung von Individuen. 6 *M.* Dresden, Bleyl. — Sumpf, Kleine Naturlehre. Ein Lern- und Übungsbüchlein für Volksschulen. Hildesheim, Lax. 65 *℔*.

β) Für höhere Schulen bestimmt.

Crüger, Schule der Physik. Leipzig. 7 *M.* — Müller-Pouillet, Lehrbuch der Physik. Braunschweig, Vieweg. 30 *M.* — Fufs u. Hensold, Lehrbuch der Physik. 3. Aufl. Freiburg, Herder. 4,30 *M.* — Die Naturkräfte, eine naturwissenschaftliche Volksbibliothek, à Band 3 *M.* München, Oldenbourg.

c) Chemie.

Arendt, Leitfaden für den Unterricht in der Chemie. 2 *M.* —
 Berthelt, Chemie für Schulen. Leipzig. 90 *S.* — Fuß, Grundzüge der
 Chemie, aus Versuchen entwickelt. Nürnberg, Korn. 3. Aufl. —
 Roscoe, Chemie, naturwissenschaftliche Elementarbücher. Straßburg,
 Trübner. 80 *S.* — Stöckhardt, Schule der Chemie. Braunschweig,
 Vieweg. 7 *M.*

III. Veranschaulichungsmittel für Naturgeschichte.

a) Naturalien.

An solchen sollte jede Schule besitzen: eine Sammlung
 ausgestopfter Tiere (kleinere einheimische Säugetiere und Vögel), ferner
 einige Weingeistpräparate (Ringelnatter, Kreuzotter, Blindschleiche, Eidechse,
 kleinere Fische, Blutegel), sodann eine kleine Insektenammlung; endlich
 eine kleine Mineraliensammlung (hinlänglich große Handstücke von Mi-
 neralien aus der Umgebung, außerdem etwa Steinsalz, Thon, Granit u. s. w.).
 Viele dieser Naturalien kann sich der Lehrer selbst mit wenig Kosten
 verschaffen (manches unentgeltlich zu beziehen von Jägern, Kaufleuten,
 Bergwerken u. s. w.).

Bezugsquellen für Naturalien: 1. Linnaea, naturhistorisches
 Institut, Berlin, Invalidenstrasse 38. 2. Dr. Schaufufs, Lehrmittel-
 handlung, Meissen, Sachsen. (Von diesen Handlungen können Kataloge
 bezogen werden).

Anleitungen für Naturaliensammler: 1. Fischer E.,
 Winke für Naturaliensammler. Leipzig, Leiner. Preis 40 *S.* 2. Hinter-
 waldner, Wegweiser für Naturaliensammler. Wien, Pichler. 10 *M.*

Dem botanischen Unterrichte kann der Schulgarten in vortreff-
 licher Weise dienstbar gemacht werden. (Kolb, Der Schulgarten, dessen
 Nutzen und Einrichtung. Stuttgart, Ulmer. 70 *S.*).

b) Plastische Nachbildungen.

Dieselben sind für den naturgeschichtlichen Unterricht sehr em-
 pfehlenswert; man sei daher auf die Anschaffung solcher bedacht, wenn
 es die Mittel der Schulkasse erlauben. Zu erwähnen sind:

Arnoldi, H., naturgetreue, plastisch nachgebildete Früchte und
 Pilze. Gotha, Stollberg. (Katalog zu beziehen.) — Fleischmann in
 Nürnberg, plastische Nachbildungen von Auge, Ohr u. s. w. (Sehr schön,
 aber ziemlich teuer.)

c) Abbildungen.

Richtig gezeichnete, hinlänglich große und gut kolorierte Bilder
 sind ein sehr schätzbares Unterrichtsmittel. Besonders empfehlens-
 wert sind:

Zoologischer Atlas in 36 Wandtafeln (88:66 cm), nach Aqua-
 rellen von Leutemanu, Schmidt und Specht. Herausgegeben von Leh-
 mann. Leipzig, Heilmann. Preis pro Tafel 1,40 *M.* (Für den Schul-
 unterricht vorzüglich geeignet.) — Fünfzehn Tierbilder für

den Anschauungsunterricht in der Volksschule, nach Aquarellen von Leutemann. Herausgegeben von Lehmann, Leipzig. Beliebige einzelne Bilder zu 1,40 *M* (ebenfalls vorzügliches Unterrichtsmittel). — Bilder für den ersten Anschauungsunterricht und zur Grundlage für den naturgeschichtlichen Unterricht, nach Aquarellen von Fröhlich. München, Oldenbourg. Preis der Tafel 1,50 *M*. (Sehr geeignet für den Unterricht.) — Wandtafeln für den naturkundlichen Unterricht, gezeichnet und herausgegeben von Engleder. Efslinger, Schreiber. In vier Lieferungen zu sechs Tafeln, jede Lieferung 6 *M* (in sehr großem Maßstab ausgeführt, sehr empfehlenswert).

IV. Lehrmittel für den physikalischen Unterricht.

a) Apparate. Die Volksschule bedarf keiner kostspieligen. Viele physikalische Gesetze und Eigenschaften der Körper lassen sich an Erscheinungen und Gerätschaften unserer nächsten Umgebung veranschaulichen (am Schwitzen der Fenster kann man die Entstehung des Taues erklären, an der Knallbüchse die Spannkraft verdichteter Luft, an einem umgekehrt in Wasser gestülpten Glas die Wirkungsweise der Taucherglocke). Einfache Apparate kann sich der Lehrer mit geringen Kosten selbst anfertigen oder von Handwerkern unter seiner Anleitung herstellen lassen (Hebel, Pendel, Springbrunnen, Rolle, Flaschenzug). Zu den Apparaten, die vom Mechaniker zu beziehen sind, dürften zu rechnen sein: eine Wage, ein Barometer, Thermometer, Magnetstab, Kompaß, galvanisches Element, eine konvexe Linse.

Bezugsquellen physikalischer Apparate: Bopp, Professor in Stuttgart, kleiner physikalischer Apparat für Volksschulen. Preis 60 *M*; auch einzelne Apparate käuflich. (Kataloge werden auf Verlangen zugeschickt.) Lehrmittelanstalt in Bensheim.

b) Abbildungen. Bopp, Professor in Stuttgart, Wandtafeln für den physikalischen Unterricht (ein Verzeichnis derselben wird von Prof. Bopp zugeschickt.)

B. Für die Hand des Schülers.

»Schülerbücher« leisten dem Lehrer beim Unterrichte, wenn sie in der rechten Weise benutzt werden, wesentliche Dienste. Anzuführen sind:

Fufs, Der »erste Unterricht in der Naturgeschichte; I. Kursus (Unterklasse) kartoniert 40 *S*; II. Kursus (Mittelklasse) 55 *S*; III. Kursus (Oberklasse) 80 *S*. Nürnberg, Korn. — Fufs, Kleine Naturlehre für Schulen; Nürnberg, Korn. 2. Aufl. 50 *S*. — Schülerbuch für den naturkundlichen Unterricht. München, Oldenbourg; roh 35 *S*, geb. 47 *S*. — Lehrstoff für den Unterricht in den Realien. Nürnberg, Korn. 40 *S*.

Vierte Gruppe.

Kunsthfertigkeiten.**1. Der Schönschreibunterricht.**

Von

J. G. Vogel,

Kgl. Seminarlehrer in Altdorf.

§ 95.

I. Zweck des Schönschreibunterrichtes.¹⁾

Den materiellen Zweck des Schönschreibens eingehender hervorzuheben, erscheint in unserer Zeit des hoch entwickelten Verkehrs als überflüssig. Die Notwendigkeit einer deutlichen und gefälligen Handschrift liegt offen zu Tage im Hinblick sowohl auf die mannigfachen schriftlichen Arbeiten, die der Unterricht vom Schüler verlangt, als auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens.

In formaler Hinsicht übt ein rationell betriebener Schönschreibunterricht, der ja in gewissem Sinne eine Art des Zeichenunterrichtes ist, das Auge in der scharfen Auffassung und die Hand in der genauen Darstellung der schönen Form; da er dabei den Sinn für das Regelmäßige, Gefällige, für Reinlichkeit und Ordnung stärkt, steht er vornehmlich im Dienste der ästhetischen Bildung. Insofern er auf richtige und klare Auffassung und Beschreibung der Buchstabenteile und deren Zusammensetzung dringt und dabei häufig zum Vergleichen und Urteilen anhält, wird er zu einem Mittel der Verstandesbildung. Der Willensbildung dient er im Sinne der Disziplin durch Gewöhnung an ausdauerndes, sorgfältiges und besonders durch häufig auftretendes gemeinsames, gleichzeitiges Arbeiten. Selbst die ethische Seite

¹⁾ Quellen: Hey, Die Methodik des Schreibunterrichtes. (In Kehr, Gesch. d. M., Bd. II.) — Schmid, Encyklopädie d. Erz- u. Unterrichtswesens. — Janke, »Schreiben und Schrift« in Rein, Encykl. Handbuch VI. — Willmann, Didaktik als Bildungslehre. — Rein etc., 2. Schuljahr. — Lehrbücher der Pädagogik von Dittes, Leutz, Ostermann und Wegener etc. — Schriften über den Schönschreibunterricht von Mädler, Ruckert, Ebensperger etc.

des Schülers wird durch ihn vorteilhaft beeinflusst, da die nachhaltige Gewöhnung an **Recht machen** eine Schulung ist für das **Recht thun** und jedes einem Gesetze angemessene Schaffen dem Handeln nach dem höchsten Gesetze vorarbeitet. Freilich darf bei alledem nicht vergessen werden, daß das Schreiben eine dienende Fertigkeit ist und daß der Schreibe Schüler von Anfang an angehalten wird, die Schrift als eine mit Inhalt erfüllte Form zu behandeln.

§ 96.

II. Stoff des Schreibunterrichtes.

a) Auswahl des Stoffes.

Wie man heute nicht sowohl in der kalligraphischen als vielmehr in der charakteristischen Schrift einen Schmuck der Bildung erblickt, so kann auch nicht die Volksschule Kalligraphen von Fach bilden wollen. Sie sieht ihre diesbezügliche Aufgabe gelöst, wenn der Schüler die deutsche Kurrent- und lateinische Kursivschrift nebst den arabischen und römischen Ziffern und den Interpunktionszeichen deutlich, gefällig und fließend schreiben kann. Die Erlernung der Buchstaben erfolgt auf der Fibelstufe nach Maßgabe der gewählten Fibel. Im eigentlichen Schönschreibunterrichte werden die einzelnen Buchstaben, mit deren Einübung jede Schönschreibstunde beginnen sollte, wieder einzeln vorgenommen. Außerdem schreibt man Wörter und Sätze, in denen die geübten Schriftzeichen Verwendung finden. In Oberklassen, wo zuweilen die Schönschreibübung sich auf die wöchentliche Anfertigung einer Probeschrift beschränkt, können als Schreibstoff auch kleinere Geschäftsaufsätze mit stehenden Formen verwendet werden.

b) Anordnung des Stoffes.

1. Das Zeichnen hat dem Schreiben vorzuarbeiten; demgemäß enthalten auch die meisten Fibeln Vorübungen für Arme, Hand und Finger; geübt wird die Haltung des Griffels und der Tafel; die Schüler ziehen gerade Striche in verschiedenen Lagen und Verbindungen, desgleichen gebogene Züge und ovale Formen u. s. w. Ähnliche Übungen wieder-

holen sich beim Übergang zum Heftschreiben, wobei auch das Eintauchen und Abstofsen der Feder zu üben ist.

2. Die Reihenfolge der einzuübenden einzelnen Buchstaben soll eine **genetische** sein; sie ergibt sich also aus der Schreibschwierigkeit und Zusammensetzung der Laut- und Zahlzeichen. Die nachfolgenden Formen sollen in den vorausgeübten eine sichere, das Gelingen erleichternde Unterlage haben. Dabei kann folgende Ordnung der Buchstaben, Ziffern und sonstigen Zeichen eingehalten werden:

A. Kleine deutsche Schrift:

1. i, n, m, e, u, ü. — 2. t, f, l, j, h, ch, th, sch. — 3. c, o, a, q, g, ö, ä, z, d, l, b, p. — 4. k, s, v, w, r, y, z, ß.

B. Grofse deutsche Schrift:

1. C, D, E, A, N, O, G, E. — 2. S, St, R, M, B, W, R, P, Z, Y, X. — 3. F, L, S, R, S. — 4. U, V, T, Z, S (i).

A. Kleine lateinische Schrift:

1. i, u, l, b, t, f, j, ü. — 2. n, m, v, w, r, h, p, y, z. — 3. c, e, o, a, d, q, g. — 4. k, x. — 5. s, f, ss, fs.

B. Grofse lateinische Buchstaben:

1. C, O, Q, E, G. — 2. X. — 2. U, Y, Z, V, W. — 4. I, P, B, R, T, F, H, S, L, D, A, N, M, K.

Arabische Ziffern:

1, 4, 7. — 0, 6, 9. — 2, 3, 5, 8.

Römische Ziffern:

I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, L, C, D, M.

Interpunktions- und andere Zeichen:

. . . ; ! ? ' „ — “ § (—).

3. Sobald als möglich sind die eingeübten Buchstaben in Wörtern und Sätzen mit wertvollem Inhalte zu verwenden. Sinnlose Lautverbindungen sind grundsätzlich auszuschließen.

4. Da im allgemeinen das Formeninteresse von dem Interesse an den Sachen getragen wird und der Schreibunterricht — unbeschadet seiner besonderen Aufgabe — dazu beitragen kann, die Erreichung der Lehrziele in

andern Fächern zu fördern, so soll das Schönschreiben in Beziehung gesetzt werden zu dem übrigen Unterrichte (Konzentration!) Dies geschieht, wenn der Schreibstoff dem vorangegangenen Unterrichte oder dem Erfahrungsleben der Schüler, also einer »bekannten Wissensprovinz«, entnommen wird. Es empfiehlt sich, vornehmlich auf der Unter- und Mittelstufe die zu übenden Wörter und Sätze nach sprachlichen und vornehmlich orthographischen Rücksichten planmäßig anzuordnen und in den Oberklassen bei der Stoffauswahl wiederholungsbedürftige Realienstoffe zu berücksichtigen.

5. Die Verteilung des Schreibstoffes auf die einzelnen Klassen wird durch die Kreislehrpläne vorgeschrieben.

Die einzelnen Forderungen der Regelmäßigkeit, Gefälligkeit und fließenden Gewandtheit stellen im allgemeinen auch die Unterrichtsziele des Schreibens in der Unter-, Mittel- und Oberklasse dar. — Die Einübung der Lateinschrift tritt gewöhnlich mit dem 5. Schuljahre auf. Wenn der Erzielung einer fließenden, gewandten Handschrift große, weitgezogene Formen förderlich sind, so hat doch mit Zunahme der Schreibfertigkeit eine Verkleinerung der Größenverhältnisse einzutreten, womit der allmähliche Wegfall der Hilfslinien Hand in Hand geht. Als Hauptsache erscheint es, daß schließlich alle schriftlichen Arbeiten in guter Handschrift angefertigt werden.

§ 97.

III. Methode (Grundsätze).

A. Eigenschaften einer schönen Schrift.

Wie in jeder Kunstthätigkeit die Anmut sich erst nach der Sicherheit einstellen kann¹⁾, so erstrebt der Schönschreibunterricht zuerst eine regelmässige, deutliche und dann eine gefällige und fließende Darstellung der Buchstaben und anderen Zeichen.

a) Die Schrift zeige **Regelmässigkeit**; diese schließt ein:

1. Vollständigkeit, Einfachheit und Reinheit. Nicht der kleinste Haarstrich und Punkt darf fehlen; jegliche schnörkel-

¹⁾ »Willst du schon zierlich erscheinen und bist noch nicht sicher? Vergebens!

Nur aus vollendeter Kraft blicket die Anmut hervor.«

(Goethe.)

hafte Verzierung fällt weg; das Zusammenfließen, insbesondere das der Schleifen, soll vermieden werden.

2. Deutlichkeit. Diese wird vornehmlich erzielt durch die richtige »Schriftweite«: Die Grundstriche, die wohl doppelt so stark sein müssen als die Haarstriche, sollen im allgemeinen eine i -Höhe, die benachbarten Grundstriche zweier Buchstaben etwas mehr und die einzelnen Wörter einen w -Raum von einander entfernt sein. Die Lesbarkeit der Schrift hängt davon ab, daß jede größere oder kleinere »Gruppe« derselben isoliert in den Blickpunkt treten

kann. (Vergleiche: „*Wommowot*“ und

Wommowot! . Der senkrechte Abstand der Zeilen sei so weit bemessen, daß zwischen den Unterlängen der vorausgehenden und den Oberlängen der folgenden Zeile Raum für eine feine, wagrechte Linie bleibe. — Sämtliche Buchstaben eines Wortes sollen zusammenhängen. Isolierte Punkte und Striche sind zuletzt anzubringen. Die Zeichen werden unter das Ende des vorausgehenden Haarstriches gesetzt.

3. Proportionalität. Sowohl die Kurz- als die Langbuchstaben sollen unter sich gleich hoch sein, und die Höhe der Langbuchstaben soll in richtigem Verhältnisse zu der der kurzen stehen. In der Kurrentschrift seien die Langbuchstaben

— *f* — 7 (n. a. 5)mal und in der Kursivschrift 4—5mal so hoch, als die 3, bez. 4 mm hohen Grundbuchstaben — *w* — .

4. Parallelismus. Sowohl bei der Schrägschrift, bei welcher Buchstabengrundstrich und Zeilenrichtung einen nach rechts geöffneten Winkel von $55-60^{\circ}$ bilden sollen, als bei der Steilschrift, bei der als Folge der Parallellage von Schreibzeile und Tischkante Grundstrich und Zeilenrichtung einen nahezu rechten Winkel bilden, ist es wesentliches Erfordernis einer regelmäßigen Schrift, daß alle Grundstriche im gleichen Winkel liegen, also unter sich parallel gerichtet sind.

b) Die Schrift zeige **Gefälligkeit**. Diese setzt Regelmäßigkeit und Deutlichkeit voraus und bedeutet einen Fortschritt zum Darstellen des Schönen. Sie beruht vornehmlich

auf der Einfachheit, auf der sorgfältigen, ebenmäßigen Darstellung der Lang-, Rund- und Punkt-schleifen, auf der Verteilung von Licht und Schatten und dem allmählichen Übergange von jenem zu diesem.

c) Die Schrift zeige **Schreibleichtigkeit**, sie sei fließend, geläufig, gewandt. Eine geläufige Schrift schließt aus alles Steife, Schwerfällige, Hakige und Eckige und erweckt den Eindruck der mühelosen, leichten Herstellung. Sie erscheint als Folge vielfacher Übung und soll sich schließlic als Characterschrift darstellen, welche bei aller Mannigfaltigkeit dem Gesetze unterthan ist und unmotiviertes, unbeständiges Wechseln der Schriftformen vermeidet. (Wejer, Michael!)

B. Voraussetzungen zur Erreichung einer schönen Schrift.

a) Zweckmäßiges Schreibmaterial!

Schiefertafel und -Stift, erst etwa 100 Jahre im Gebrauch, haben sich trotz der gegen ihre Verwendung vorgebrachten beachtenswerten Gründe bis heute als Schreibmaterial für den ersten Schulunterricht behauptet. Schwerfälligkeit der Hand, die eine Folge zu starken Druckes beim Abstriche ist, suche man aufser durch Anstellung gewisser Übungen dadurch zu verhüten, dafs man nicht zu harte und nicht zu kurze Griffel verwenden läst, (Faberstifte und -Tafeln!) Papier und Bleistift, die freilich bei Privatunterricht vorzuziehen wären, sind für den Anfangsschreibunterricht in Volksschulen weniger bequem und zu teuer. — Im eigentlichen Schönschreibunterrichte — gewöhnlich vom 2. Schuljahre an — kommen Stahlfeder und Halter, Tinte und Papier zur Verwendung, die von gleichmäßiger Güte sein sollen. Das Heft enthalte die der jeweiligen Lernstufe entsprechende Liniatur auf holzfreiem, nicht zu glattem Papier. Mit »pedantischer« Strenge halte der Lehrer darauf, dafs das Schreibheft, dem ein sauberes Löschblatt beigefügt sein soll, reinlich und sorgfältig geführt werde. Weifs der Lehrer den Schülern den Bezug von guten Schreibmaterialien zu sichern, so erspart er sich und den Kindern viel Verdruß. Freilich muß er sich dabei von jedem »Geschäft« frei halten.

b) Richtige Körperhaltung!

Sie ist nötig wegen des angestrebten Lehrerfolgs und wird gefordert von der Gewissenspflicht, die Gesundheit des Schülers vor Schädigung zu bewahren. Darum:

1. Richtige Rumpf- und Kopfhaltung!

Das Rückgrat des Schülers, also auch der ganze Oberkörper, zeige nahezu senkrechte Haltung. Der Kopf sei leicht nach vorn geneigt. Die starke Vorbeugung des ganzen Oberkörpers, verbunden mit starker Annäherung des Auges an die Schrift, beeinträchtigt die Thätigkeit der Brust- und Bauchorgane und schwächt die Sehkraft. Dabei ist von Wichtigkeit die Beschaffenheit von Sitz und Tisch. Die Größe der Bank, welche letztere die wünschenswerte »Minusdistanz« ermöglichen soll, entspreche der Körpergröße des Schülers, so daß beide Füße fest aufgestellt und die Unterarme in der Schreiblage bequem wagrecht auf den Tisch gelegt werden können. In angemessenen Zeiträumen ermögliche man eine Ruhelage für die Rumpfmuskeln durch Benutzung zweckmäßig geformter Rückenlehnen.

2. Richtige Armhaltung!

Von großer Bedeutung für die Verhütung der seitlichen Ausbiegung der Wirbelsäule und der Verschiebung und Erhöhung des linken Schulterblattes ist die richtige Haltung der Arme. Die Oberarme seien auf Handbreite leicht an den Körper herangezogen und die Vorderarme so schräg gegeneinander gerichtet, daß die Hände unter einem rechten Winkel in der Mitte vor dem Körper zusammenstoßen. Insbesondere darf der Ellenbogen des linken Armes nicht zu weit vom Körper abstehen; $\frac{2}{3}$ — $\frac{3}{4}$ der Länge der beiden Vorderarme ruhen auf der Tischplatte, die etwas höher ist als der Ellenbogen des frei herabhängenden Armes.

3. Richtige Hand- und Fingerhaltung!

Der Federhalter, von der Zeigefingerspitze 3—4 cm hinter der Federspitze berührt, wird von der Innenseite des Daumens und dem linken Nagelrande des Mittelfingers getragen und vom Zeigefinger leicht bedeckt. Die bei aller Sicherheit ermöglichte Leichtigkeit der Federhaltung ist daran zu erkennen, daß der Federschaft mühelos aus der Hand gezogen werden kann. Die Feder ist so aufzusetzen, daß beide Spitzen in gleicher Weise die Schreibfläche leicht berühren. Um einen leichten, elastischen Druck zu ermöglichen, sind Zeige- und Mittelfinger leicht zu beugen; krampfhaftes Andrücken, insbesondere das Durchbiegen des vorderen Zeigefingergelenkes nach unten ist zu vermeiden!

Der Daumen ist mehr gekrümmt als die beiden anderen Schreibfinger und bewegt im Verein mit diesen die Feder durch leichtes Ausbiegen ab- und durch Einziehen aufwärts. Der 4. und 5. Finger sind nur wenig gebogen und stützen mit der rechten

Seite ihres Nagelgliedes leicht die Hand. Sie ermöglichen, indem sie an allen Bewegungen beim Schreiben teilnehmen — das Aufliegen des Kleinfingerrandes der Mittelhand und des Handgelenkes ist durchaus verwerflich! —, zugleich eine leichte Fortbewegung der Hand und des Armes nach der rechten Seite. Vorderarm, Mittelhand und Zeigefinger liegen in einer Linie und sind beim Schreiben so in linksseitiger Drehung zu erhalten, daß der Federhalter, der den vorderen Teil der Mittelhand linksseitig berührt, auf die rechte Schulter zu gerichtet ist. — Die Fingerspitzen der linken Hand belegen unten links die Schreibfläche und schieben sie im Bedarfsfalle nach oben.

Anmerkung. In engster Beziehung zur richtigen Körperhaltung steht die richtige Heftlage und die Schriftrichtung, worüber übrigens die Ansichten der Sachverständigen geteilt sind (cf. § 98, c »Geschichte«). Allgemein wird die Mittellage des Heftes gefordert, welche gleiche Schulterhöhe und gleichmäßige Anstrengung der Gesichtsorgane ermöglicht. Die Rechtslage der Schreibfläche ist also durchaus verwerflich. Die Heftlage richtet sich immer nach dem rechten Arme, nie umgekehrt! Dagegen gestatten die einen linksschiefe Lage des vor der Körpermitte liegenden Heftes, falls Schrägschrift gefordert wird, was zur Zeit gewöhnlich der Fall ist. Dabei werden, da Zeile und Pult- rand einen Winkel von 30—40° bilden, die Grundstriche nahezu senkrecht gezogen. Die anderen, die Vertreter der Steilschriftlage, verlangen, daß das Heft wagrecht liege, d. h. daß der untere Heftrand mit der Tischkante parallel laufe.

c) Ausreichende und zweckmäßige Übung! Jede Fertigkeit setzt zu ihrer Entstehung reichliche Übung, d. i. absichtliche Gewöhnung, voraus. Dabei werden neben den Reihen von Sachvorstellungen auch zugleich Vorstellungsreihen von Tätigkeits-Momenten wiederholt reproduziert. Parallel einher geht die Ausführung der Bewegungs-Impulse, so daß eine immer innigere Verbindung von Vorstellung und Tätigkeit zustande kommt und sich schließlich die Tätigkeit mehr oder weniger mechanisch einstellt. — Um das Schönschreiben zu diesem Grade zu steigern und dabei insbesondere die Schrift gefällig, fließend und gewandt zu gestalten, ist dem Schönschreiben eine entsprechende Übungszeit — in Unterklassen gewöhnlich 3, später 2 Wochenstunden — einzuräumen. Bei sich erhöhender Bildungsstufe sollte sich der Schönschreibunterricht immer mehr selbst überflüssig machen. — Außer der gewöhnlichen Übung des Schreibstoffes dienen zur Erzielung der Kräftigkeit, Beweglichkeit und Freiheit von Finger,

Hand und Arm zwei besonders hervorzuhebende Veranstaltungen:

1. Besondere **Vorübungen** der Schreibglieder.

Sie sollen durchaus in unmittelbarer Verbindung mit dem Schreiben der Buchstaben und Wörter stehen und sollen, wenn gleich sie sich als günstige Nachwirkungen von Carstairs Wirksamkeit darstellen, die Abwege in des berühmten Schreibmeisters »Methode«, die im ganzen für den Volksschulunterricht abzulehnen ist, vermeiden (cf. § 98, c »Geschichte«). Der Übung der Schriftformen auf dem Papier — wobei aus Ersparungsgründen beschriebenes Papier oder dünnes Druckpapier verwendet werden kann (Probierheftel) — haben Übungen in der Luft, die die Vorschrift verinnerlichen, voranzugehen. — Dietlein empfiehlt in seinem »Wegweiser für den Schreibeunterricht« folgende Übungen:

a) Reine Fingerbewegungen mit feststehender Hand. — Der Lehrer kommandiert: streckt! beugt! Stoff liefern die Grundbuchstaben.

b) Reine Fingerbewegungen mit steter Fortbewegung des Armes und der Hand. — Bei den Aufstrichen gleiten Hand und Arm weiter; das Handgelenk bewegt sich dabei nicht; bei den Abstrichen ruht die Hand. — Kommando: übt! ruht! oder: fort! ab! Übungsstoff: Grundbuchstaben und daraus zu bildende Silben.

c) Übungen zur Bildung des Handgelenkes. Bei ruhiger Lage des Vorderarmes gleitet die Hand weiter, und die Schreibfinger folgen den von der Handwurzel ausgehenden Bewegungen. Stoff: Buchstaben mit Ober- und Unterlängen.

d) Übungen zur Erzielung der Armbeweglichkeit. — Bei ganz freiem Arme oder die Hand nur ganz leicht gestützt, werden die in großer Dimension zu schreibenden Buchstaben zeilenweise in wagrechter und senkrechter Richtung verbunden. (Näheres bei Dietlein a. a. O.)

2. Das **Takt Schreiben**.

a) Der hervorragende Wert dieser Schreibweise wird von den Pädagogen übereinstimmend anerkannt. Sie stellt die Schreibthätigkeit aller Schüler einer Klasse unter den regeln den Einfluss eines festgefügtten Rhythmus und ist so in technischer Hinsicht für die Anbildung der angeführten Eigen-

schaften einer guten Schrift ein schwer zu ersetzendes Mittel. Das Takt Schreiben sichert die Einprägung durch Association von Formen- und Zahlenreihe, übt die Schreibglieder in gesetzmäßiger, gewandter Bewegung und sichert den Unterrichtsfortschritt, indem es die Schüler an gleichmäßiges, kräftiges, schnelles und sorgfältiges Schreiben gewöhnt. Es zieht den langsamen Schüler vom umständlichen »Malschreiben« der Buchstaben ab und ordnet die flüchtige, ungleichmäßige Thätigkeit des lebendigen. — Der erziehliche Nutzen des Takt Schreibens kommt dem schreibtechnischen gleich. Es ermöglicht Gesamtunterricht, indem es die Kinder, die ohnehin allem taktmäßigen Thun ein natürliches Interesse entgegenbringen, in gleicher Weise beschäftigt. Es gewöhnt an ausdauernde Aufmerksamkeit und »Unterordnung unter eine höhere Instanz«, erweckt zugleich die Gefühle der Leichtigkeit und des Gelingens, erhöht das Selbstvertrauen und stärkt das Klassenbewußtsein. — Der Lehrer verwende daher das Takt schreiben auf **allen** Stufen des Schönschreibunterrichts; durch zweckmäßigen Betrieb desselben wird auch der Schüler der Oberklasse seinen Nutzen in der Zunahme der Schriftanmut und Schreibflüssigkeit erfahren.

b) Über die Weise des Taktierens gehen die Meinungen ziemlich auseinander. Nach Wegener kann man fünf hervorhebendere Manieren unterscheiden.

1. Ebensperger, der den Takt durch Metronom, Pendel oder Zählen bestimmt wissen will, gibt jedem Grundstriche 2 Zeilen

— *f* — 3, 1, 2, 3! —

2. Dietlein zählt, wie auch Strahlendorff und Schreuer, nur die »Stärken«, den Aufstrich nicht. Als höchste Taktteilzahl

setzt er 10. — *Wort* = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 1, 2, 3! —
Andere zählen fortlaufend bis zum Wortschluss.

3. Schröder fängt bei jedem Buchstaben mit dem Zählen von vorne an und bedenkt Ab- und Aufstrich mit je einem Zeitteil.

— *von* = 1, 2, 3, 4, 5, 6! — 1, 2, 3, 4! — 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7! —

4. Sellner befürwortet, jeden Aufstrich mit 1 und jeden Abstrich mit 2 zu zählen und nur beim ersten Auf- und Abstrich eines neuen Buchstabens statt 1, 2! den Namen des Buchstabens und »ein« zu setzen — *n* *o* *k* — ein *n*, 1, 2, 1, 2! ein *o*, 1, 2! ein *k*, 1, 2, 1, 2, 1! —

5. Das einfachste Verfahren besteht darin, das man jeden Aufstrich auf 1 und jeden Abstrich auf ein stark betontes 2 zählt, (wofür man in unteren Klassen auch auf, ab! setzt); also *n* = 1, 2, 1, 2, 1, 2! Da es am raschesten und leichtesten erfaßt wird und den Rhythmus wirksam zur Geltung bringt, ist es, wenigstens für die Unterstufe, das empfehlenswertere. — Ein Verfahren, bei dem nur Grundstriche gezählt werden und das die klare Unterscheidung der Buchstaben beim Vorstellen und Schreiben dadurch erleichtert, das man bei jedem neuen Buchstaben wieder mit 1 zu zählen beginnt oder den Buchstaben nennt (also eine Kombination von der Weise unter 2 und 3!) — ein solches Verfahren hat bei fortgeschritteneren Schülern, die Wörter taktmäÙsig zu schreiben haben, den Vorzug — *n* *o* *k* = 1, 2, 3! — 1, 2! — 1, 2, 3! oder: ein *n*, 1, 2! ein *o*, 1! ein *k*, 1, 2! — Übrigens soll alles Taktschreiben durch Ausprägung des rhythmischen Fühlens sich mit der Zeit selbst überflüssig machen.

C. Das Lehrverfahren.

a) **Im allgemeinen.** Einen methodisch wertvollen Schönschreibunterricht charakterisieren folgende Hauptpunkte:

1. Der analytisch-synthetische (genetische) Lehrgang. Im Lesen und Schreiben vollzieht sich überhaupt die erste Analyse der Sprache; auch der Schreibunterricht geht diesen Gang. — Ist die Lernaufgabe klar erfaßt, so schreibt ein Schüler den ihm schon bekannten Buchstaben an die Wandtafel; die taktvolle sachliche Besprechung desselben durch die Schüler läÙt die Notwendigkeit erneuter Übung einsehen. Hierauf schreibt der Lehrer weithin sichtbar und musterhaft das ganze Lautzeichen vor und leitet die Schüler an zur klaren Erkenntnis der in demselben verbundenen Schrift Elemente; diese werden sodann vom Lehrer einzeln vorgeschrieben, von den Schülern mit gesteigerter Aufmerksamkeit angeschaut, beschrieben und benannt (Verdeutlichung!), um hierauf einzeln zuerst in die Luft, dann aufs Papier geschrieben zu werden. Nach Angabe

der Schüler verbindet jetzt der Lehrer vor den Augen der scharf hinsehenden Kinder durch zusammenhängendes Vorschreiben die Buchstabenteile zum ganzen Buchstaben, der nun durch Hervorhebung von Namen, Lage, GröÙe und Entfernung der Teile beschrieben und nach Vorschrift — wie vorher die Teile — erst langsam, später etwas rascher geübt wird. Ist die Einreihung des dargebotenen Buchstabens in seine Familie erfolgt und die völlige Erfassung desselben durch Hervorhebung seiner charakteristischen Züge gesichert, so wird er unabhängig von der Vorschrift — auch taktmäÙig — geübt, worauf sich in höheren Stufen das Schreiben von besprochenen Wörtern, Sätzen, Formularen u. s. w. anschließt.

2. Geeigneter Wechsel der **Lehrformen**. Die vorherrschende Lehrweise ist das »vormachende« (deiktische) Verfahren. Es kann dem Schreiblehrer die Forderung musterhaften Vorschreibens nicht erlassen werden. Aus naheliegenden Gründen müssen auch alle Vorschriften hinsichtlich der Schriftzüge übereinstimmen, weshalb der Lehrer die Heftvorschriften womöglich selbst vorschreibt. (Einheitlicher Duktus in einem Schulorganismus!) Übrigens überheben die Vorschriften in den Schülerheften ihn nicht der Pflicht, eine Wandtafelvorschrift zu geben.

(NB. Gründe für und gegen eine genau für eine Zeilenlänge bemessene Vorschrift?).

Wenn neben dem »Vormachen« auch zuweilen das »Vortragen« Verwendung finden wird, so wird doch die angestrebte intellektuelle und sprachliche Bildung der Schüler mehr gefördert, wenn diese recht häufig Entwicklungs- und Zusammenfassungs-Fragen über GröÙenverhältnisse und Formen der Lautzeichen etc. zu beantworten haben. (Lehrgespräch!)

3. Zielbewufste **Korrektur**. Wie die »Darbietung« des Schreibstoffes an der Wandtafel und die gleichzeitige Einübung desselben dem Unterrichte den Charakter eines Gesamtunterrichts verleihen, so soll auch die unter Mitwirkung der ganzen Klasse erfolgende Korrektur das Gefühl gemeinsamer Thätigkeit stärken.

Schon bei der Besprechung der Schriftelemente wird durch pädagogisch taktvollen Hinweis auf die erfahrungsgemäÙ

häufig auftretenden Regelwidrigkeiten mancher Verfehlung vorgebeugt. Hat dann der kontrollierende Lehrer doch bemerkenswerte Formfehler entdeckt, so schreibt er die mißglückte Gestalt an, läßt das Verkehrte daran deutlich erkennen und trägt zur scharfen Erfassung des Unterschieds die richtige Form auf die falsche, worauf das Unrichtige weggelöscht und die richtige Vorschrift weiter geübt wird. Im Notfalle wiederholt sich die Korrektur. — »Übung macht den Meister!«

4. **Musterhafte Disziplin.** Eine gute Schuldisziplin des wachsamem Lehrers hält in Ansehung des Schreibunterrichts auf allseitig korrekte Körperhaltung und Heflage, auf befriedigenden Stand der Schreibmittel und insbesondere auf sorgfältige Behandlung der Tinte; sie verlangt in bestimmter Weise gleichzeitiges, möglichst geräuschloses Aufnehmen und Weglegen der Schreibgeräte, verhindert zu enges Sitzen u. s. w. Die rechte Schreibgewöhnung sollte in den ersten 3—4 Schuljahren zu einer »zur andern Natur« gewordenen Schreibordnung führen, die die Erreichung des in Frage stehenden Lehrzweckes gewährleistet. — Andererseits ist aber das Schönschreiben und vornehmlich das Taktschreiben ein vorzügliches Mittel zur Herstellung einer guten Disziplin. Freilich ist dies nur dann der Fall, wenn der Lehrer, der zwar stets das Schreibtempo angibt, aber beim Zählen sich später durch einen Schüler oder eine bestimmte Gruppe von Schülern ablösen läßt, die ganze Klasse durch sein präzises Ankündigungs- und Ausführungskommando vollständig beherrscht und die Kinder zu ausnahmslosem Mitarbeiten bestimmen kann.

(Weitere Regeln (15!) über das Taktschreiben bei Dietlein a. a. O.)

Einen gegründeten Schluß nicht nur auf den Stand der Schreibfertigkeit, sondern auch auf die Art der Disziplin gestatten außen und innen sauber gehaltene Hefte, die das »Gesicht der Schule« sind.

Die Beachtung vorstehender methodischen Kernpunkte setzt voraus die Befolgung der didaktischen Kardinalforderung:

5. **Gewissenhafte Vorbereitung.** In das Bereich der selben ist zu ziehen: *a)* Die theoretische Beherrschung des Schreibstoffes.

Vorausgesetzt wird also die Übersicht über die Grundzüge der Buchstaben und deren technische Benennung, die Kenntnis der Buchstabenfamilien in den verschiedenen Alphabeten und die der genetischen Buchstabenreihen; ferner das genaue Studium der einzelnen Lautzeichen nach Teilen, Schattierung, Lage, Größenverhältnissen, naheliegenden Mißbildungen u. s. w.

»Kenntnis der Gesetze der Schrift befähigt erst, auf die Anforderungen an eine gute Handschrift aufmerksam zu machen.«


β) Die praktische Vorbereitung wird sich vornehmlich auf das für manchen angehenden Lehrer durchaus nicht unnötige Vorüben im Wandtafelschreiben zu erstrecken haben.

γ) Von besonderer Wichtigkeit ist die Zurechtlegung eines die Forderung der pädagogischen Konzentration berücksichtigenden, detaillierten Lehrplanes.



Die Vorbereitung auf die einzelne Lehrstunde wird sich um so gründlicher gestalten, je mehr sich der Lehrer durchdringen läßt von dem Gedanken, daß nicht bloß das — allerdings als Hauptziel vorschwebende — Schreibenkönnen, sondern auch das Schreibenlernen seinen hohen Bildungswert hat.


b) **Im besonderen.** — **Lehrprobe** (teilweise skizziert).

(2. und 3. Schuljahr).


Ziel: Wir schreiben heute das kleine deutsche .

I. **Auffassung und Darstellung der Form.** (Vorbereitung und Darbietung.)

a) **Anschrift der Schüler.** Mehrere Schüler schreiben, so gut es geht, einige  an die Wandtafel. — Was gefällt euch nicht daran? — (Statt  Strich: Seitenbogen; der lange Aufstrich



liegt zu schräg; Schleife eckig u. s. w.) Übergang: das 
müssen wir also genauer kennen lernen!

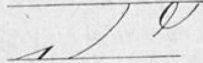
b) **Anschrift des Lehrers:** Der Lehrer schreibt den Buchstaben groß und deutlich in die Liniatur der Wandtafel, die der des Schülerheftes entspricht. Die Schüler verfolgen genau die schreibende Lehrerhand und schauen den geschriebenen Buchstaben

scharf an. »Das ist ein kleines deutsches «

c) Erfassung und Nachbildung der Buchstaben-elemente.


1. Zerlegung des Buchstabens. Aus wie vielen Teilen

besteht das  ? Nenne die einzelnen Teile! ( = Strich, rechter Seitenbogen, linke Schleife.) Wie viele Haarstriche? Wie viele Grundzüge? Ich will die einzelnen Teile schreiben. Gib sie mir an! Der Lehrer schreibt die einzelnen Elemente gesondert an





und läßt sie genau betrachten und benennen.

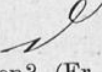
2. Verdeutlichung und Übung der Teile.

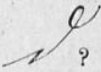
aa) Der  = Strich, der schon wiederholt behandelt wurde, wird kurz besprochen und geübt.


bb) Der rechte Seitenbogen. Wie heißt der 2. Teil? Aus welcher Form mag der entstanden sein? — Was habe ich an-

gezeichnet? (Der Lehrer hat ein Oval angezeichnet.)  Wer zeigt, wo unser Bogen darinnen steckt? Wie weit reicht er? Wir wollen ihn herausschneiden. Zeige die Schnittpunkte! (Ein Schüler


schneidet den gebogenen Haarstrich heraus  und der Lehrer löscht den linken Bogen weg.) Was wurde mit dem Oval vor-



genommen? Welcher Zug des  ist so entstanden? Wie ist er im Vergleich zur Länge gebogen? (Er darf nicht zu stark gebogen sein und nicht gerade Steilrichtung haben.) Der Lehrer schreibt solche verfehlte Formen an, wischt sie aber gleich wieder ab. (Grund?!) Welchen Teil haben wir eben besprochen? Beschreibe ihn! (Zusammenfassung.) Übt den rechten Seitenbogen! Feder in die Hand! Arm vor! (Die Schüler deuten mit der Federspitze auf die Vorschrift.) Übt in der Luft! 1! 1! (Der Lehrer überfährt gleichzeitig den vorgeschriebenen Bogen.) Arm ab! — Hierauf Übung im Heft.



cc) Die linke Schleife. Welches ist der 3. Teil des  ? Er ist auch aus dem Oval herausgeschnitten worden. (Der Lehrer


zeichnet ein schmales Oval vor ohne Grundstrich.)  . Vergleiche

dieses Oval mit dem vorigen! An welcher Stelle kann man die


 Schleife ausschneiden? Wer kann es ausführen? (Geschieht.)





 Der Lehrer schreibt die Schleife isoliert an. —  —
Wo liegt der Druck? Bis wohin reicht der letzte Aufstrich? (Der Druck darf nicht zu tief liegen, weil sonst die Schleife eckig wird; letztere soll auch nicht kreisrund sein. — Vorübergehendes Vorführen dieser


naheliegenden Verfehlungen.) Von welchem Teile des  wurde eben gehandelt? Vergleiche die Schleife mit dem  nach der


Höhe! Woraus ist die  Schleife entstanden? Beschreibe sie! (Zusammenfassung.) Übt die Schleife in der Luft! im Heft! (wie oben!) Übt die Schleife in Verbindung mit dem rechten Seitenbogen; die 3 Teile getrennt nebeneinander!

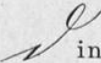
d) Verbindung der Elemente, Beschreibung und


Übung des .



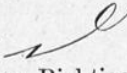

1. Der Lehrer schreibt das  noch einmal an wie beim Beginn der Stunde, und die Schüler verfolgen aufmerksam die Entstehung des Buchstaben. Wie ist der gebogene Aufstrich mit dem  Strich verbunden? (Der Lehrer setzt statt des  Striches einen  Bogen und warnt vor diesem Fehler.) Gebt an,

was beim Schreiben des  zu beachten ist! (Beschreibung des


 unter Angabe der Namen und charakteristischen Merkmale der Teile.)


2. Übt den Buchstaben  in der Luft! (Der Lehrer überzieht mit dem Stabe die eine Zeile füllenden, vorgeschriebenen Buchstaben, auf welche die Federspitze der Schüler gerichtet ist und zählt — erst langsamer, später schneller — 1, 2, 1, 2, 1!) Heftet!

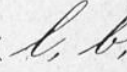
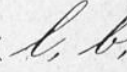
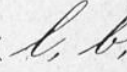
Taucht ein! etc. Schreibt eine Zeile  (ohne Zählen)! (Der zwischen den Bänken gehende Lehrer hat auffallende Fehler bemerkt.)


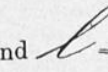
Achtung! Ein Schüler schrieb das  so. (Der Lehrer schreibt ein  mit stark schrägem Aufstrich []). Was ist daran verfehlt? (Der Lehrer schreibt das Richtige auf das Verfehlt [], wischt dann den schrägen Teil weg und läßt das Muster weiter üben. Erneute Korrektur anderer Fehler u. s. w.).


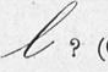
II. Einordnung des Buchstaben. (Vergleichung und Zusammenfassung.)

Wenn die Form des  richtig dargestellt werden kann, wird es mit schon geübten, verwandten Lautzeichen verglichen und in seine Buchstabenfamilie eingereiht. — Aus welchem

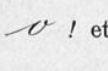
Ovalteile wurde die -Schleife herausgeschnitten? In welchen

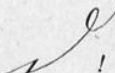
Buchstaben kam auch der linke Seitenbogen vor? (, , , u. s. w.)

Unterschied der - und -Schleife?


Ähnlichkeit zwischen  und ? (Gebogener Aufstrich, linke Schleife.)

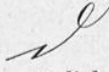
Vergleiche  und ,  und

! etc. Nennt alle Buchstaben mit linkem Seiten-

bogen! — Nenne nochmals die Hauptteile von !

III. Anwendung.

a) Übung des  ohne Vorschrift im Takte. —

Schreibsitz!  im Takt in die Luft! Übt! 1, 2, 1, 2, 1! — Hierauf, wo möglich, ins Probierheft, dann ins Schönschreibheft. Erst zählt der Lehrer, dann einzelne Schüler, dann Schülerreihen. Kontrolle der gemeinsamen Thätigkeit! — Korrektur der Mifsformen!

b) Verwendung des zu übenden Buchstaben in Wörtern, die früher schon gruppiert wurden als Unterrichtsergebnisse

1. in der Orthographie, z. B.

Sünn
(Rüfn), *Sünn* (Äfnn),

Sünn (bei Potiphar), oder

2. in der Sprachlehre (du, deiner, dir, dich) etc. —

Die erst frei, dann gleichfalls taktmäsig zu übenden Wörter werden vorher von den Schülern erklärt und buchstabiert.

In oberen Klassen schließt sich an dieser Stelle das Satzschreiben an. (Geschäftsaufsätze!) — In das Bereich der »Anwendung« fällt auch die Anfertigung von Probeschriften. Es empfiehlt sich, alle Vierteljahre eine solche in ein nicht zu schwaches Heft eintragen zu lassen; dasselbe wird im Schulschranke aufbewahrt, wandert mit dem Schüler durch alle Klassen und gibt ein anschauliches Bild von den Fortschritten des Schreischülers.

§ 98.

IV. Geschichte.

a) **Schrift.** Die Erfindung der Schrift ist in Dunkel gehüllt. Das Alphabet der Phönizier, die von den Ägyptern lernten, wurde die Mutter anderer Alphabete, vielleicht auch des Runenalphabets der altgermanischen Völker. Die als Laut- und Zahlzeichen zu zauberkräftiger Geheimschrift verwendeten ca. 15 Runen setzten sich aus senkrechten und schrägen Strichen zusammen. Durch Abrundung derselben und Anlehnung an die griechische und lateinische Schrift bildete im 4. Jahrh. der Bischof Ulfilas das gotische Alphabet. Infolge der Weiterverbreitung von römischer Bildung und Christentum mußten die Runen, die wie das gotische Alphabet nie Volksschrift waren, der lateinischen Kursivschrift die Herrschaft überlassen.

Im 14. Jahrh. bildete sich durch Vereckung und Verschnörkelung aus der Kursivschrift die deutsche Fraktur, auch »gotische« oder »Mönchsschrift« genannt, so daß sich bei der notwendigen Beibehaltung der Antiqua lateinische und deutsche Schreibschrift gegenüberstanden. Aus der Fraktur, begründet durch Albr. Dürer, entstand durch Vereinfachung, fortlaufende Verbindung und Rechtsneigung der Buchstaben gegen

Ende des Mittelalters die jetzige deutsche Kurrentschrift. Da der Buchdruck die älteren, einzelstehenden Formen beibehielt, bildete sich seit dem 15. Jahrh. auch der Gegensatz zwischen **Druck- und Schreibrift**, so dafs heutzutage ein deutsches Kind 8 Alphabete kennen lernt, von denen es 4 auch schreibend darzustellen hat.

b) Schreibrift. Erst die **Schrift** gab dem geflügelten Worte Halt und Gegenständlichkeit genug, um die Reflexion darauf zu lenken. Der zum Schrifttume erhobene Inhalt wurde Objekt der Lehre und die ihn fixierende Schreibrift Gegenstand planmäßiger Einübung. So steht noch heute die »Kunst der Buchstaben an der Schwelle des Unterrichts im Bildungsgange unserer Kinder«. Im Mittelalter war die Schreibrift noch wenig verbreitet. Im allgemeinen waren nur Mönche und Geistliche im Besitze dieser Kunst, wie sie in den geistlichen Schulen auch die Schreiblehrer waren. Zur Verbreitung der Schreibrift trug einerseits die der allgemeinen Volksbildung Vorschub leistende Reformation bei und andererseits die Entwicklung des Handels und die Pflege des Meistergesangs im aufblühenden deutschen Bürgertume, das schon im 12. und 13. Jahrh. vereinzelt »Schreib- oder Briefschulen« gründete. — Anfangs des 17. Jahrh. schreibt die Köthensche Schulordnung für die 2. Klasse den Schreibunterricht vor, und Ende des 18. Jahrh. finden wir ihn fast in allen Volksschulen.

c) Methode. Das Lehrverfahren war lange Zeit ein rein **mechanisches**. Der Lehrer gab etwa auf einem Papierstreifen oder im Schülerhefte eine verschnörkelte Vorschrift; der Schüler malte sie in der Schule oder zuhause nach, worauf dann der Lehrer eine umständliche, durch Kieffedernschneiden unterbrochene Einzelkorrektur und erneute Vorschrift anbrachte. Die Buchstaben wurden in alphabetischer Reihenfolge vorgenommen. Die Disziplin des Unterrichtes, der in Einzelunterweisung bestand, war höchst mangelhaft. Allmählich entwickelte sich die **genetische** Methode. Diese erstrebt vor der Einübung des Schreibstoffes klare Auf- und Erfassung desselben und läßt zu diesem Zwecke das Lautzeichen an der Wandtafel **ansetzen**, worauf es **zerlegt, beschrieben und eingeübt** wird. Die Aufeinanderfolge der Buchstaben wird bestimmt durch ihre Schreibschwierigkeit; der Unterricht erscheint als Klassenunterricht. — Die methodischen Verbesserungen traten jedoch erst nach und nach ein. Der Vater der genetischen Methode ist Albrecht **Dürer**, der in seinem Werke »Unterweisung der Messung mit Zirkel

und Richtsheit« zeigte, wie man die Buchstaben nach geometrischen Proportionen entwerfen solle. Sein Landsmann Neudörffer fügte die Benennung der Buchstabenelemente hinzu. — Das 18. Jahrh. brachte mancherlei Verbesserungen. Man bemühte sich um die Aufstellung einer zweckmäßigen Buchstabenfolge und um die Herstellung von allerdings erst durch die Lithographie verbilligten Schreibvorlagen. Ein bedeutender Fortschritt war es, als man an Stelle des zeitraubenden Vorschreibens in die einzelnen Hefte die für die ganze Klasse geltende Vorschrift an der Wandtafel setzte; dadurch wurde der Schreibunterricht zum Klassenunterrichte, der eine geregelte unterrichtliche Thätigkeit und bessere Disziplin ermöglichte. Als Vertreter der genetischen Methode seien unter vielen erwähnt: Müller, Beneke, **Stephani** — dessen »Ausführliche Beschreibung der genetischen Schreibmethode für Volksschulen« 1815 erschien —, Zerrenner, Zeller Natorp, Denzel. Sie sicherten die 2 Hauptmerkmale einer ausreifenden Schreibmethode: einen die Schriftentstehung und die Schülerfähigkeiten berücksichtigenden Lehrgang und das analytisch-synthetische Lehrverfahren. — Nebenher gingen die Verbesserungen der technischen Hilfsmittel. Zu den wagrechten **Hilfslinien** gesellte man auch rechtsschräge. Als Begründer der **Linearmethode** gilt der Geheimkanzlist Schmotherr zu Drésden (1722), dessen Ideen Rofsberg weiter verbreitete; der Mannheimer Schreiblehrer Heckmann erfand um 1840 ein Schreibnetz mit Linien für jeden Grundstrich. — Pestalozzi († 1827), der anfangs ein ähnliches Liniensystem verwandte, behielt später nur 4 Hilfslinien bei. — Schräge Hilfslinien, die anfangs wohl zu billigen sind, werden gegenwärtig nicht von allen Schreiblehrern für notwendig erklärt, da sie zu Unachtsamkeit, Unselbständigkeit und mechanischem Thun führen könnten. — Die statt der Hilfslinien zuweilen benutzten Linienblätter können wegen ihrer leichten Verschiebbarkeit höchstens in den obersten Klassen verwendet werden und können die Sehkraft beeinträchtigen. — Die Rechtsneigung der schrägen Hilfslinien bestimmen Heinrigs (1809), Kehr, Dietlein u. a. auf 55° . Viele wünschen gegenwärtig einen größeren Winkel. — Zur Gewöhnung an richtige Schriftform und -Lage sollte früher auch das »Vorbleien« dienen, wobei fein vorgeschriebene Buchstaben »auszuziehen« waren. (Vgl. J. Locke, Ratke, die alten Römer und Herbarts Hornplättchen!)

Als Gegner des »gebundenen« Schreibens und aller Hilfslinien erwies sich der Engländer **Carstairs**, der 1817–26 in London seine »Schnellschreibmethode« erklärte. Er will z. B. durch die

»Ligatur« die Schreibfinger in richtige Haltung zwingen und, nachdem Arm, Hand und Finger durch solche Mittel an richtige Lage gewöhnt sind, diese »Schreiborgane« durch besondere, physiologisch begründete Übungen kräftigen und gelenkig machen. Seine »Methode« wurde durch Ebensperger, einen Schüler Audoyers, auf die bayerische Normalschrift übertragen. Größere Aufmerksamkeit auf die Hand- und Federhaltung war die gute Folge solcher Bestrebungen. — Als eine hervorragend bedeutende Neuerung muß die Einführung des **Takt Schreibens** angesehen werden, als dessen Erfinder Nädelin in Stuttgart gelten kann und um dessen Verbreitung sich Günther, Hertzprung, Schöne, Ebensperger u. a. verdient machten. Die Vorzüge des Takt Schreibens in pädagogischer und technischer Beziehung verpflichten zu seiner Anwendung auf allen Schreibunterrichtsstufen. — Große Meinungsverschiedenheiten traten darüber hervor, ob man Grund- und Haarstriche zählen, beim Zählen der Grundstriche bis 10 oder zum Wortschlusse gehen, ob man beim neuen Buchstaben mit dem Zählen von vorne beginnen solle u. s. w. Jedenfalls verdient das auf einfachstem Wege zum Ziele führende Verfahren den Vorzug (vgl. über Vorzüge und Weise des Takt Schreibens § 97 B, c, 2).

Wenn eine rationelle Schreiblehrpraxis gegenwärtig das methodisch und technisch Brauchbare aus den verschiedenartigsten Bemühungen der Vergangenheit festhält, so wogt noch unentschieden der Kampf um **Schriftform** und **Schriftrichtung**. Die Bestrebungen Soenneckens, Dietleins, Fricke's u. a., die lateinische Druck- und Schreibschrift ausschließlich anzuwenden, was schon Leibnitz, Klopstock, W. v. Humboldt und J. Grimm verlangten, weisen noch keinen durchgreifenden Erfolg auf. — Hinsichtlich der Schriftrichtung und Heftlage ist man wohl darüber einig, daß die Rechtslage der Hefte die Entstehung von Kurzsichtigkeit und Rückgratsverkrümmung begünstigt und die Lage der Federspitze vor der Mitte des Körpers die einzig berechnete sei; allein die eine Partei, vertreten z. B. durch die württembergischen Medizinalräte Berlin und Rembold und durch den augenärztlichen Kongress in Heidelberg (1882), tritt für die rechtsschräge Schrift ein, während die andere Partei, vertreten z. B. durch die Ärzte Schubert (Nürnberg), Mayer, Daiber und den 1891 in London versammelten internationalen schulhygienischen Kongress, die Steilschrift verteidigt. Neuerdings wurde an mehreren Orten die eingeführte Steilschrift durch die mehr im Dienste des Schnellschreibens stehende Schrägschrift wieder verdrängt.

§ 99.

V. Lehrmittel.

(Literatur und Unterrichtsmittel.)

A. Für den Lehrer.

Aufser den S. 316 verzeichneten Werken seien erwähnt:

Dietlein, Wegweiser für den Schreibunterricht. Leipzig, Klinkhardt. 1876. 2,60 *M.* — L. Keller, Der Schönschreibunterricht in der Volksschule. Anleitung nebst Vorschriften. Tauberbischofsheim bei Lang. 1 *M.* — Schöne, Anweisung zum Schreibunterricht (Taktanschreibmethode). Langensalza. Schulbuchhandlung. 1,50 *M.* — Neff, Taktanschreibmethode nach Schreuer. Heidelberg. 1846. — Fuchs, Die Ursachen und Verhütung der Blindheit. Wiesbaden. 1885. — Fr. Nagel, Der Schreibunterricht in der Volksschule. Leipzig. 1887. Sigismund u. V. 2 *M.* — Otto, Das Wesen der amerikanischen Schreibmethode. Erfurt, Otto. — Hesse, Der Schreibunterricht, ein Versuch, dessen Methode auf Psychologie zu basieren. Schweidnitz. 1860. — Berlin u. Rembold, Untersuchungen über den Einfluss des Schreibens auf Auge und Körperhaltung etc. 2. Aufl. Stuttgart. 1883. Kohlhammer. 2,40 *M.* — Bayr, Steile Lateinschrift. 3. Aufl. Wien. 1892. Pichler. 2,40 *M.* — A. Ruckert, Die Steilschrift des deutschen und lateinischen Alphabets und der Ziffern. Würzburg, Staudinger. 3 *M.* — Schubert, Über Heftlage und Schriftichtung. Leipzig. 1890. Vofs. 0,80 *M.* — Schriftneigung und Schriftart etc. Auszug aus einem Gutachten über den Entwurf eines Alphabets mit vereinfachten Schriftzügen. 24 S. Königsberg in Preussen. Bon. 0,60 *M.* — Skrobek, Meth. Leitfaden für den Schreibunterricht in der Volksschule. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. 1895. 48 S. 1 *M.* — Fielitz, Zur Reform des Schreibunterrichts. Neustrelitz, Frehse. 16 S. 0,20 *M.* (Begleitwort von Polack.)

B. Für den Schüler.

Schönschreibhefte, herausgegeben vom bayer. Volksschullehrerverein. Otto, Neue Berliner Schreibschule. — Soennecken, Rundschreibhefte. — Steilschrifthefte, 4 für deutsche, 4 für lat. Schrift, das 28 S. starke Heft zu 10 \mathcal{L} . Strafsburger Druckerei. — Jancs, Schönschnellschreiben, Rund- und gotische Schrift ohne Lehrer zu erlernen. Leipzig, Schimmelwitz. 1 *M.*

2. Der Gesangunterricht.

Von

P. Hufs,

Kgl. Kreisscholarch und Seminarlehrer in Bayreuth.

§ 100.

I. Notwendigkeit, Nutzen und Zweck des Gesangunterrichtes.

An der Wiege wie am Sarge des Menschen, bei freudigen wie bei traurigen Veranlassungen, auf dem Spielplatze, in der Spinnstube, beim fröhlichen Gelage, auf der Wanderung, im Gotteshause, auf dem Schlachtfelde — überall singt man; überall hat der Mensch das Bedürfnis zu singen. Ein innerer Drang veranlaßt den Menschen an jedem Orte und in jeder Zone zum Singen, und dieser Drang kann und soll nicht unterdrückt werden. Ist doch auch jeder Mensch mehr oder weniger stimmbegabt, jeder in einem gewissen Mafse mit dem Talente zum Singen ausgestattet. Stellt sich sonach aber der Gesang, der »der Anfang und das Ende aller Musik ist und erst mit dem Menschengeschlechte selbst einmal untergehen wird«, als ein unabweisbares Bedürfnis für die Menschen heraus, so erheischt deren harmonische, geistige Bildung auch den Unterricht in dieser Fache, und zwar fällt dieser Unterricht für alle der Volksschule zu. Sie hat ihn unter ihre obligaten Lehrgegenstände aufzunehmen und mit Liebe und Fleiß zu pflegen. Mit Recht sagt Palmer¹⁾: »Ist die Tonkunst überhaupt schon die populärste aller Künste, so ist unter ihren einzelnen Formen der Gesang wieder die populärste, da auch das ärmste Kind seine Stimme und seine zwei Ohren vom Schöpfer mitbekommen hat und das einfachste Liedchen im Munde des kleinen Kindes schon etwas Schönes, etwas Lohnendes ist, sowie die Kunst auch die geselligste und darum für das Schulleben, für die Stärkung des Gemeingefühls von größter ethischer Bedeutung ist.«

Auch Kern²⁾ zeigt, daß dem Gesangunterricht die Lösung einer ästhetischen sowohl, wie auch einer sittlichen Aufgabe zufalle, und sagt das mit folgenden Worten: »Der Ge-

¹⁾ Pädagogik S. 635.

²⁾ Kern, Pädagogik § 22.

sangunterricht ist nicht nur berufen, den Geschmack bilden zu helfen, er erweckt auch die Teilnahme für fremdes Wohl und Wehe und dient dem Austausch sympathischer Gefühle; der gemeinschaftliche Gesang schlingt um die Gemüter ein Band und stärkt so das Gefühl der Zusammengehörigkeit mit andern, und patriotische Begeisterung wie religiöse Erhebung werden am verständlichsten im Liede und sprechen sich am liebsten aus im Gesange.« Wie das gemeinschaftliche Gebet und das gemeinschaftliche Spiel, so ist es besonders auch der Gesang, der den Schüler sein geselliges Verhältnis zu seinen Mitschülern verstehen lehrt und fühlen läßt, daß es etwas Schönes sei um das rechte kameradschaftliche Zusammengehen. Beherzt stimmt jeder einzelne, auch der sonst schüchterne, ängstliche und zum Alleinsingen schwer zu bewegendende Schüler mit ein in den Chorgesang. Frisch und frei läßt er bei dem ermutigenden Gefühle, wie Eintracht stark macht, mit anderen seine Stimme erschallen. Weg ist alles ängstliche Zagen. Und wie an anderen Orten die Erwachsenen, so versammelt der Gesang in der Schule die Kinder zu »herzinnigem Vereine«. Er »wecket der dunklen Gefühle Gewalt, die im Herzen wunderbar schliefen«, ist also die Sprache des Gefühls und stimmt sowohl zum Mitleide wie zur Mitfreude. Einen solch mächtigen Einfluß auf das Gemütsleben des Menschen übt aber nur der schöne und würdige Gesang aus, und eben zu diesem die Schüler zu befähigen, das ist der Zweck des Gesangunterrichtes in der Volksschule. Dieser Zweck schließt auch die Anbahnung des rechten Geschmacks für die Musik überhaupt, soweit das in dem bescheidenen Rahmen der Volksschule möglich ist, sowie die Erweckung eines Abscheues gegen alles menschenunwürdige Gejohle, alle Ausartung des Singens in unschönes Schreien, gegen Zoten, Gassenhauer etc. mit ein.

§ 101.

II. Stoff.

Die Stoffe des Gesangunterrichtes sind

- a) das Volkslied und
- b) das Lied zu gottesdienstlichen Zwecken (Kirchenlied, Wallfahrtslied etc.).

a) Das Volkslied, welches erst seit Herder diesen Namen trägt, ist wie das Sprichwort dem Geistesleben des Volkes unmittelbar entsprossen, besitzt deswegen die volle und ganze Sympathie des Volkes und wird gesungen, »soweit die deutsche Zunge klingt«. Und nur dann, wenn letzteres der Fall ist, verdient es seinen Namen. »Gesungen muß ein Volkslied worden sein, von vielen gesungen und lange gesungen, wenn wir es für ein rechtes Volkslied halten sollen«, sagt Vilmar.

Sein Wohl und Wehe, seine Freude und seinen Schmerz, sein Lieben, Hoffen und Vertrauen spricht das Volk in seinen Liedern aus. Daher sind sie voller Kraft und Frische und doch auch wieder voller Innigkeit und Gemühtiefe. Das Volkslied kommt vom Herzen und geht deswegen auch zum Herzen, und die ihm innewohnende Wahrheit verfehlt ihre Wirkung auf empfängliche und unverdorbene Gemüter nie. Freilich nicht viele der älteren Volkslieder, deren Blütezeit vom 14. bis zum 17. Jahrhundert währte, eignen sich auch für die Schule; umsomehr stehen ihr aber volkstümliche Lieder, die auf dem besten Wege sind, sich überall in Deutschland das Bürgerrecht zu erwerben, zu Gebote. Ältere Volkslieder wurden überarbeitet und gereinigt, wie das Heidenröslein von Goethe, der Wirtin Töchterlein von Uhland, oder die genannten Dichter, wie auch Rückert, Heine, Hoffmann von Fallersleben, Geibel, Claudius u. a., haben sonst den innigen Ton des Volksliedes zu treffen gewußt. Und neben anderen Komponisten ist es besonders Silcher gelungen, einfache, kräftige und doch bei alledem überaus gefällige und das Sekundieren leicht machende Melodien zu schaffen, die nach kurzer Frist überall gesungen wurden. Es ist somit eine reiche Auswahl eines guten weltlichen Gesangstoffes für die Schule vorhanden, der des Singens wert ist und bei dessen Anwendung man vor allem auch dem Satze: »Nicht der Schule, sondern dem Leben!« gerecht wird. Man hat also wahrlich nicht vonnöten, nach faden Schulliedchen zu greifen, die sich leider noch da und dort einer unverdienten Beliebtheit erfreuen, deren Texte aber nichtssagende und deren Melodien allerkernigen und gesunden musikalischen Erfindung bar sind. Man prüfe z. B. folgende Texte!

a) »O wie ist es schön,
In die Schule geh'n
Und was lernen drin!
Jeder Augenblick
Mehret da mein Glück,
Fliehet genützt dahin.«

b) »Mein Hündchen ist ein gutes
Tier,
Sobald ich rufe, folgt es mir;
Doch kommt es nicht, wenn ich's
ihm sage,
So ist es wert, dafs ich es schlage.«
(Gewifs ein bedenklicher Text!)

Kein Wunder, wenn solche Machwerke nach der Schulzeit nicht mehr gesungen werden mögen und dann der nicht geläuterte Geschmack schliesslich mit allem Vorliebe nimmt.

Was die auf Mädchenschulen zu nehmende Rücksicht anbelangt, so braucht dieselbe nicht soweit zu gehen, dafs man dort nicht auch einmal ein Soldaten-, Matrosen-, Turnerlied etc. singen lassen dürfte, und noch weniger sind in dieser Hinsicht in gemischten Schulen Schranken geboten.

Neben den Sammlungen von Volks- und volkstümlichen Liedern von Hentschel, Erk, Brähmig, Sering, Widmann u. a. verdient auch die des bayerischen Lehrervereins ihrer passenden Liederauswahl sowohl, wie ihrer Billigkeit wegen einer besonderen empfehlenden Erwähnung. (Nürnberg bei Korn.)

b) Mit derselben Liebe, wie das weltliche, soll auch das geistliche Volkslied oder das Lied zu gottesdienstlichen Zwecken in der Schule gepflegt werden. In demselben gibt der Mensch seinen Glauben an, sein Vertrauen auf, seine Liebe zu Gott kund. Seine Bitten und Wünsche trägt er darin Gott vor, seinem Danke und seiner Zuversicht gibt er darin freudigen Ausdruck, und niemand wird das Herzerhebende eines frischen, guten Gesanges geistlicher Lieder bestreiten wollen. Er verschönt die Gottesdienste wie überhaupt alle religiösen Feierlichkeiten und dient schon in der Schule religiösen Zwecken. Auch die beim Gottesdienste vorkommenden Wechselgesänge zwischen dem Geistlichen und der Gemeinde sind in der Schule fleissig zu üben.

§ 102.

III. Methode.

Wie der Schüler richtig und schön sprechen lernen soll, so soll auch sein Singen ein richtiges und schönes sein. Wie kann man aber dieser Forderung gerecht werden?

Das Richtigsingen setzt eine Übung im Abmessen der Intervalle voraus und dieses wieder die notwendigste Bildung des Gehörs. Diese wird nun am besten erreicht durch das aufmerksame Zuhören bei reiner Instrumental- und Vokalmusik¹⁾ und durch entsprechende Übungen, bei denen vom Leichtesten auszugehen und nur ganz allmählich zu Schwererem fortzuschreiten ist. Deswegen sind schon mit den Kindern der ersten drei Schuljahre auf die Silbe la etc. viele Übungen (sogenannte Elementarübungen, bei denen es auf das richtige Erfassen vorgesungener oder vorgespielter Töne, auf deren korrekte und schöne Reproduktion bei entsprechender Mundöffnung, auf rhythmische Fingerzeige und dynamische Winke abgesehen ist) bis zum Tonumfange einer Sexte vorzunehmen. Auch die auf dieser Stufe einzuübenden Liedchen sollen in der Regel den angegebenen Tonumfang nicht überschreiten. Die Übungen sowohl wie die Liedchen werden zuerst vorgespielt und vorgesungen, hierauf von einzelnen²⁾, dann einigen und endlich von allen Schülern nachgesungen. Selbstverständlich muß dabei bezüglich der Texte die Anforderung gestellt werden, daß sie, weil auf dieser Stufe auch das Lesen noch mehr Schwierigkeiten macht, unter allen Umständen vor dem Einüben der Melodie sicher gelernt werden, so daß dann der Schüler sein Hauptaugenmerk auf die Töne richten kann.

Auf der in Rede stehenden Stufe kann man es mit dem bloßen Singen nach dem Gehör bewenden lassen. Mit den Schülern der Mittel- und Oberklasse aber, bei denen

¹⁾ Daher müssen Schüler, deren Singfähigkeit sich noch nicht herausgestellt hat, eine Zeit lang bei den Singstunden bloß zuhören und dürfen erst dann, wenn das von Erfolg war, sich am Gesange selbst beteiligen. Solche aber, die jederzeit verraten, daß sie fast alles musikalischen Gehörs entbehren, müssen vom Mitsingen für immer ausgeschlossen werden. Doch gehe man hierin nicht voreilig zu Werke; vielmehr ist in diesem Punkte die größte Behutsamkeit und das öftere Wiederanstellen von Singversuchen mit den betreffenden Schülern dringend zu empfehlen.

²⁾ Man unterschätze das Einzelsingen ja nicht! Singt ein Schüler eine Liedstrophe richtig und schön, so freut er sich über sein Können und über die ihm seitens des Lehrers zu teil werdende Anerkennung. Letztere aber ist für andere Schüler ein Sporn, sich ebenfalls eine solche zu verdienen. Auch können falsche Tonbildungen, unschöne Lautzusammenziehungen, unrichtiges Atemholen etc. beim Einzelgesang am besten korrigiert werden.

oben angeführte Beschränkung hinsichtlich des Tonumfanges fortfällt, sind die anzustellenden Übungen und einzuübenden Lieder durch Noten zu veranschaulichen.

Freilich werden es nur die musikalisch wohlbefähigten Schüler im Notentreffen zu etwas bringen; aber auch alle anderen ersehen an den Noten, ob die Melodie in ihren einzelnen Partien auf- oder abwärts geht, ob das stufen- oder sprungweise der Fall ist, ob die einzelnen Sprünge groß oder klein sind; sie sehen an der Form der Note, ob diese eine lange oder kurze ist, und ferner, wo Pausen zu halten sind, wie lang diese dauern, wo mehrere Töne auf eine Silbe kommen etc. Auch die dynamischen Zeichen lassen sich nicht leicht beim Text, wohl aber über und unter den Noten recht augenfällig anbringen und werden mit diesen betrachtet und beachtet. Und wenn man sich bei der Anwendung von Noten¹⁾ nur auf die gangbarsten Tonarten beschränkt, so wird das Notensingen keine zu schwere Aufgabe für die Volksschulen sein; es wird den Kindern eine Freude machen. Denn die jetzt in den meisten kirchlichen und weltlichen Gesangbüchern den Texten beigedruckten Noten erscheinen ihnen nicht mehr als Hieroglyphen, sondern als willkommene Hilfen für das Erfassen und Behalten der Melodien.

Wer in Gesangsvereinen Erfahrungen gesammelt hat, wird zugeben, daß auch da das sichere Treffen eine Sache nur weniger ist, und daß für die meisten die Noten eben Handhaben sind, wie wir sie oben als solche näher betrachtet haben. Und doch bringen auch diese Wenigergeübten bei der Beteiligung am mehrstimmigen Gesange nur mit den Noten etwas zu stande und wäre jeder drei- und vierstimmige Gesang ohne Benutzung der Noten ein Ding der Unmöglichkeit.

»Das Notensingen ermöglicht eine schnellere Einübung der Lieder, erleichtert die Wiederholung halbvergessener Lieder, gestattet die Erlernung einer größeren Anzahl von Liedern und

¹⁾ Die Belehrung über deren und der Pausen Namen und Wert, über den G-Schlüssel, die chromatische Vorzeichnung, über die Taktzeichen, über die Bedeutung der hauptsächlichsten dynamischen Zeichen etc. hat natürlich den Gesangsübungen teils voraus, teils bei denselben nebenher zu gehen.

bereitet für eine künftige Teilnahme an kirchlichen und Volks-Gesängen vor.« (Hecht.)

Die Anwendung der Ziffern als Surrogat für die »Universalschrift« der Noten wird glücklicherweise eine immer seltener. Es genüge, aus den mancherlei Gründen, die gegen dieselbe sprechen, nur die zwei wichtigsten herauszuheben. Sie lauten: 1. Das Ziffernsystem ist viel weniger anschaulich als das Notensystem, und 2. Es findet sonst in der Musik nirgends eine praktische Verwertung, führt also nicht in diese Kunst ein.

Zum Richtigsingen gehört ferner die richtige Tonbildung und das richtige Tonhalten. Die Lunge gibt die nötige Luft her, der Kehlkopf erzeugt den Ton, und die übrigen Sprachorgane helfen ihn richtig gestalten.¹⁾ Durch ein unrichtiges Zusammenziehen oder durch ein unstetes Hin- und Herbewegen der Zunge entstehen Kehl- und Gaumentöne, die heiser klingen, und durch Zusammenbeißen der Zähne Nasentöne; alle diese falschen Töne sind gleich im Anfang zu korrigieren und können am leichtesten dadurch beseitigt werden, daß man stets auf ein gehöriges Öffnen des Mundes dringt. Aber auch die richtige Tonhaltung ist anzustreben. Thut es doch dem musikalischen Ohre zu wehe, wenn ein Lied in C angefangen und (vielleicht selbst bei wenigen Strophen) bis nach As herabgezogen wird. Dem Detonieren tritt man am besten entgegen durch das Bestehen auf reinen (nicht schwebenden) Intervallen und ferner dadurch, daß man nur solche Lieder singen läßt, die sich ganz und gar für den Stimmumfang der Schüler eignen. Auch durch das Verpönen jedes rohen und schreienden Gesanges und durch das Sichhüten vor zu langsamem und schleppendem Singen wird der Reinheit des Gesanges viel gedient. Das beste Mittel aber zur Bildung des Gehörs und damit auch zur Erreichung einer reinen Intonation sowohl wie zu der des Tonhaltens ist die tägliche Übung im Singen, und deshalb stellen wir die dringende Forderung auf, daß jeden Tag gesungen werde. Wird täglich 10 Minuten lang fleißig gesungen, so hat das weitaus

¹⁾ Garcia (ein berühmter italienischer Gesanglehrer) vergleicht die Stimmbänder mit den Saiten, die Lunge mit dem Bogen, Gaumen und Mund mit dem Resonanzboden einer Violine.

mehr Wert, als wenn in der Woche nur einmal und dann eine volle Stunde gesungen wird. Verwendet man freilich öfter eine volle halbe Stunde (oder mehr) auf die Einübung von neuem Gesangstoff (wobei in der Mittel- und Oberklasse dem zu erlernenden Liede stets die diatonische Tonleiter und der Dreiklang seiner Melodie vorauszugehen hat!), so mögen in den nächstfolgenden Tagen oben verlangte 10 Minuten immerhin auf die Hälfte reduziert werden; nur darf man die Notwendigkeit der täglichen Übung nie aus den Augen verlieren.

Als Hilfsinstrument eignet sich bei der Einübung der Gesänge am besten die Violine, weil ihre Töne denen der Kinderstimmen am nächsten kommen, weil darauf die Übungen und Lieder in ihrer richtigen Tonhöhe gespielt werden können (während die Stimme des Lehrers die betreffenden Melodien immer nur um eine Oktave tiefer singen kann), weil sie einen durchdringenden Ton hat und auf ihr die dynamischen Zeichen deutlich zum Ausdruck gebracht werden können¹⁾, weil sie mit Leichtigkeit überall hin transportiert werden kann und die Übersicht über die ganze Schule in keiner Weise stört. Doch sollte dieses Instrument nur beim Einstudieren neuer Übungen und Liedermelodien, später aber bloß noch bei schwierigen Stellen derselben oder beim Spielen der Sekundstimme zu einer Liedesmelodie benutzt werden und endlich auch hier wegbleiben. Da die Lieder im späteren Leben wieder und wieder gesungen werden sollen und dann ja stets ohne Begleitung gesungen werden, so müssen die Schüler dahin gebracht werden, vielgeübte Volkslieder selbst anzustimmen und ohne Begleitung zu singen. Auch wenn der religiösen Stimmung unmittelbar nach einer Religionsstunde durch ein passendes geistliches Lied Rechnung getragen werden will, oder wenn man einer geschichtlichen Lektion ein entsprechendes Lied anfügen oder an heißen Sommertagen mitten in einer Lehrstunde der Abgeschlagenheit und Müdigkeit durch ein solches begegnen will, ist es etwas Mißliches, wenn man erst nach der Geige greifen muß. Ohne alle Vorbereitung soll ein solcher Gesang angestimmt werden und frisch und froh aus

¹⁾ Freilich nur von einem im Violinspiel gewandten Lehrer; daher gilt für jeden Lehrer die ernste Mahnung: Unterschätze und verabsäume das Violinspiel nicht!

den jungen Kehlen erklingen. Vollends unmöglich ist aber der Gebrauch der Geige beim Singen auf dem Turnplatze, auf Spaziergängen, auf der Wallfahrt und auf dem Gottesacker. Wie nun, wenn sich Lehrer und Schüler noch nicht von der Fiedel haben emanzipieren gelernt?

Noch gehört zum Richtigsingen die strenge Beobachtung des Taktes. »Takt ist die Seele der Musik.« Es ist aber nicht zu empfehlen, daß man die Kinder während des Singens mit den Händen taktieren lasse. Palmer sagt dazu: »Das ist häßlich anzusehen, fast wie in einer Fabrik, wo alle Maschinen gehen.« Und übrigens wird man sich bei einem Versuche bald überzeugen, daß Kinder ohne Taktgefühl nicht nach ihrem Taktieren singen, sondern nach ihrem Singen taktieren.

Handelt es sich um das Einüben zweistimmiger Gesänge, so ist es am praktischsten, die zweite Stimme vor oder nach der Schule mit den sich hiezu eignenden Schülern allein und zwar noch vor der Einübung der Melodie in der Schule selbst bis zur Sicherheit zu üben.¹⁾ Doch ist dafür zu sorgen, daß auch die sekundierenden Schüler die Melodie jedes Liedes singen lernen, da sie ja außerdem ein Volkslied nie allein zu singen im stande wären. Es wird diese Forderung am leichtesten dadurch erreicht, daß man die betreffenden zweistimmigen Lieder auch öfters unisono singen läßt.

Zum Schönsingen gehört vor allem die richtige Deklamation des Textes.²⁾ Deshalb ist derselbe (in einer Sprach- bzw. Religionsstunde) zuerst zu lesen, dann zu erklären — und damit er stets und überall zu Gebote stehe — bei den weltlichen Volksliedern auswendig zu lernen. Wie nun beim Lesen nicht Väter, helfen, heilig etc. gesprochen werden darf, so ist auch beim Singen dem Unterschiede zwischen schweren

¹⁾ Die weniger melodiose Sekundstimme geht nicht so leicht ins Gehör wie die Melodie eines Liedes selber. Wird sie aber vor dieser schon bis zur Sicherheit geübt und bei der Einübung der Melodie selber nebenbei immer wiederholt, so werden die für die Sekundstimme ausgewählten Schüler diese auch richtig singen und nicht des öfters in die I. Stimme hineingeraten.

²⁾ Hentschel sagt: »Hier hilft nichts, als daß bei allem, was in der Schule gesprochen und gesungen wird, der Lehrer eine eiserne Strenge gegen die Kinder — doch nein, zuerst gegen sich selber, und dann noch einmal gegen sich selber, und hernach gegen die Kinder übe.«

und leichten Silben Rechnung zu tragen. Und wie beim Schönlesen, so sind auch beim Schönsingen die Vokale rein auszusprechen. So darf nicht o für a, e für i, e für ö gesungen werden. Eine besondere Aufmerksamkeit ist aber unter allen Umständen den am schwersten zu singenden Vokalen »u« und »ü« zu schenken.¹⁾

Ebenso sind die Konsonanten lautrein und besonders am Ende der Wörter der Deutlichkeit wegen scharf auszusprechen.

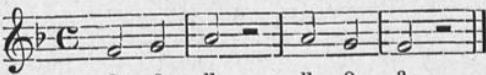
Ferner ist zu merken:

1. Zwischen »i« und »r« darf sich kein Vokal eindringen; man singe nicht »miar« oder »mier« statt »mir«, »wiar« oder »wier« statt »wir«.

2. Vor Wörtern, die mit Vokalen anfangen, darf man keine Konsonanten hören. Man singe also nicht: »N^hEs ist bestimmt in etc.« statt »Es ist etc.«, oder »H^hO wie herrlich etc.« statt »O wie herrlich etc.« Man singe aber auch nicht »Treue Liebe bis zum Gra(h)abe«, wenn auf »a« zwei Noten kommen. Diese Bemerkung gilt natürlich auch für die übrigen Vokale.

3. Konsonanten am Ende der Wörter dürfen nicht zu den mit Vokalen anfangenden folgenden Wörtern hinübergezogen werden. Es lautet häßlich, wenn gesungen wird: »Ein goldne^h Rapfel war sein Schild« statt »Ein goldner Apfel etc.« oder »Alle^h raugen« statt »Aller Augen«, oder »E^h rist's« statt »Er ist's« etc. Auch Vokale am Ende des einen und am Anfange des andern Wortes dürfen nicht zusammengezogen und ebensowenig fremde Vokale zwischen solchen Wörtern gehört werden. Es ist also falsch, zu singen: »Sehet die^h Jerde, sie gleicht etc.« statt »Sehet die Erde etc.«, oder »Hebe Deine J^h Augen (statt Augen) auf«.

4. Wörter dürfen nicht dadurch zerrissen werden, daß man zwischen ihren Bestandteilen Atem holt. Auch bei ganzen Sätzen ist darauf zu sehen, daß so viel als möglich an den gleichen und zwar hierzu geeigneten Stellen Atem geholt werde;

¹⁾ Man übe: 

a	o	u	u	o	a
a	ö	ü	ü	ö	a
a	e	i	i	e	a

in manchen Liedersammlungen sind solche Stellen durch Kommata angedeutet.

5. Endlich ist zu einem ausdrucksvollen Singen die Beobachtung der wichtigsten dynamischen Zeichen erforderlich. Derselben sind es ja beim Volksgesange so wenige, daß sie recht wohl beachtet werden können, und das muß sein, wenn der Gesang nicht an dem Fehler einer langweiligen Monotonie leiden soll.

6. Mutierende Schüler (wie solche schon manchmal in der Volksschule, häufiger aber in der Sonntags- und Fortbildungsschule vorkommen) sind vom Gesange zu dispensieren. Natürlich muß das auch bei Heiserkeit und starkem Husten geschehen.

Schlufswort: Gerade die für das Schönsingen aufgestellten Regeln werden von den Schülern am schnellsten erfaßt und berücksichtigt, wenn der Lehrer selbst im stande ist, ein Lied schön vorzusingen.

Möchte sich deswegen jeder die Aneignung dieser Fähigkeit recht angelegen sein lassen!

Zusatz. Bei vielen Volksliedern bildet die II. Stimme mit der I. zumeist Terzen- und Sextenparallelen. Diese II. Stimme wird dann von musikalisch gut beanlagten Menschen selbst gefunden und haftet besser im musikalischen Gedächtnis als jede künstliche Sekundstimme.

A. Beispiele

von Terzen- und Sextenparallelen.¹⁾

The image contains three musical staves, each starting with a treble clef and a common time signature (C). The first staff shows a melody with a second voice part in parallel thirds. The second staff shows a melody with a second voice part in parallel sixths. The third staff shows a melody with a second voice part in parallel thirds and sixths.

¹⁾ Auf *la* einzuüben!

B. Anwendung

von Terzen- und Sextenparallelen bei zwei verschiedenen Melodien
zu dem gleichen Texte.

1.

A - bends, wenn ich schla - fe ein, wa - chen auf die Ster - ne,
leuch - ten in mein Käm - mer - lein, grü - fsend aus der Fer - ne.

2.

A - bends, wenn ich schla - fe ein, wa - chen auf die Ster - ne,
leuchten in mein Käm - mer - lein, grü - fsend aus der Fer - ne.

Lehrproben.**1. Lehrprobe.**

Mit der Unterklasse, die noch nicht nach Noten, sondern lediglich nach dem Gehör singt, wird nachstehendes Liedchen (No. 10 der vom bayerischen Volksschullehrerverein für die deutsche Jugend herausgegebenen Lieder) eingeübt.

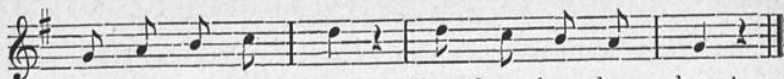
Das Steckenpferd.

(Karl Hahn.)

Munter.

1. Hopp, hopp, hopp! Pferdchen lauf Ga - lopp ü - ber Stock und
2. Tipp, tipp, tapp! Wirf mich ja nicht ab! Zäh - me dei - ne
3. Pit - schi, patsch! Klatsche Peitsche, klatsch! Mußt recht um die
4. Ha, ha, ha! Juch, nun sind wir da! Die - ner, Die - ner,
5. Brr, brr, he! Steh' nun, Pferdchen, steh'! Sollst schon heu - te

1. ü - ber Stei - ne, a - ber brich dir nicht die Bei - ne!
2. wil - den Trie - be, Pferdchen, thu' mir das zu Lie - be:
3. Oh - ren knal - len! O, das kann mir sehr ge - fal - len!
4. lie - be Mut - ter! Fin - det auch das Pferdchen Fut - ter?
5. wei - ter springen, mußt dir nur erst Fut - ter brin - gen.



1. Im - mer im Ga - lopp! Hopp, hopp, hopp, hopp, hopp!
2. wirf mich ja nicht ab! Tipp - ti, tipp - ti, tapp!
3. Klatsche, Peitsche, klatsch! Pit - schi, pit - schi, patsch!
4. Juch, nun sind wir da! Ha, ha, ha, ha, ha!
5. Steh' doch, Pferdchen steh'! Brr, brr, brr, brr, he!

Der Text des Liedchens (fünf Strophen — unter Umständen könnte man sich auch mit den ersten dreien begnügen —) wurde beim Anschauungs- oder Leseunterricht¹⁾ so oft vor- und nach gesprochen, bezw. gelesen, daß ihn die Schüler frei und sicher recitieren können. Fehler, wie »Kalopp« statt »Galopp«, »Stockund« statt »Stock — und« etc. oder »ond« statt »und« und andere kommen immer noch vor und werden korrigiert.

1. Vorübungen.

Der Lehrer singt²⁾ (zunächst auf la) oder spielt vor:



2. Nun zerlegen wir das Liedchen (beim Einüben) in folgende drei Abschnitte:



¹⁾ Die geringe Zeit, welche dem Gesangunterrichte auf den Stundenplänen eingeräumt ist, kann und darf nicht auch zur Einübung der Texte benutzt werden.

²⁾ Beim Vorsingen taktiert der Lehrer zugleich mit der Hand; ebenso auch bei allem, was die Kinder ohne Begleitung eines Instrumentes singen.

³⁾ Alle Noten sind hier nur für den Lehrer hergesetzt und brauchen in der Schule nicht angeschrieben zu werden; hat jedoch der Lehrer Lust und Zeit zum Anschreiben, so kann man das nur empfehlen, da dann bei den Kindern, auch wenn sie noch keine Notenkenntnis besitzen, das Hören durch das Sehen unterstützt wird.

⁴⁾ Diese und jede folgende Übung wird auf la nachgesungen. Die Schüler singen stehend. Mit der Tonstärke wird gewechselt. Das Forte darf nicht in Schreien ausarten.

II.

III.

Jeder dieser drei Abschnitte wird so lange geübt, bis ihn die Schüler nach Melodie und Rhythmus richtig singen; dann verbinden wir Abschnitt I und II und endlich I bis III.

Durch obige Vorübungen und durch die Zerlegung der Aufgabe in Abschnitte geht die Einübung der ganzen Melodie viel rascher von statten, als wenn wir sie immer ungeteilt vorsingen oder vorspielen.

Können hier die Kinder Abschnitt I singen, so macht ihnen Abschnitt III keinerlei Schwierigkeiten; solche sind nur im Abschnitt II zu überwinden.

Singen die Schüler die 1. Strophe richtig, so wird der Lehrer bei den übrigen Strophen nur noch behufs richtiger Verbindung des Textes mit der Melodie helfend und korrigierend eingzugreifen haben.

Beim Vortrage der ganzen Strophen sollen die Schüler stehen, während bei den vorausgehenden Übungen von dieser Forderung abgesehen werden kann, da die Kinder ein langes Stehen zu sehr ermüden würde. (Diese Bemerkung gilt auch für die Mittel- und Oberklasse.)

Regel: Der Lehrer prüfe in seiner Vorbereitung für die Singstunden jedes neu einzuübende Lied in Bezug auf seine melodischen und rhythmischen Schwierigkeiten und suche diesen schon durch entsprechende Vorübungen zu begegnen.

2. Lehrprobe.

Bei der Mittel- und Oberklasse kommt Nr. 52 der oben erwähnten Liedersammlung (»Der reichste Fürst«) zur Einübung. Dieser geht das Anschreiben und Singen nachstehender Vorübungen voraus.

1. Vorübungen.¹⁾

1) Damit der Schüler die Tonart im Gehör habe, soll jeder Gesangsübung das Singen der betreffenden Tonleiter vorausgehen.

The image shows ten lines of musical notation for singing exercises, labeled d) through s). Each line is on a single staff with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The exercises are as follows:

- d)** A single note on G4, followed by a quarter rest.
- e)** A quarter note on G4, followed by a quarter rest.
- f)** A quarter note on G4, followed by a quarter note on A4, then a quarter rest.
- g)** A quarter note on G4, followed by a quarter note on A4, then a quarter rest.
- h)** A quarter note on G4, followed by a quarter note on A4, then a quarter note on B4, then a quarter rest.
- i)** A quarter note on G4, followed by a quarter note on A4, then a quarter note on B4, then a quarter rest.
- k)** A quarter note on G4, followed by a quarter note on A4, then a quarter note on B4, then a quarter rest.
- l)** A quarter note on G4, followed by a quarter note on A4, then a quarter note on B4, then a quarter rest.
- m)** A quarter note on G4, followed by a quarter note on A4, then a quarter note on B4, then a quarter rest.
- n)** A quarter note on G4, followed by a quarter note on A4, then a quarter note on B4, then a quarter rest.
- o)** A quarter note on G4, followed by a quarter note on A4, then a quarter note on B4, then a quarter rest.
- p)** A quarter note on G4, followed by a quarter note on A4, then a quarter note on B4, then a quarter rest.
- q)** A quarter note on G4, followed by a quarter note on A4, then a quarter note on B4, then a quarter rest.
- r)** A quarter note on G4, followed by a quarter note on A4, then a quarter note on B4, then a quarter rest.
- s)** A quarter note on G4, followed by a quarter note on A4, then a quarter note on B4, then a quarter rest.

Die Noten jeder Vorübung werden gelesen; dann wird sie vorgespielt oder vorgesungen und von den Schülern nachgesungen, und zwar können diese Übungen einmal halbstark, ein zweites Mal mit schwacher und wieder ein anderes Mal mit starker Stimme gesungen werden. Der Lehrer kann auch bei der einen oder anderen Übung ein crescendo oder decrescendo anbringen.

Die Kinder sollen ihre Stimme beherrschen lernen. Dies beabsichtigen auch die letzten Vorübungen, welche mit der Melodie des Liedes in keinem Zusammenhange stehen.

Schüler, die hohe Töne nicht mit der Bruststimme singen können, bedienen sich der Kopfstimme. Immer verlangen wir eine schöne Tonbildung.

Statt la kann manchmal auch li, lo, le, lu, lü gesungen werden. Die Vokale u und ü sind am schwersten zu singen, darum hört man statt derselben oft ein o und i.

2. Gehen wir nun zum Liede selbst über!

Der Text ist erklärt¹⁾, sicher gelernt und wird nur noch einmal recitiert. Die Kinder dürfen nicht »schenen« statt »schönen«,

1) Eine unerläßliche Forderung! In einer Knabenklasse verstanden die Schüler statt »nie kann ohne Wonne« »nie Kanone-Wonne« und sangen diesen Unsinn mit besonderer Freudigkeit und Kraft. Zuweilen genügt ein Wort zur Erklärung; z. B. »So dir geschenkt ein Knösplein was« = war.

»Wertund« statt »Wert und«, »Firsten« statt »Fürsten« sprechen. Ähnliche Fehler sind auch bei den übrigen Strophen auszumerzen.

Die Melodie des Liedes und eine Textstrophe stehen auf der Notentafel. (Der Lehrer hat sie außer der Schulzeit angeschrieben.)

Nun lassen wir die Noten lesen und fragen dabei: Was ist vorgezeichnet? Was bedeutet das C? Wo kommen Achtel, wo Viertel, wo punktierte Noten vor? Wo soll nicht es, sondern e gesungen werden? Wo sind mehrere Noten auf eine Silbe zu singen? Wie viele? Wo stehen die Pausen? Wie heißen solche Pausen? — Erklärend sagen wir: »Mäßsig« bedeutet, daß das Lied weder zu schnell, noch zu langsam gesungen werden soll; *mf* (*mezzo forte*) heißt »halbstark«. Das Lied darf also nicht zu laut, ja nicht schreiend¹⁾ und auch nicht zu leise gesungen werden.

Wieder zerlegen wir die Melodie in Abschnitte, und zwar diesmal in fünf. Der Lehrer singt oder spielt (auf einer nach dem Normal-*a* reingestimmten Geige mit vier Saiten!) sie schön vor und fordert sodann die Kinder zum Nachsingen auf.

Der reichste Fürst.

Justinus Kerner.

Mäßsig.

mf

Volkweise.

I. 

Prei - send mit viel schö - nen Re - - den

II. 

ih - rer Län - der Wert und Zahl ih - rer



Län - der Wert und Zahl,

III. 

sa - fsen vie - le deut - sche Für - sten

IV. 

einst zu Worms im Kai - ser - saal

V. 

einst zu Worms im Kai - ser - saal.

¹⁾ Kein Schüler soll im Chor die anderen übertönen wollen. Man darf aus dem Chore keine einzelnen Stimmen heraushören.





Haben die Vorübungen zu tüchtiger Schulung gedient, so kann keiner der fünf Abschnitte mehr besondere Schwierigkeiten bieten. Wir machen dann bald aus den fünf Teilen drei, indem wir Abschnitt I und II, IV und V miteinander verbinden, Zwischen ihnen steht Abschnitt III gleichsam als Mittelsatz.

Endlich lassen wir die ganze Strophe singen und gehen, nachdem die Schüler das Liederbüchlein zur Hand genommen haben, zu den weiteren über.¹⁾

§ 103.

IV. Geschichtliches.

Am frühesten fand der Gesangunterricht in Deutschland eine Aufnahme in den zur Zeit der Ausbreitung des Christentums gegründeten Klosterschulen zu Fulda, Regensburg, St. Gallen etc. Später hielt Karl der Große auf dessen Pflege in den Schulen. Doch war ein erfolgreicher Betrieb dieses Lehrgegenstandes infolge des Mangels einer zweckmäßigen Notation kaum möglich. Die üblichen Zeichen (Neumen genannt), die man über den Text setzte, gaben den Sängern nur einen ungefähren Anhalt bei dem Einstudieren und Wiederholen von Gesängen. Erst der Benediktinermönch Guido von Arezzo (der um 1020 zu Pomposa in der Nähe von Ferrara lebte) führte eine befriedigende und den Keim zu weiterer Fortentwicklung in sich tragende Notierungsweise ein; auch lehrte er das zu damaliger Zeit großes Aufsehen erregende Treffen der Töne.

Lange nach der Erfindung einer leichten und übersichtlichen Bezeichnung der Höhe oder Tiefe der Töne brachte man es erst dahin, auch die Zeitdauer derselben einfach und bestimmt auszudrücken. Man erfand die Notengattungen: Maxima , Longa , Brevis , Semibrevis  (eine ganze Note etc.), und aus

¹⁾ Am Schlusse des Abschnittes II lasse man ja nicht singen:



Wert und Zahl.

Bei fallenden Quinten singt das Volk gerne ein Portamento, z. B.:



Er ist mein Gott, der in der Not etc.

Diesem Fehler ist schon beim Einüben einer Melodie vorzubeugen!

deren Abrundung entstand unsere Notenschrift.¹⁾ — Nachdem die Mensuralmusik auch in den Kirchen Eingang gefunden hatte, ging man in Deutschland in den lateinischen Schulen an die Bildung von Singhören, die man beim Gottesdienste verwendete; auch entstand das sogenannte Currendesingen, durch das sich arme Schüler ihren Unterhalt erwarben.

Bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts bestand der Gesangsunterricht in den Volksschulen lediglich in der Einübung kirchlicher Lieder, die religiösen Bedürfnissen in Kirche, Schule und Haus dienten. Erst zu Ende des vorigen Jahrhunderts fand auch das weltliche Lied eine Aufnahme in den Volksschulen. Namentlich machten sich um die Pflege desselben im Geiste Pestalozzis der bayerische Schulrat Stephani und der Dekan Muck in Rothenburg, der treffliche Schweizer Georg Nägeli (Komponist und Buchhändler in Zürich), der Gesanglehrer Michael Pfeiffer aus Würzburg und Ludwig Natorp (gest. als Konsistorialrat zu Münster 1846) in hohem Grade verdient.

§ 104.

V. Unterrichtsmittel.

Sering, Die Kunst des Gesanges. Leipzig, Merseburger. 2,80 *M.*
 — Derselbe, Anleitung zur Erteilung des Gesangunterrichtes. Ebenda. 1,20 *M.* — Derselbe, Lehrgang im Singen nach Noten. Ebenda. 60 *S.*
 — Widmann, Volksschule des Gesanges. Eine theoretisch-praktische Anleitung für den Privat- und Schulgesangunterricht. Ebenda. 1,50 *M.*
 — Derselbe, Kleine Gesanglehre. Ebenda. 40 *S.* — Derselbe, Volkshochschule. 3 Hefte. Ebenda. 80 *S.* — Brähmig, Kleine praktische Gesangsschule. Ebenda. 30 *S.* — Henning, Praktische Gesangsschule. Ebenda. 2,25 *M.* — Rühl, Elementargesangsschule. Ebenda. 90 *S.* — Schubert, Katechismus der Gesanglehre. Ebenda. 90 *S.* — Hohmann, Praktischer Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen. München, Schmid. Nürnberg, Schmid. — Krieger, Ferdinand, Der Gesangunterricht in Volks- und Bürgerschulen. Freiburg i. Br., Herder. — Kothe, Bernhard, Vademecum für Gesanglehrer. Eine Zusammenstellung des Theoretischen und Methodischen in Bezug auf Gesang und Gesangunterricht. Breslau, Goerlich. — Kothe, Wilhelm, Theoretisch-praktischer Leitfaden für die methodische Behandlung des Gesangunterrichtes in Volks- und gehobenen Bürgerschulen. Leipzig, Peters. — Hecht, Der Gesangunterricht in der ein- und dreiklassigen Volksschule. Quedlinburg, Vieweg.

¹⁾ Von dieser sagt Heinrich Beller mann in seinem Werke: »Der Kontrapunkt« mit Recht: »Unsere jetzige Mensuralnotation ist eine der scharfsinnigsten Erfindungen des menschlichen Geistes. Sie genügt so vollkommen allen Ansprüchen, daß es gar nicht denkbar ist, daß man sie je wieder verlassen und an ihre Stelle etwas Besseres setzen werde.«

3. Der Unterricht im Zeichnen.

Vom
Herausgeber.

§ 105.

I. Zweck und Bedeutung des Zeichenunterrichtes.

»Das Zeichnen soll der Schlüssel sein zu dem Schönen, welches sich in Form und Farbe auswirkt« (Willmann). Der Zweck des Zeichenunterrichtes aber hat als ein formaler, praktischer und als ein technischer in Betracht zu kommen.

a) In formeller Hinsicht bezweckt das Zeichnen vor allem die Förderung der Erkenntnis durch Ausbildung des Gesichtssinnes. Was gar viele Menschen mit den gesunden Augen nicht können, das verständige Sehen, das lehrt der Zeichenunterricht, indem er das Auge übt, die Gegenstände und ihre Grenzen, ihre Formen, ihre Farben und charakteristischen Eigentümlichkeiten aufzufassen und das Ähnliche und Unähnliche daran zu unterscheiden. Damit wird der Zeichenunterricht zu einer Grundlage für den Anschauungs- und Realunterricht sowie für die Raumlehre. Da aber die verschiedenen Formen in mannigfachster Verbindung auftreten und das Zeichnen zum Kombinieren, Umbilden und Selbstfinden neuer Formen auffordert und anleitet, so bildet es zugleich die Phantasie in der angemessensten Weise. — Da ferner in den Vorzeichnungen und Vorbildern dem Schüler nur schöne Formen vor Augen geführt werden, die ihn anregen und befähigen sollen, nicht nur diese selbst schön nachzubilden, sondern auch die charakteristischen Schönheiten an den Dingen der ihn umgebenden Natur oder an den Gebilden der Kunst herauszufinden und sich ihrer zu freuen, so veredelt das Zeichnen den Geschmack und bildet den ästhetischen Sinn. Endlich erfordert dieses Lehrfach Geduld, Sorgfalt, Genauigkeit und Sauberkeit bei der Arbeit und wirkt damit auf den Willen, ist also sittlich bildend.

b) Praktische Bedeutung gewinnt es schon in der Schule im Handarbeits- und Sachunterricht, der be-

deutende Unterstützung erhält, wenn die Schüler nicht nur Fertigkeit im sinnlichen Auffassen, sondern auch in der zeichnerischen Darstellung besitzen.¹⁾ Wo es zweckmäßig ist, sollte darum der Lehrer seine Worte durch erläuterndes Zeichnen begleiten.

c) In technischer Hinsicht hat der Zeichenunterricht die Aufgabe, mit dem Formensinn das nötige Handgeschick zu verbinden, d. h. die Hand zu befähigen, die Formen schnell, richtig und schön darzustellen. Damit wird das Zeichnen ein unentbehrliches Vorbereitungsmittel für Gewerbe und Industrie und die Zeichenfertigkeit ein fühlbares Bedürfnis für jeden Arbeiter.

2. Bedeutung. Aus dem Gesagten geht zur Genüge hervor, daß der Zeichenunterricht eins der vorzüglichsten Bildungsmittel und wegen des durch ihn erreichbaren technischen Könnens von großem praktischen Werte ist. Dies ist nicht nur von pädagogischen Autoritäten, sondern auch von den meisten deutschen Schulbehörden erkannt und der Zeichenunterricht, der der Fachschule verständig vorarbeiten soll, deshalb in den Volksschulen fast aller deutschen Länder zum obligatorischen Lehrgegenstand erhoben worden.

In Bayern gehört der Zeichenunterricht seit 1804 zu den obligatorischen Lehrfächern der Volksschule; zur befriedigenden Ausführung kam diese Vorschrift nicht, doch haben einzelne Kreis-Lehrordnungen denselben wärmstens empfohlen. In den Lehrerbildungsanstalten ist seine Bedeutung in obigem Sinne durch die Lehrordnung vom 30. Juli 1898 betont.

§ 106.

II. Der Stoff des Zeichenunterrichtes.

1. Auswahl des Stoffes.

Hinsichtlich der Stoffauswahl gehen die Ansichten noch sehr auseinander. Unseres Erachtens müssen hiefür der Standpunkt und das Bedürfnis des Schülers, sowie der Zweck und die Bedeutung des Zeichnens maßgebend sein. Da wir nun den Zeichenunterricht für alle Klassen der Volksschule als notwendig erachten, so fordern wir für diese einen solchen

¹⁾ Vgl. Handarbeitsunterricht (Stoff) S. 393.

Stoff, der von der Mehrzahl der Schüler vollständig bewältigt werden kann, der allseitig bildet (besonders den ästhetischen Sinn), den übrigen Unterricht ergänzt und dessen Verarbeitung eine zweckmäßige Vorbereitung für das praktische Leben bildet.

Diesen Anforderungen aber entspricht das methodische Zeichnen

- a) gerader und gebogener Linien,
- b) gerad- und bogenliniger Gebilde mit Erläuterung und Einübung der planimetrischen Grundformen, wobei auf der Oberstufe auch der »Farbgebung« Beachtung zu schenken ist.

Sehr erwünscht ist auch das Linear- und Zirkelzeichnen; wenn es sich mit befriedigendem Erfolge in der Volksschule kaum durchführen läßt und deshalb zumeist in die Fortbildungsschule verwiesen werden muß, so ist doch, wo nur immer möglich, schon in der Volksschule damit zu beginnen. Auch das Körperzeichnen mag in Verbindung mit dem Handfertigungsunterricht in gehobenen Volksschulen bereits angebahnt werden.

2. Anordnung und Verteilung des Lehrstoffes.

Für die Stoffanordnung und -Verteilung gelten als allgemeine Grundsätze, daß man allmählich vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichterem zum Schwereren fortschreiten und das Ziel nur in bescheidener Höhe stecken darf.

Wir ordnen daher den Stoff für die Volksschule in sechs Stufen bis zu einem erreichbaren Ziele, also:

- I. Stufe (1. und 2. Schuljahr): Malendes Zeichnen auf der Schiefertafel; auch als Vorübung für den Schreib- und als Unterstützung für den Anschauungsunterricht.
- II. Stufe: Gerade Linien, Winkel und geradlinige planimetrische Grundformen (Quadrat [Rechteck], regelmäßiges Achteck, gleichseitiges Dreieck, regelmäßiges Sechseck, regelmäßiges Fünfeck).
- III. Stufe: Geradlinige Verzierungsgebilde (Ornamente, Mäander etc.).
- IV. Stufe: Gebogene Linie (bogenlinige Grundformen) und gemischtlinige Gebilde (Kreis, Wellen- und Schlangenlinie, Oval, Ellipse, Spirale etc.).

V. Stufe: Entwicklung der gebogenen Linie zu Blatt- und Blumenformen.

VI. Stufe: Entwicklung der gebogenen Linie zum Ornament.

Der Lehrstoff für die einzelnen Schuljahre ist in der Regel in den Lehrplänen speziell angegeben, auf welche deshalb verwiesen wird.

Die einfachste und regelmässigste Grundform, in welcher sich aber ein sehr vielgestaltiges Ornament entwickeln läßt, ist das Quadrat. Huther und Herdtle, Flinzer, H. Schmidt und Weishaupt benutzen das Quadrat als Grundform. Auch in den bei Oldenbourg in München erschienenen Zeichenheften für die Volksschulen ist dasselbe in Anwendung gekommen. Die zweite Grundform bildet das Dreieck.

§ 107.

III. Die Methode des Zeichenunterrichtes.

1. Der Lehrgang

mufs im Zeichnen vorwiegend ein genetischer und zwar meist der der Realsynthese (Progression) sein. Die Übungen sind daher streng stufenmäfsig, vom Leichten zum Schweren aufsteigend, aneinander zu reihen.

Unser Lehrgang ist bezüglich der äufseren Darstellungsart mit steigender Schwierigkeit folgender:

a) Malendes Zeichnen, d. h. ein Nachbilden von Formen, wie sie öfters den Fibeln beigegeben sind (Regensburger Vorlagen), womit Vorübungen für Auge, Hand und Körperhaltung zu verbinden sind. Hieran schließt sich

b) das Freihand-Zeichnen und zwar:

1. Mit Hilfslinien und -Punkten, deren Zahl allmählich abnimmt.
2. Freies Zeichnen ohne Hilfslinien und ohne Hilfspunkte.

Was der Lehrer vorzeichnet, soll der Schüler gründlich anschauen, und was dieser aufgefaßt hat, soll er auch merken und aus dem Gedächtnisse wiedergeben, in symmetrischen Gebilden die fehlenden Halben und Viertel ergänzen, oder verschiedene Motive verbinden und in letzter Linie (bei guter Begabung) neue Formen erfinden lernen.

Der genetische Gang zielt also auf Aneignung der Fähigkeit

1. zum Kopieren (Nachzeichnen),
2. Reproduzieren (Gedächtniszeichnen),
3. Kombinieren (Ergänzen, Verbinden, Umformen),
4. Produzieren (Erfinden von Neuem).

Die Realanalyse tritt ein, wenn der Lehrer große Wandvorlagen benutzt, die darauf dargestellten Gebilde in ihre Teile zerlegt etc. etc. Ihr schließt sich die Synthese wieder an, wenn er an der Wandtafel aus den Teilen das Ganze aufs neue entstehen läßt.

Der Zeichenunterricht der Volksschule ist prinzipiell Massenunterricht, d. h. soweit es irgendwie möglich, zeichnen alle Schüler einer Klasse dasselbe in möglichst gleicher Zeit. Wer früher fertig wird, hat die Figur reiner auszuführen oder nochmals zu zeichnen. Tritt auf der Oberstufe eine zu große Verschiedenheit in den Schülerleistungen hervor, so beschäftigt man einzelne Schüler, je nach der Leistungsfähigkeit, durch entsprechend schwerere Vorlagen.

Auch ist hier auf das Geschlecht insofern Rücksicht zu nehmen, als man in den Knabenschulen die Grundformen für die Handarbeit, in den Mädchenschulen das Zeichnen von Blumen, Stickmustern etc. vorzugsweise zu üben hat.

2. Das Lehrverfahren.

Naturgemäß verfährt der Zeichenunterricht, wenn er von der Anschauung ausgeht, von dieser zur Auffassung und Darstellung fortschreitet.

a) Der Schüler soll also nichts zeichnen, was ihm nicht vorher zum Verständnis gebracht wurde. Es ist deshalb das Vorbild, sei es eine Wandvorlage, eine Vorzeichnung des Lehrers oder eine plastische Vorlage, ein Modell, vorzuzeigen und eingehend zu besprechen und zwar 1. hinsichtlich der Form und ihrer Zusammensetzung aus den Formelementen, 2. bezüglich der Herstellung, wobei auf die Einteilung, die Teilungspunkte und Hilfslinien hinzuweisen ist, und (wenn thunlich) 3. auch in Rücksicht auf die praktische Verwendung des Gebildes. Nur so wird jede Aufgabe geistiges Eigentum des Schülers.

b) Der Besprechung soll — wo immer möglich — das Vorzeichnen des Lehrers an der schwarzen Wandtafel folgen, damit die Schüler die Figur entstehen sehen. Hierbei können sie durch Fragen zu steter Mitarbeit herangezogen und zur wiederholten Bezeichnung der gewonnenen Begriffe angehalten werden.

c) Nun erst folgt die Ausführung, das Nachzeichnen durch den Schüler. Dasselbe kann auf Grund der vorausgegangenen Erläuterungen in freier Zeitfolge oder auf Kommando des Lehrers geschehen. Beim sogenannten gebundenen Zeichnen hat der Schüler sich um die Raumeinteilung wenig zu kümmern, da sie durch Linien oder Punkte bestimmt ist. Bei völligem Freihandzeichnen muß es dagegen seine erste Sorge sein, daß die möglichst große Grundform der Zeichnung auf den rechten Platz der Zeichenfläche zu stehen kommt. Der erste Entwurf ist schwach zu zeichnen und stückweise auf seine Richtigkeit zu prüfen, wobei die Zeichnung von verschiedenen Seiten zu betrachten ist. Die Schüler müssen die gemachten Fehler unter Anleitung des Lehrers selbst finden und verbessern lernen. Werden dieselben Fehler mehrmals gemacht, so beteiligt sich die ganze Klasse an der Korrektur. Einzeln vorkommende Fehler bezeichnet der Lehrer leise oder verbessert solche rasch.

Der Schüler halte beim Linienziehen immer den Endpunkt im Auge, zu dem hin er den Stift führen soll, ziehe zuerst eine Luft-, dann eine feine Bleilinie und, wenn sie richtig, eine stärkere darüber.

Sind alle Teile entworfen und verbessert, so folgt, nachdem der Bleientwurf mit Gummi elasticum abgerieben und Hilfslinien entfernt worden, die Reinzeichnung des Ganzen in möglichst gleichmäßigen und scharfen Strichen, und zwar von oben nach unten, damit die gezeichneten Linien nicht wieder verwischt werden. Ist die Zeichnung fertig, so muß auch die Zeichenfläche, das Papier, rein gummiert werden, damit das Ganze als eine wohlgefällige Arbeitsleistung erscheint. Zur Belebung des Gesamtbildes kann der Hintergrund schraffiert oder koloriert werden. Ersteres darf nur mit schwachen, wenigstens 1 mm von einander entfernten Strichen, letzteres nur in matten Tönen geschehen.

3. Praktische Winke.

a) Halte in der Zeichenstunde auf gute Ordnung und stramme Disziplin!

Wo bei diesem Unterrichte nicht alles bis ins Kleinste bestimmt und bis ins Genaueste geregelt ist, läßt der Erfolg stets zu wünschen übrig. Fehlt es an strenger Ordnung, so schwätzen, träumen und schmieren die Schüler darauf los, bis Tadel und Strafe erfolgt, und damit geht Zeit und Lust für die Sache verloren. — Vor allem hat der Lehrer mit Ausdauer auf eine richtige Körperhaltung zu sehen. Auge und Lunge sind zu wichtige Organe, als daß sie nicht steter Beachtung bedürften. Dies ist beim Zeichenunterricht ebenso nötig als beim Schreibunterricht. Bei ersterem hat der Lehrer auch fortgesetzt sein Augenmerk auf die Zeichenmaterialien zu richten. Die Zeichenhefte (Schiefertafeln, Zeichenblocks), welche immer so zu legen sind, daß ihre Kanten mit den Tischkanten parallel laufen, müssen aus gutem weissen Papier bestehen und möglichst rein erhalten werden. Unter jedes Heftblatt ist ein glattes, festes Blatt von Pappe zu legen, damit die Zeichnung nicht auf das folgende Blatt graviert erscheint. Auch ein Schutzblatt, auf das der Schüler die Finger legt, darf nicht fehlen; denn das Zeichenheft (Block) muß so viel als möglich vor jedem Schmutze bewahrt werden. Zum Tafelzeichnen gehören weiche, aber nicht schmierende Schieferstifte, zum Heft- (Block-) Zeichnen gute Bleistifte. Zu harte Stifte sind ganz ungeeignet. (»Faber Nr. 2« hat erfahrungsgemäß die richtige Härte. Besonders rühmenswert ist diese Nr. bei der Firma »Johann Faber«.) Starkes Aufdrücken ist nicht zu dulden; die Striche müssen mit gelindem Drucke ausgeführt werden, damit sie leicht wieder zu entfernen sind. Zu kurz gewordene Stifte sind in Stifthalter zu stecken. Das Spitzen der Stifte hat, um Unreinlichkeit zu verhüten, vor der Stunde zu geschehen. Der Schüler hat ferner ein in Papier gewickeltes Stück Gummi elasticum oder weiches Radiergummi nötig, das er so wenig wie möglich benutzen soll. Je mehr er angeleitet wird, überlegend zu zeichnen, desto seltener wird er dasselbe gebrauchen. Hat er wagrechte Linien zu löschen, so heifse man ihn von links nach rechts wischen, bei senkrechten hin und her von oben nach unten. Die Heftblätter sind dabei mit den Fingern so zu halten, daß sie nicht zerrissen oder zerknittert werden. Wo das Linearzeichnen betrieben wird, ist für den Schüler ein Reifzeug mit Hand- und Einsatzzirkel, mit Blei- und Federeinsatz und einer Ziehfeder, gerader Reifsschiene und rechtwinkeligem Winkel-dreieck nötig. Reinlichkeit und Sauberkeit des Heftes und

der Zeichnung sind im Interesse der ästhetischen Bildung zu fordern. Es empfiehlt sich daher, jede Zeichenstunde mit der Visitation der Hände und des Zeichenmaterials zu beginnen und nachzusehen, ob die Schüler ordentliche Hefte, gutgespitzte Stifte, sauberes Gummi, entsprechende Schmutz- und Unterlegblätter etc. haben. Ein reinliches Zeichenheft mit geringen Leistungen ist höher zu schätzen, als ein unreines, zeretztes mit besseren Zeichnungen. Unsaubere, zerrissene Hefte sind ein Armutszeugnis für des Lehrers Disziplin. Aus Gründen der Reinlichkeit empfiehlt es sich, die Schulzeichenhefte (Blöcke) im Schulschranke aufzubewahren.

b) Gehe den Schülern mit einem guten Beispiel voran!

Dieser Ratschlag fordert, daß der Lehrer stets möglichst schöne Vorbilder so an die Tafel zeichnet, daß die Schüler die Handbewegungen und alle anzuwendenden Vorteile sehen können. Die Tafelzeichnungen sind in möglichst reinen, scharfen Linien herzustellen, damit sie in den Augen des Schülers nichts zu wünschen übrig lassen. Wenn dies über die individuelle Fähigkeit hinausgeht, so hat der Lehrer vor der Stunde durch kaum sichtbare Hilfspunkte an der Wandtafel sich die Gewähr für eine befriedigende Lösung zu schaffen.

c) Halte während des Vorzeichnens dazwischen Umschau nach den Schülern und beobachte sie auch genau, wenn sie in die Hefte zeichnen.

Jede Zeichnung des Schülers muß dessen selbständige Arbeit sein. Achtet er auf das Vorzeichnen, und gibt es keine unerlaubte Hilfe beim Nachzeichnen, so erweisen die bei der Prüfung vorgelegten Zeichenhefte und eine Prüfungszeichnung seine wirkliche Zeichenfertigkeit.

Diese Regeln entstammen nicht der Werkstatt des Künstlers, sondern der Praxis des Schulmannes, welcher sich kein zu hohes Ziel steckt, es aber mit der Mehrzahl seiner Schüler erreichen will. Ist ein Zeichenkünstler damit nicht einverstanden, so sei ihm bemerkt, daß wir dem Rate des berühmten Hippius beipflichten: »Lieber Lehrer, gehe besonnen deinen Weg und lasse dich durch Künstler nicht irre machen; denn Lehrer und Künstler verstehen sich selten. Der wahre Maler ist am glücklichsten, wenn er malt, der wahre Lehrer, wenn er lehrt. Künstler bilden von außen herein durch ihr Können, Lehrer bilden von innen heraus durch ihr Wissen. Jener erlangt lauten Ruhm, dieser stillen Segen. Der Lohn der Lehrerearbeit aber sei nicht Künstlerbeifall, sondern der Geistesgewinn und die Seelenfreude deiner Schüler!« (Vergl. Kehr, Praxis der Volksschule.)

Lehrprobe.

Aufgabe. In ein auf der Seite liegendes Quadrat ist ein auf der Ecke stehendes symmetrisch zu zeichnen.

I. Anschauen und Besprechen. Das Modell eines Quadrats aus Pappe ist an der Wandtafel so befestigt, daß die Quadratseiten parallel mit den Tafelkanten laufen und die eine Hälfte der Tafel zum Zeichnen frei bleibt.

Man lasse die Schüler gerade Linien (Kanten) im Schulzimmer zeigen. Wie sind die Kanten der Tafel, des Rechtecks? Lehrer: Ich zeichne jetzt eine Gerade (Senkrechte) an die Tafel. Mehrere Schüler müssen auch solche zeichnen. Einer macht sie nicht gerade. Wie ist sie? Was macht der Schreiner, wenn er sehen will, ob er gerade gehobelt hat? — Eine Gerade verändert ihre Richtung nicht. — Von was für Linien ist diese Figur begrenzt? Welchen Unterschied nehmt ihr an ihnen wahr? — Sch.: Die untere und obere haben eine andere Richtung als die rechte und linke. L.: Was wendet der Tapezierer an, wenn er die Tapeten gerade ankleben will? Was der Maurer, wenn er das Hauseck gerade setzen will? Wenn nicht bekannt, ist das Senkblei in seiner Anwendung zu zeigen. — Eine senkrechte Linie weicht von oben bis unten nach keiner Seite ab. — (Mehrere Schüler zeichnen Senkrechte an die Wandtafel.) L.: Wie viele Senkrechte hat unsere Figur? An welchem Punkte sind dieselben ungleich weit von einander entfernt? Sch.: An keinem. — Linien von gleicher Richtung sind überall gleichweit entfernt, gleichlaufend (parallel). — Ebenso bespreche man die Wagrechten, die von einer Seite zur anderen nicht nach oben und nicht nach unten abweichen. Auch sie sind gleichlaufend. — L.: Was entsteht da, wo zwei gerade Linien zusammentreffen? — Wie viele Ecken hat die Figur? — Wie nennen wir sie deswegen? — Der Lehrer hat einen zusammenlegbaren Metermaßstab, bildet damit einen rechten Winkel, dessen Schenkel je 1 dm lang sind, und legt ihn so an die Tafelecke, daß ein Schenkel mit der senkrechten, der andere mit der wagrechten Tafelkante zusammenfällt. Ebenso legt er ihn dann an das Quadrat. — Die gegenseitige Neigung zweier Geraden, die von einem Punkte ausgehen, heißt Winkel. (Scheitelpunkt, Schenkel.) — Ein Schenkel wird um 1 dm verlängert. Was ist gleich geblieben? — Die Neigung. Wodurch wird also der Winkel nicht größer? nicht kleiner? — L.: Ich nähere nun die beiden Schenkel einander. Wie ist der Winkel geworden? — Sch.: Kleiner. Ich bringe die Schenkel wieder in die vorige Lage; ein Schenkel ist wagrecht, wie der andere? L.: Ich entferne

die Schenkel von einander; wie ist der Winkel nun geworden? — Sch.: Größer. Ein Schüler hat die Schenkel wieder so zu richten, daß der eine senkrecht, der andere wagrecht erscheint. — Winkel, die durch das Zusammenstoßen von Senkrechten und Wagrechten entstehen, heißen rechte Winkel. — L.: Wie viel rechte Winkel befinden sich an dieser Figur? An der Tafel? An der Tischplatte? Wo sind noch solche? Seht nochmals das Pappviereck an! Wie sind die Seiten der Länge nach? — Sch.: Gleich. L.: Wie die 4 Winkel der Größe nach? — Sch.: Gleich. — Ein Viereck mit 4 gleichen Seiten und 4 gleichen (rechten) Winkeln heißt Quadrat.

II. Vorzeichnen des Lehrers. Der Lehrer nimmt das Modell des Quadrats von der Tafel und hängt es an die Wand. Er sucht die Mitte der oberen Kante der Wandtafel und läßt die Kinder urteilen, ob der angegebene Punkt in der Mitte liegt. Dann zieht er von diesem Punkte eine Senkrechte abwärts zum unteren Rand. Nun bezeichnet er mit Hilfe des suchenden Blicks der Schüler die Mitte der Senkrechten und zieht durch dieselbe eine Wagrechte. (Wie viel Winkel sind dadurch entstanden? Was für Winkel? Warum rechte Winkel?) Von dem Scheitelpunkt aus schneidet er nun gleiche Stücke ab und zieht durch den linken Schnittpunkt eine Senkrechte, ebenso durch den rechten Schnittpunkt. (Beide Senkrechte sind mit der senkrechten Mittellinie gleichlaufend, beide selbst sind gleichlaufend, parallel.) Der Lehrer zieht nun durch den oberen, dann durch den unteren Schnittpunkt je eine Wagrechte (die unter sich und mit der mittleren parallel laufen). L.: Welche Figur ist nun durch die äußeren Linien entstanden? Sch.: Das Quadrat. Die über die Quadratseiten hinausragenden Teile der Mittellinien werden beseitigt. (Es sind aber noch andere Figuren entstanden. Wie viele? Wie sind die Seiten der Länge nach? Die Winkel der Größe nach? Was für Figuren sind es also? Sch.: Quadrate.) Der Lehrer zieht nun von der Mitte der oberen Wagrechten zur Mitte der linken, dann der rechten Senkrechten gerade Linien; ebenso von der Mitte der unteren Wagrechten. (Diese geraden Linien sind nach links oder rechts geneigt, schräge.) Es ist nun ein neues Viereck entstanden. Die Tafel wird so gedreht, daß die Schrägen in wagrechte Richtung kommen. Welche Richtung haben nun die beiden andern? Wie sind die Seiten, die Winkel dieser Figur der Länge und Größe nach? — Was für eine Figur ist es also auch? Ein Quadrat. (Die Tafel kommt wieder in die normale Richtung.) Das erste große Quadrat ruht auf einer Seite, worauf das eingeschriebene? Sch.: Auf einer Ecke.

III. Das Nachzeichnen des Schülers geht nun unter Kommando des Lehrers in gleicher Weise vor sich. Schliesslich wird das Ganze mit Gummi überrieben, die Mittellinien werden ganz gelöscht und die beiden Quadrate, das auf einer Seite liegende und das auf Eck stehende, vom Schüler sorgfältig rein gezeichnet; die vier abgeschnittenen Dreiecke des grossen Quadrats können schraffiert oder mit schwachem Farbenton ausgelegt werden. Dabei ist an getäfelte Fußböden, Thürfüllungen etc. zu erinnern, wo diese einfachen Formen Anwendung finden.

Durch weitere Halbierungen der Mittelgeraden und der äusseren Quadratseiten und durch Verbindung der Halbierungspunkte mit Geraden entstehen allmählich verschiedene Zierformen, Sternfiguren etc., auf welche wegen der Handarbeiten besondere Rücksicht zu nehmen ist.

§ 108.

IV. Zur Geschichte des Zeichenunterrichtes.

1. Der Zeichenunterricht ist ein verhältnismässig noch junger Lehrgegenstand der Volksschule, obwohl schon Comenius in der Vorrede zum *orbis pictus* das »Nachmalen« empfahl, und das Zeichnen bei den Philanthropisten einen Platz im Schulunterricht angewiesen erhielt. Einen methodischen Gang findet man jedoch weder bei jenem noch bei diesen. Das Verdienst, den Zeichenunterricht in seiner ganzen (besonders formalen) Bedeutung pädagogisch gewürdigt und zuerst zu einem elementaren Lehrfache methodisch umgestaltet zu haben, gebührt Pestalozzi und seinen Schülern. Ersterer stellte neben Sprache und Zahl als drittes Elementarmittel des Unterrichts die **Form**, um an den Elementen derselben die sinnliche Vorstellungskraft bis zum Selbstschaffen ästhetischer Gebilde zu steigern.¹⁾ Joh. Ramsauer machte in seiner methodischen »Zeichnungslehre« den Anfang mit der Übung des Augenmalfes an geraden, parallelen, krummen und gemischten Linien, übte die Hand durch Nachzeichnen, bildete den Schönheitssinn durch Kopieren von Ornamenten und Verzierungen, regte die Erfindungsgabe an durch Selbsterzeugenlassen neuer Gebilde und lehrte endlich die Perspektive in elementarer Weise. Dieser Anregung folgte der Lehrplan für die

1) In richtiger Erkenntnis der Bedeutung des Zeichenunterrichtes schreibt er: »Durch die Übung in Linien, Winkeln, Bogen wird Festigkeit in der Anschauung aller Dinge erzeugt und eine Kunstkraft in die Hand des Schülers gelegt, deren Folgen entscheidend dahin führen, ihm alles was in den Kreis seiner Anschauungs-Erfahrungen hineinfällt, klar und allmählich deutlich zu machen.«

Volksschulen in Bayern v. J. 1804, indem er für alle Klassen den Zeichenunterricht vorschrieb, in der 1811 erschienenen »näheren Bestimmung der Lehrordnung« aber fast gänzlich wieder davon abkam.

Das bisher fast ausschließliche Zeichnen nach Vorlagen führte nämlich auf Abwege. Sehr bald trat an Stelle des nach einer naturgemäßen Methode vom Leichterem zum Schwereren fortschreitenden Ganges ein rein mechanisches Abzeichnen (Abstechen, Messen, Durchpausen, Fensterzeichnen) der Vorlegebilder ohne bestimmte Stufenfolge.

2. Durch ein neues methodisches Prinzip suchte Peter Schmid in seinem »Naturzeichnen für den Schul- und Selbstunterricht« (Berlin 1828) den Zeichenunterricht zu reformieren und wieder in Ansehen zu bringen. An Stelle des gedankenlosen Kopierens der Vorlagen setzte er das Zeichnen nach der Natur, d. h. nach körperlichen Gegenständen, weil nach seiner Ansicht das praktische Leben nicht das Zeichnen nach Bildern, sondern nach Gegenständen fordert. [Er begann mit der Nachahmung der Natur in der Weise, daß er 13 rechteckige und runde Holzkörper (Würfel, Cylinder und deren Zusammensetzung) nachbilden liefs.] — Das Körperzeichnen erhielt eine weitere Förderung durch die Brüder Ferdinand und Alexander Dupuis in Paris (1832), welche Drahtmodelle von Linien, Winkeln und geschlossenen ebenen und körperlichen Figuren, planimetrische Holzstabmodelle und (für die letzte Stufe) massive Körper zunächst für den Unterricht an Handwerker schufen. — Einen Apparat nach demselben Prinzip stellte Friedrich Heimerdinger in Hamburg in 12 einfachen, aber methodisch geordneten Holzkörpern her, wozu er 1857 eine Anleitung schrieb unter dem Titel: »Die Elemente des Zeichnens nach körperlichen Gegenständen.« Trotz dieser Versuche konnte das perspektivische Zeichnen in der Volksschule keinen Boden gewinnen, da es einen Grad von Verstandesreife voraussetzt, welcher hier zwar anzustreben, aber selten zu erreichen ist.

3. Die Schwierigkeit des perspektivischen Zeichnens führte wieder zum Kopieren. Hierbei machten sich zwei Richtungen geltend. Die eine blieb beim Zeichnen nach allen möglichen Vorlagen (Pflanzen und Tiergestalten, Teile des menschlichen Körpers, kleine Landschaften), während die andere das Linearzeichnen pflegte, aber das Zeichnen von Flachornamenten und Verzierungen, welches für das praktische Leben von Wichtigkeit ist, vernachlässigte. — Dazwischen waren einige Zeichenlehrer (Lüben und Otto) eifrig bestrebt, die Kopiermethode von dem geistlosen Mechanismus dadurch zu befreien, daß sie das Naturzeichnen in

entsprechender Weise mit herein zu ziehen suchten, während Hippus in seinen »Grundlinien der Theorie der Zeichenkunst« (Leipzig 1842) das Zeichnen als ein rein pädagogisches Bildungsmittel auffasste, indem er Hand und Auge sowie freies Auffassen methodisch übte.

So kam es allmählich zu Verbesserungen, neben denen aber viele Übelstände unbeseitigt blieben. Besonders hinderlich für den Erfolg war der Einzelunterricht nach Handvorlagen, wodurch die Kraft des Lehrers aufs bedauerlichste zersplittert wurde.

4. Einen neuen Anstofs erhielt der Zeichenunterricht in den letzten 30 Jahren durch die Industrie- und Gewerbeausstellungen. Infolge derselben wurde die Ansicht allgemeiner, das durch einen verbesserten Zeichenunterricht in der Volksschule die Hebel eingesetzt werden müssen, um an die Stelle der in der Masse noch herrschenden Geschmacksroheit eine gesunde und veredelte Geschmacksrichtung zu setzen. Seitdem diese Erkenntnis sich Bahn brach, ging man mit erneutem Eifer daran, die Methode des Zeichenunterrichts zu verbessern. Zunächst kam man, infolge einer Anregung des Altmeisters Diesterweg »der Lehrer müsse an der Wandtafel vorzeichnend lehren«, zur sogenannten Wandtafelmethode, die als die allein richtige zu bezeichnen sein dürfte. Da aber die Voraussetzung, jeder Lehrer müsse vorbildlich an der Wandtafel vorzeichnen können, nicht überall zutrifft, und da es bei schon vorgeschrittenen Schülern zu zeitraubend und mühsam erscheint, so gab man für die späteren Unterrichtsstufen gedruckte Wandvorlagen heraus, die das Vorzeichnen nicht überflüssig machen, sondern unterstützen sollen. Die Wandvorlage gibt das Ziel, das Vorzeichnen den Weg dazu an.

5. Hervorzuheben ist ferner, das der Anfang des Zeichenunterrichtes in der Regel zu schwer war. Dieser Mifsstand wurde von pädagogisch denkenden Männern immer mehr gefühlt und dadurch zu beseitigen gesucht, das sie den Kindern Hilfen boten, womit sie die anfänglich hervortretenden Schwierigkeiten überwinden sollten. Wie man beim ersten Schreibunterricht dem Kinde nicht die leere Schreibfläche, sondern in den Doppellinien Mafs und Grenze für die Schriftformen gibt, ebenso sollte auch im Zeichnen über die ersten Schwierigkeiten hinweggeleitet und der Schüler in den Stand gesetzt werden, in seiner Darstellung sich über das Formlose zu erheben. Schon Friedrich Fröbel erkannte, das man nicht sofort mit dem Freihandzeichnen beginnen könne, und meinte, das man durch ein Liniennetz den Schülern die Darstellung geradliniger Figuren erleichtern müsse. Das Netz-

zeichnen, für welches Schiefertafeln oder Hefte mit quadratischem Liniennetz (das aus senkrechten und wagrechten Geraden von 1 cm Weite besteht) hergestellt sind, ist für die elementarsten Übungen berechnet. Es darf nicht zu lange fortgesetzt werden, da es Auge und Hand nur beschränkt und einseitig bildet. Die naturgemäße Steigerung besteht nun darin, daß man von dem Liniennetz die Schnittpunkte desselben übrig behält, so daß der Schüler nur diese Punkte frei zu verbinden hat, was nicht bloß durch gerade, sondern auch durch krumme Linien geschehen kann.

Das Zeichnen nach dem Punktsystem oder das stigmographische Zeichnen stellt etwas höhere Forderungen als das Netzzeichnen und bereitet, da man die Punktweite in den Heften auf 2 oder 3 cm steigern kann, das Freihandzeichnen stetig fortschreitend vor. Auch beim stigmographischen Zeichnen hat der Lehrer die Wandtafel nötig. Dr. Franz Karl Hillardt († 1872) bildete diese Idee zu einer ziemlich verbreiteten Methode aus. Ihm schlossen sich Müller, Stuhlmann, Fr. Huther, Voltz, Bauer und Rein u. a. mit Erfolg an. Ihre Werke begründen die Notwendigkeit des Massenunterrichtes und liefern hiebei schätzbare Fingerzeige neben sehr guten und schönen Motiven. Auch diese Methode fand erklärlicherweise sofort ihre Gegner. Diese führen besonders an, daß die stigmographische Methode den Schülern die Sache zu leicht mache, daß sie daher die Formen nicht selbst empfinden und infolgedessen sich auch nicht fest einprägen; daß ferner die Kinder an ein mechanisches Nachahmen gewöhnt werden und später ratlos dastehen, wenn sie die Formen frei auffassen und darstellen sollen, endlich daß das Linien- und Punktnetz den Augen schade. Aus letzterem Grunde ist der Gebrauch der Linien- und Punktnetze in Bayern verboten worden.

Dem stigmographischen Zeichnen steht eine andere Richtung gegenüber, welche den Zeichenunterricht erst mit dem 10. Lebensjahre, dann aber sofort mit dem Freihandzeichnen nach Wandtafeln beginnt. Diese Richtung vertreten neben dem »Verein deutscher Zeichenlehrer« Inspektor Flinzer in Leipzig, Professor Weisshaupt in München, Kumpa in Darmstadt, H. Schmidt u. a. Sie beginnen mit geometrischen Formen und mit Anwendung einer Reihe von Hilfslinien, die nach und nach seltener werden und zuletzt ganz wegfallen. Ihnen gegenüber wurde von seiten der Volksschulpädagogen hervorgehoben, daß wie der Schreibunterricht auch der erste Zeichenunterricht als malender (nicht systematischer) schon im ersten Schuljahre beginnen könne (Regensburger Vorlagen), woran sich im zweiten oder dritten Schuljahre die Anfänge des

gebundenen Zeichnens (Quadrat mit Hilfslinien), wie in den Zeichenheften von Matt, anzuschließen hätten.

Trotz dieser verschiedenen Richtungen sind die methodischen Grundsätze, welche in dem Kapitel über die Methode sich finden, zur allgemeinen Geltung gelangt.

§ 109.

V. Literatur und Unterrichtsmittel.

1. Lehrbücher, methodische Schriften.

Eyth, H., Der elementare Freihand-Zeichenunterricht. Lehrgang für den Klassenunterricht im Zeichnen. I. Das Zeichnen im Linien- und Punktnetz. Leipzig, 1884. — Menard, Der Zeichenunterricht in der Volksschule. Neuwied, 1883. — Otto, Pädagogische Zeichenlehre. Neu herausgegeben von Dr. Rein. Weimar, Böhlau. — Rein und Bauer, Das Zeichnen in der Volks- und Bürgerschule, methodisch geordnet. Dresden, Bleyl und Kämmerer. — Stuhlmann, Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule. Mit einem detaillierten Lehrplan für die Hamburger Schulen. 5 Teile mit Tafeln. Hamburg, 1875. — Sämtliche angeführten Schriften haben das Netz- und stigmographische Zeichnen zur Grundlage.

Für Freihandzeichnen: Boldt, A., Lehrbuch des Zeichenunterrichtes für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. Wismar, 1897. — Bruns, K., Der Zeichenunterricht in der Volksschule. Textheft zu den Wandtafeln in der braunschweigischen Volksschule. Wolfenbüttel, 1896. — Eichler, Elementarzeichenschule in 2 Abteilungen. In Kommission bei Klinkhardt in Leipzig und Wien. — Flinzer, Lehrbuch des Zeichenunterrichtes. Bielefeld und Leipzig. 5,50 *M.* — A. Gut, Leitfaden für den Freihandzeichnenunterricht. Wiesbaden. 0,75 und 2 *M.* — Häuselmanns Agenda für Zeichenlehrer in 3 Abteilungen. Zürich, Orell Füsli. — Müller, Das Freihandzeichnen auf der Elementarstufe. Eßlingen, Selbstverlag. 1 *M.* — Weishaupt, H., Das Elementar-Freihandzeichnen in der Volksschule. Mit 450 Aufgabenmotiven. München, Oldenbourg. — Weishaupt, H., Theorie und Praxis des Zeichenunterrichtes. Weimar, 1867. — Hertzner, Jonas und Wendler, Vorschläge zu einer Reform des Zeichenunterrichtes in Elementarschulen. — Lang, Gg., Der Volksschulzeichnenunterricht. Wesen, Wert, Zweck u. Methodik. 2. Aufl. Erlangen, 1894. 1,20 *M.* — Derselbe, Theorie und Technik des Zeichnens. Erster Teil. Erlangen, 1884. — Tretau, Der kleine Zeichner. Anleitung für den Elementarunterricht im Freihandzeichnen. — Scheider, Der Elementar-Zeichenunterricht in der Volksschule. Mit 200 Abbildungen. Leipzig. — Zeller, Der kleine Zeichenschüler. — Derselbe, Einführen in das Ornamentzeichnen. Straßburg, Schultz. — Lehrgang für den elementaren Zeichenunterricht. Vom Verein zur Förderung des Zeichenunterrichtes in Hannover, 1889. 3 Teile 60 *S.*, 1 *M.* und 2 *M.* — Kleist, Lehrgang für das Freihandzeichnen in Volks- und Bürgerschulen. Ausführliche Lektionen mit Übungsaufgaben. 1. Teil

75 \mathcal{L} , 2. und 3. Teil je 2 \mathcal{M} . Magdeburg, Rathke. — Wolter, Kleine Farbenlehre mit 56 Farbentafeln. 6 \mathcal{M} . Hinstorf b. Ludwigslust.

Eine Vermittlung zwischen den Anhängern des stigmographischen Elementarzeichnens u. des völligen Freihandzeichnens bahnte an: Harder, Zweck und Methode des Zeichenunterrichtes. Nach den neuesten Systemen von Flinzer und Stuhlmann. Elbing, 1879. — Diesem vermittelnden Standpunkt entspricht der bei Oldenbourg in München erschienene »Stufengang für den Zeichenunterricht in der II. (gerade Linien) und III. Klasse (gebogene Linien) der Volksschule« (2 Quart-Hefte à 10 \mathcal{L}). Die 2 gleichgroßen Schülerhefte sind mit Einteilungszeichen versehen. Empfehlenswert. (Laut Ministerial-Reskript für bayerische Schulen^m genehmigt.)

2. Zeichenvorlagen.

a) Handvorlagen. Herdtle, Vorlagenwerk für Elementarunterricht im Freihandzeichnen. 60 Blatt im schwarzen Umriss gr. Fol. und 24 Blatt Farbdrucke gr. Quart. — Derselbe, Elementar-Ornamente, 24 Vorlagen. Stuttgart. — H. Schulze, Farbige Elementarornamente. 10 Lieferungen à 2 \mathcal{M} . Leipzig, Weigel. (Betonung der Farben.) — Häuselmann, Moderne Zeichenschule. 28 \mathcal{M} . Zürich, Füsli.

b) Wandvorlagen. Bramesfeld, Wandtafelzeichnungen. — Bruns, Wandtafeln für den Zeichenunterricht. Zwifslers, Wolfenbüttel, 1896. — H. Schmidt, 24 Wandtafeln (auf graubraunem Grund weißer Figuren mit schwarzem Umriss). Dresden, Meinhold u. Söhne. — Enke, Wandtafeln für den elementaren Zeichenunterricht. 36 Bl. Dresden. — A. Gut, 14 und 32 Wandtafeln. 7 und 18 \mathcal{M} . Bei Bechtold & Cie. in Wiesbaden. — Kumpa, Wandtafeln mit erklärendem Text. (In Hessen eingeführt.) — Dreesen, Elementar-Wandtafeln. Flensburg. — Herdtle-Tretau, Auswahl von 30 Blättern aus Herdtles großem Werk. Text und Mappe 10 \mathcal{M} . (Große Wandtafeln.) — Hertzner, Jonas u. Wendler, 18 Wandtafeln, 13 \mathcal{M} . Berlin. — Pixis, Wandtafeln für den elementaren Unterricht im Freihandzeichnen. 1. Serie. Geradlinige Ornamentik. 41 Tafeln mit Erläuterungen. In Mappe 16 \mathcal{M} . Würzburg, 1889. — Wandtafeln zu Willigs »Neuer Zeichenschule«. Breslau, Hirt. — Zabler, 40 Wandtafeln für den Zeichenunterricht. Großenhain. 20 \mathcal{M} . Textheft 1,50 \mathcal{M} .

3. Zeichenhefte.

Prof. Hertzner (A und B). Berlin. Vaquet. — Weishaupt, Methodische Anleitung zum Freihandzeichnen, in 6 Schülerheften dargestellt. Die Schülerhefte enthalten das Vorbild und die Raumbegrenzung durch Punkte oder Striche für das zu zeichnende Bild. Diese bei Oldenbourg in München erschienenen Hefte à 20 \mathcal{L} sind zur Förderung des Privatlebens sehr geeignet. 2 Zeichenhefte für die II. und III. Klasse (siehe ad. 1). Neuerdings werden die empfehlenswerteren Zeichenblocks mehr und mehr üblich. Speemann in Berlin und Stuttgart.

4. Für geometrisches Zeichnen.

Böhm, J., Zeichnende Geometrie. (Linearzeichnen.) Mit 185 Textfiguren und 3 Figurentafeln. 4. Aufl. Nürnberg, Korn. 1899. — Müller, Übungsstoff für das geometrische Zeichnen. Mit 20 Tafeln. Eßlingen. 1.40 \mathcal{M} .

5. Für Körperzeichnen.

Heimerdinger, Die Elemente des Zeichnens nach körperlichen Gegenständen. Hamburg, 1857. — Stuhlmann, Der Zeichenunterricht. 4. Abt. 21 Tafeln. Hamburg. — Die geometrischen Modelle liefert jede Lehrmittelanstalt und gröfsere Zeichenmaterialien-Handlung, so z. B. die Leipziger Lehrmittelanstalt von Dr. Oskar Schneider, die Zentralstelle für Handel und Gewerbe in Stuttgart, die Lehrmittelanstalt von Gebr. Weschke in Dresden u. v. a.

Der Unterricht im Turnen.

Vom
Herausgeber.

§ 110.

I. Wesen, Zweck und Bedeutung des Turnunterrichtes.

1. Das Wort »Turnen« ist von Jahn zuerst eingeführt worden. Er nahm es von dem mittelalterlichen »Turnier« und verstand darunter ein Regen, Bewegen und Thätigsein des Leibes und seiner Glieder, um ihn zum geschickten Träger des Geistes zu machen.

2. Im allgemeinen ist der Zweck des Turnens (der Gymnastik) auch kein anderer als: Vervollkommnung des Leibes zu einem geschickten Diener des ihn belebenden Geistes und damit zugleich Machtvergrößerung des Geistes.

Das wichtigste Erziehungsobjekt ist der Geist des Kindes, der durch die Erziehung in den Zustand sittlicher Freiheit, zum sittlichen Charakter erhoben werden soll. Der innige Zusammenhang zwischen Seele und Leib und die dadurch bedingte Wechselwirkung der psychischen und körperlichen Funktionen fordert aber mit Notwendigkeit auch die Pflege des Leibes. *Mens sana in corpore sano.* (Juvenal.)

Der Zweck des Turnens in der Volksschule ist ein sanitärer und ein pädagogischer.

a) In sanitärer Hinsicht hat das Turnen keineswegs blofse Kraft- und Kunststücke zu lehren, sondern es soll den Anstrengungen, die dem Geiste der Jugend auferlegt werden, einen Ausgleich in der körperlichen Thätigkeit entgegenstellen

und somit Harmonie in die Erziehung bringen. Dies wird angestrebt

α) durch Förderung der leiblichen Entwicklung und Stärkung der Gesundheit (Leibespflege);

β) durch Herausbildung aller Kräfte zur Gewandtheit im Gebrauch der Sinne und Glieder (Leibeserziehung) und

γ) durch Gewöhnung an gute Haltung, gefällige Bewegung, schöne Selbstdarstellung (Leibesbildung).

b) Dem pädagogischen Zwecke dient das Turnen in ethischer Hinsicht, wenn bei einer gesunden Leiblichkeit in schönster Harmonie mit dem Seelenleben als herrliche Blüten sich entfalten: Beharrlichkeit und Ausdauer, Selbstbeherrschung und Entsagung, Besonnenheit und Mut und besonders Willens- und Thatkraft. —

In disziplinärer Hinsicht bewirkt die dem Turnen eigene innere Ordnung und Aufeinanderfolge der Übungen, die Unverbrüchlichkeit des Gesetzes bei Spiel und ernster Übung, das Zusammenleben vieler und die Gleichheit des freudigen Strebens: kernhafte Lebensfreudigkeit, gesunden Wett-eifer, willigen Ordnungssinn, edlen Gemeingeist und nationale Gesinnung.

3. Wichtigkeit. Da sich die angegebenen Zwecke zweifelsohne durch das Turnen fördern lassen, so muß diesem Erziehungsmittel eine sehr hohe Bedeutung für die Volkswohlfahrt zuerkannt und es für die gesamte (männliche und weibliche) Jugend in Stadt und Land als wichtig, ja als notwendig erklärt werden.

Wohl werden die Landkinder gegen manche Einflüsse abgehärtet, aber sie sind meist ohne Haltung, ohne Form, ohne Beweglichkeit, haben große Kniee und Ellbogen, schweren Tritt, steifen Hals. Oft drückt die Last der Arbeit den schön angelegten Jungen breit zu einer Karikatur, macht ihn schwerfällig und ungelenig. Diese Eckigkeit und leibliche Unbehilflichkeit wirkt auch auf den Willen zurück, der meist so wenig ausdauernd und ebenso schwankend und unselbständig ist, wie die versteiften, einseitig entwickelten Arme und Beine. Aber wir brauchen auch ein frisches, kräftiges weibliches Geschlecht, wieweil im Mädchenturnen die Bildung zur Kraft und Gewandtheit nur so weit zu fördern ist, als es die Gesetze der Anmut und Schönheit gestatten.

§ 111.

II. Der Stoff des Turnunterrichtes.

1. Auswahl des Turnstoffes.

Der Turnstoff besteht aus einer Menge von Übungsformen, durch welche eine kräftige allseitige Ausbildung des Körpers, jugendliche Frische und Fröhlichkeit gepflegt und damit die Entfaltung des Geistes gefördert werden soll. Eine unter diesem Gesichtspunkte grundsätzlich geordnete Zusammenstellung der körperlichen Übungen ergibt ein **Turnsystem**.

Das jetzt allgemein gültige Turnsystem umfaßt a) Freiübungen, b) Ordnungsübungen, c) Gerätübungen und d) Spiele.

a) Die **Freiübungen** werden frei, d. h. ohne Anwendung von Gerät (oder Gerüst) von den Gliedern des Leibes ausgeführt. Sie bilden die Grundlage aller gymnastischen Übungen und sind für die harmonische Ausbildung des ganzen Körpers in hohem Maße förderlich. Sie können an und von Ort gemacht werden.

Die Freiübungen an Ort sind Fufs-, Bein-, Rumpf-, Arm-, Hand-, Schulter- und Kopfbewegungen, welche in verschiedenen Stellungen (Ausgangsstellungen), nämlich in der Grund-, Schlufs-, Zwangs-, Schritt-, Spreitzstellung etc., im Liegen, Sitzen, Knien und Stützen gemacht werden können.

Die Freiübungen von Ort sind:

1. Gangübungen (gewöhnliches Gehen vor-, seit- und rückwärts, Ballen-, Nachstell-, Schrittwechsel-, Wiegegang etc.).
2. Laufübungen (Dauerlauf in verschiedenen Bahnen des Übungsraumes, Schnell-, Wett-, Springlauf etc.).
3. Springübungen (Schlufs-, Spreiz-, Grätschsprung, Sprung an und von Ort, mit Angehen und -laufen etc.). Die Springübungen dienen besonders als Vorbereitung zum Gerätturnen.
4. Hüpfarten auf beiden Füßen, auf einem Fufs, in und zu verschiedenen Stellungen (Wechsel-, Kreuz-, Galopp-, Schottisch-, Wiegehüpfen etc.).
5. Dreiharten (Schritt-, Spreiz-, Kreuzzwirbeln, Walzerschritt).

b) Die **Ordnungsübungen** sind Gemeinübungen, durch welche die Schüler gewöhnt werden sollen, sich einem durch einen Willen (Befehl) geleiteten Ganzen einzuordnen, wodurch

mit dem Ordnungs- zugleich der Schönheitssinn gebildet werden soll. Sie lassen sich mit den Freiübungen leicht und mit Erfolg verbinden und sind bei Turnfahrten und -Festen besonders wertvoll. Die Ordnungsübungen sind:

1. Taktische Elementarübungen. Dazu gehören:

Bildung der **Reihe** (Stirn-, Flanken-, Schrägreihe), Öffnen und Schließen der Reihe (Abstandnehmen, Staffellung), Fassungen in der Reihe (Hand in Hand, Arm in Arm etc.), Reihungen erster und zweiter Ordnung, Schwenkungen, Ziehen der Reihe (Um-, Gegen-, Winkel-, Schrägzug, Ziehen im Kreis, Schnecke etc.).

Bildung des **Reihenkörpers** (Linie, Säule), Öffnen und Schließen desselben, Ziehen der Linien und Säulen, Wogen der Rotten und Reihen, Reihen der Reihen etc.

Bildung des **Reihenkörpergefüges** (Doppellinie, Doppelsäule) und Bewegungen des Ganzen und seiner Teile.

2. Reigenschreitungen, d. h. so verbundene Ordnungsübungen, daß durch sie ein nach Rhythmus und Symmetrie gegliedertes, wohlgefälliges Ganze dargestellt wird.

c) Die **Gerätübungen** dienen zur Vermehrung der Anstelligkeit und Kraft des Körpers, zur Erhöhung des Mutes und der Geistesgegenwart. Sie sind

1. Hangübungen (Streck- und Beugehang), Stützübungen (Streck- und Beugestütz), Spring-, Schwebeübungen und gemischte Übungen (Hangstand, Liegestütz, Hangstütz), Übungen des gemischten Sprunges an feststehenden, befestigten Geräten wie Reck, Barren, Stemmbalken, Pferd, Bock, Klettergerüst, Leiter, Springel, Klettertau, Schaukelringen etc., oder

2. Übungen mit beweglichen Handgeräten, mit Hanteln, Stäben, Stangen, Ballen, Seilen, Geren, Stäben etc. — Die Stäbe dienen in der Regel nur zur Belastung bei Ausführung der Frei- und Ordnungsübungen. Von den Stabübungen seien besonders erwähnt: Stabholen, Stabtragen, Stabgriffe (Stabschultern, Stab über und bei Fuß, Stabüberführen, Stabneigen), Stabheben, Stabüberheben, Stabdrehen, Stabstofsen, Stabwinden, Stabübersteigen.

d) Die **Spiele** sollen zur Erfrischung von Leib und Seele, zur Erholung und Erheiterung dienen und durch Gewöhnung an die Spielgesetze zur Beherrschung des eigenen Willens führen. Als geeignete Spiele für die Volksschüler sind zu nennen: Fangen, Kreislaufen, Kämmerchen vermieten (Schneider,

leih mir die Scher!'), den Dritten abschlagen, Glucke und Geier, Fuchs aus dem Loch, schwarzer Mann, Barrlaufen, Ballspiele etc. — Hierher gehören auch die spielmäßig betriebenen Freiübungen wie das Radschlagen, schwedische Zweier- und Dreierübungen (Schwedenbrücke), Karrenfahren, hüpfender Kreis, kreisendes Rad, dann Ringen, Ziehen, Schieben, Schnee- und Eisfreuden.

Die vorgenannten Hauptübungen unseres Turnsystems sind so vielgestaltig, daß sie nicht in jeder Schule in ihrem vollen Umfange betrieben werden können und sowohl der Menge als dem Grade nach für die verschiedenen Volksschulen verschieden sein müssen. So kann eine siebenklassige Stadtschule, in welcher Knaben und Mädchen in fortschreitenden Klassen getrennt im Sommer und im Winter unterrichtet werden, nicht bloß eine größere Zahl der Übungen, sondern auch mehr Arten derselben und besonders mehr Gerätübungen bewältigen als eine einklassige Volksschule. Deshalb soll die Knabenschule die hauptsächlichsten Frei- und Ordnungsübungen, die notwendigsten Gerätübungen und die einfacheren Spiele lehren, dabei aber alle Anforderungen zu besonderer Kunst und größerem Wagnis fallen lassen. — Die Mädchenschule dagegen, obwohl sie das gleiche Ziel verfolgt, hat diesen Übungsstoff, soweit es die Rücksicht auf den zarteren weiblichen Körperbau und auf die allgemeine Schicklichkeit zur Pflicht macht, zu beschränken oder zu ändern.

Wo wegen Mangels geeigneter Räumlichkeiten im Winter kein eigentlicher Turnunterricht erteilt werden kann, hat der Lehrer trotzdem die Verpflichtung, den Kindern Gelegenheit und Anleitung zu kräftigen, zweckentsprechenden körperlichen Bewegungen zu geben. Diese Turnübungen müssen in der Regel stehend in der Schulbank gemacht werden (vorausgesetzt, daß man darin gerade stehen kann). Hierzu eignen sich folgende Freiübungen: Fußstellungen, Zehen- und Hackenstand, Stand auf einem Bein (aber keine weiteren Beinbewegungen), Rumpfdrehen und -beugen, Armstößen, -heben, -schwingen, -beugen, -strecken, -schnellen und -kreisen, Handbeugen, -strecken, -klappen, -kreisen, Fingerstrecken, -spreizen, -beugen (besonders zwischen und nach den Schreibstunden), Schulterheben, -senken, -vorschieben, zurückziehen, -rollen; dann tief atmen, den Atem lang anhalten etc. Diese Übungen werden, wenn der Lehrer während der Ausführung derselben für den Zutritt frischer und reiner Luft sorgt und der Fußboden rein ist, Körper und Geist wohlthätig anregen.

Lassen sich solche Übungen manchmal zur Auffrischung in 1—2 Minuten langer Dauer zwischen den Unterricht hineinverlegen, so kann das besonders in den Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden

geschehen, womit aber ja nicht gesagt sein soll, daß dieselben immer durch Turnübungen auszufüllen sind. Es machen sich in den Pausen verschiedene Bedürfnisse geltend und besonders auch das, welches die Pausen verursacht hat, das der Ruhe bei Schüler und Lehrer.

2. Die Anordnung und Verteilung des Lehrstoffes.

Der Turnstoff muß für die Aneignung zweckmäßig zurechtgelegt und nach pädagogischen Grundsätzen zusammengestellt werden. Bei der Anordnung des Turnstoffes handelt es sich somit darum,

1. daß die aufeinanderfolgenden Übungen eine abwechselnde Beteiligung aller Gliedmaßen durch verschiedene Thätigkeiten in sich schließeln (Richtiges Nebeneinander);

Der Lehrer halte darauf, daß Arm- und Beinthätigkeiten, Hang- und Stemmübungen, Frei- und Gerätturnen, ernste Turnarbeit und heiteres Spiel regelmäßig abwechseln.

2. daß die Übungen einen stufenmäßigen Fortschritt vom Leichten zum Schweren zeigen (Richtiges Nacheinander);

Der Lehrer beachte sorgfältig die Leistungsfähigkeit seiner Schüler und lege ihnen weder eine zu große Anstrengung auf, noch eine zu geringe, da letztere Aufmerksamkeit, Kraft und Lust nicht herauszufordern vermag, sondern halte mit Berücksichtigung von Alter, Begabung, Fertigkeit etc. einen allmählich zum Schwereren fortschreitenden Stufengang ein.

3. daß die Übungen durch Kombination, Wiederholung und Fortsetzung sich gegenseitig durchdringen und ergänzen (Konzentration).

Mit den Hauptübungen, welche das Skelett des Lehrplanes bilden, setzte er nach und nach die verschiedensten Nebenübungen, Haltungen und Bewegungen, mit den Ordnungsübungen die Freiübungen etc. in Verbindung, so daß sich schließlich alle Übungen zu einem wohlgedachten Ganzen verweben. Die Nebenübungen können der Hauptübung vorausgehen, nachfolgen oder gleichzeitig mit ihr ausgeführt werden. Dies erfordert aber eine sorgfältige Vorbereitung und eine genaue Zurechtlegung der Übungsgruppen.

Die Verteilung des Turnstoffes hat im Unterrichtsplan zu geschehen.

Dabei kommt besonders in Betracht, ob die Schule ein- oder mehrklassig, ob sie eine Knaben- oder Mädchenschule ist, ob eine Turnhalle vorhanden, ob im Winter und Sommer oder nur im Sommer geturnt wird. Es kann hier nicht Aufgabe sein, Unter-

richtspläne bis ins einzelste hinein zu geben; es sei in dieser Hinsicht auf die einschlägigen Schriften von Klofs, Lion, Maul, Spiefs, Weber, Hausmann, das Münchner Turn- und Spielbuch etc. und auf die vorgeschriebenen Lehrpläne verwiesen. Als allgemeine Regel dürfte gelten, daß die Gemeinübungen (Frei- und Ordnungsübungen mit Stäben) samt den Spielen in den unteren Klassen der Volksschule die Hauptsache sind. Je älter die Schüler, desto häufiger lasse man sie an den feststehenden Geräten turnen (wenn solche vorhanden sind).

Wir nehmen für die Volksschule vier Turnstufen an:

1. Stufe (1. Schuljahr) Spiele, leichte Freiübungen und die einfachsten Ordnungsübungen.

2. Stufe (2. und 3. Schuljahr) Fortbetrieb der Freiübungen und Spiele, Ordnungsübungen, der Sprung als Vorbereitung für das Geräteturnen, Anfangsübungen an den Hanggeräten. Für letztere ist $\frac{1}{3}$ der Übungszeit zu verwenden.

3. Stufe (4. und 5. Schuljahr) die eine Hälfte der Zeit für Spiele, Frei- und Ordnungsübungen (Reigen), die andere Hälfte für Hangübungen und leichte Stützübungen.

Die 4. Stufe (6. und 7. Schuljahr) beschäftigt die Schüler in der kleineren Hälfte der Zeit mit Spielen, Frei- und Ordnungsübungen (Reigen), in der größeren Hälfte mit Gerätübungen, bei welchen zu den Hang- auch die Stütz- oder Stemmübungen in erhöhtem Maße treten.

§ 112.

III. Die Methode des Turnunterrichtes.

Das dem Turnen eigentümliche Lehrverfahren muß auf den allgemeinen Unterrichtsgrundsätzen fußen. Dieser Forderung genügt in erster Linie das Spiefs'sche Schulturnen. Wo darum getrennte Schulklassen bestehen und die nötige Zahl und Einrichtung der Geräte vorhanden ist, ist das Spiefs'sche Klassenturnen allein zu empfehlen. Fehlt es an der Einrichtung der Turnräume und der notwendigen Zahl der Geräte, so verbindet man mit dem Spiefs'schen das Jahn'sche Turnen. In diesem Falle läßt der Lehrer die Frei- und Ordnungsübungen und Spiele von der ganzen Klasse gemeinsam ausführen, die Gerätübungen aber unter Beihilfe besonderer Vorturner aus dem Schülerkreise unter seiner Oberleitung machen. Auch in einklassigen Land-

schulen ist diese Verbindung nicht ganz zu entbehren, da der Lehrer die sieben Jahresklassen nicht gemeinsam, sondern in zwei bis drei Abteilungen nacheinander unterrichten muß, während dessen die übrigen durch zuverlässige Schüler angehalten werden, das früher Geübte zu wiederholen und zu befestigen.

1. Der Unterrichtsgang muß bei diesem Gegenstande in ganz hervorragender Weise genetisch sein.

Er hat den Lehrstoff bald durch Zerlegung in seine Elemente, bald wieder durch das Entwickeln des Einzelnen und das Zusammenziehen desselben zu einem Ganzen so an die Schüler zu bringen, daß diese ihn allmählich verarbeiten und zu ihrem freien Eigentum machen. Hierbei muß anfänglich die Anschauung vorherrschen, während später die Schüler auch abstrahieren, Befehle ohne vorausgegangene Anschauung verstehen und ausführen lernen sollen.

2. Unterrichtsform und Unterrichtsthätigkeit bestehen beim Turnunterricht zunächst

a) im Vormachen, wobei bald einzelne Teile einer Übung hervorzuheben, bald zu einem schönen Ganzen abzurunden sind. Die Schüler sollen durch das richtige, saubere Vorturnen ein klares, gutes Bild von dem bekommen, was sie selbst ausführen sollen. Es ist aber auch darauf zu sehen, daß die Schüler (besonders die Vorturner) jede Übung scharf und pünktlich nachturnen. Soll das Vormachen aber ein richtiges und denkendes Nachmachen zur Folge haben, so muß sich mit dem ersteren

b) ein guter Vortrag in Form einer klaren und bündigen Erklärung verbinden, welche die Körperthätigkeiten in ihre Bestandteile zerlegt, richtig benennt und zum völligen Verständnis bringt. Die kürzeste Erklärung ist der »Befehl«, der den Schüler davon in Kenntnis setzt, welche Übungen der Lehrer gemacht haben will. Der turnerische Befehl zerfällt in drei Teile: Ankündigung — Pause — Thatbefehl. Erstere muß klar und verständlich in gewöhnlicher Stärke gesprochen werden; die Pause muß genügend lang, der Thatbefehl ein einsilbiges, kurz und entschieden gesprochenes Zeitwort sein. Laut, aber nicht zu laut!

c) Die befohlenen Übungen erheischen eine sorgfältige und tüchtige Einübung, welche die verständige und schöne Ausführung bis zur Fertigkeit steigern soll. Dabei verhüte man durch entsprechenden Wechsel einseitige und übermäßige Anstrengung. (Kränkliche, Schwächliche.) Die Übungen sollen

aber auch nicht zu wenig anstrengend sein und nicht zu langsam aufeinanderfolgen, da sie sonst ein langweiliges Sichgehenlassen zur Folge haben. Bei den Gerätübungen haben Lehrer und Vorturner stets zur nötigen Hilfe bereit zu stehen, um die Turnenden vor Unfall zu schützen.

d) Die Schülerübungen geben ferner fortwährend Anlaß zum Verbessern von Fehlern. Hierbei ist zuerst nach dem Grunde der Fehler zu sehen und zu prüfen, ob er im Lehrer oder im Schüler liegt, danach aber durch mündliche oder auch thatsächliche Anleitung ernst und umsichtig das Bessermachen zu erstreben. Allzu ausgedehnte und zu lang dauernde Verbesserungen sind zu vermeiden, weil sie die Lust an frischer That mindern und den Fortschritt hemmen.

e) Fleißige Wiederholung ist unerläßlich. Bei derselben halte man zuerst auf richtige Ausführung des Hauptteiles der Übung, dann auf die der Nebenteile, bis nach und nach die Zusammensetzung fehlerfrei gelingt. Jede Turnstunde beginnt mit einer kurzen Repetition des bereits Geübten. Doch vermeide man jede Einförmigkeit und lasse die Übungen bald von allen, bald abteilungsweise, bald in umgekehrter Folge etc. ausführen.

3. Die Unterrichtsweise des Lehrers muß klar, lebendig und warm sein, so daß das »Frisch—Fromm—Fröhlich—Frei« bei der turnenden Jugend zur Erscheinung kommt. Dies wird erreicht

a) durch einen entsprechenden Lehrton, der zwar fest und bestimmt, aber weder roh noch süßlich sein darf;

b) durch rechtzeitige wohlthuende Aufmunterung;

c) durch häufige Einflechtung von Gesang und Spiel, öfteres Kürturnen (nach freier Wahl), durch Schulfeste und Turnfahrten.

4. Ferner ist zu beachten:

a) Der Turnlehrer sei der Erste und der Letzte auf dem Platze. Ohne Aufsicht darf nicht geturnt werden.

b) Die Schüler haben beim Erscheinen Bücher, Hüte etc. abzulegen und sofort die angeordnete Aufstellung zu nehmen. Gewöhnlich stellt man die Schüler in Stirnreihe so auf, daß der Größte rechter, der Kleinste linker Flügelmann wird. Bei mehr als 32 Schülern bildet man in der Regel zwei oder mehr Reihen.

c) Wenn die Schüler auf den Befehl »Stillgestanden!« eine stramme Haltung angenommen, beginnt die Turnstunde mit Frei-

übungen, die in mittleren und oberen Klassen nach 15 Minuten mit Gerätübungen (30 Minuten) wechseln. Den Schluss bilden fröhliche Spiele.

d) Der Weggang der Schüler hat in Reih und Glied im Taktschritt (zuweilen mit Gesang) zu geschehen.

e) Die Turnstunde ist wöchentlich mindestens zweimal vor- oder nachmittags an den übrigen Schulunterricht anzuschließen. Nach dem Essen wird nicht geturnt.

f) Wird bei den Turnübungen gezählt und sind dieselben im Takte (Gesang) auszuführen, so wird dadurch nicht nur die Präzision erhöht, der Disziplin Vorschub geleistet und das rhythmische Gefühl gebildet, sondern es wird durch das taktmäßige Zusammenklappen auch die Freudigkeit gemehrt. (Das Zählen hat meist von Schülern zu geschehen, der Takt aber ist vom Lehrer anzugeben.)

g) Bei Schulfesten ist dem frischen, fröhlichen Turnen stets ein Platz einzuräumen und den Schülern Gelegenheit zu bieten, in leiblicher Übung nach dem Siegeskranz zu ringen.

h) Ebenso haben Turnfahrten einen großen Wert. Der frische Wandergang kräftigt Körper und Geist, und dabei hat der Lehrer die beste Gelegenheit, den Sinn für die Schönheit der herrlichen Werke Gottes und die Liebe zum schönen Vaterlande anzuregen und zu nähren.

Lehrproben.

(Aedeutungsweise.)

1. Erste Turnstunde im 2. Schuljahr. (Frei- und Ordnungsübungen.)

1. Faßt euch paarweise an! Hand in: Hand! So, nun geht mir nach, rechts an der Grenze herum. Vorwärts: marsch! Halten: halt! Das war der Umzug »rechts«. Wenn ich euch jetzt ankündige: Umzug rechts! so macht ihr euch bereit, und sobald ich marsch! rufe, geht ihr vorwärts wie vorhin. Sollt ihr stehen bleiben, so kündige ich es euch an mit dem Rufe Halten — und wenn ich darauf rufe: halt! müßt ihr sogleich alle stehen bleiben.

2. Ihr steht jetzt in zwei Reihen hintereinander. Solche Reihen heißen Flankenreihen; denn wenn ich mich hier zur Seite stelle, so wendet ihr mir die linke, so hier die rechte Seite (Flanke) zu. Legt die Hände auf die Schultern der vorderen Schüler und geht soweit rückwärts als ihr reichen könnt! Das heißt man Abstand nehmen rückwärts. Hände: ab! Geht

vorwärts nahe aneinander! Das nennt man Aufschließen. (Abstand nehmen rückwärts: marsch! Hände: ab!)

3. Dreht euch links herum und zeigt mir eure Stirne! Jetzt steht ihr nebeneinander. Eine solche Reihe heißt Stirnreihe. Flankenreihe links: macht! — Stirnreihe: macht! — Flankenreihe rechts: macht! — Stirnreihe: macht! —

4. Ordnen der Stirnreihe nach der Gröfse.

5. Auflösen und Bilden der Reihen. Stillgestanden! Rührt: euch! Stillgestanden!

6. Grundstellung! (oder auch blofs: Stellung!)

7. Taktmäfsig Armheben! 1 auf, 2 ab! (12 Zeiten.)

8. Hände an die Hüften: an! Hände: ab!

9. Rechts und links stampfen; links: stampft! Zweimal links und einmal rechts stampfen: stampft! etc.

10. Acht Schritte vorwärts: marsch! — Wiederholung!

11. Turnspiel (Katze und Maus).

12. Kleider (Bücher) holen! Habt ihr alles? Weggang. In doppelter Flankenreihe antreten: marsch!

2. Eine Turnstunde für das 4. Schuljahr.

(Turnplatz oder Turnhalle vorausgesetzt.)

I. Frei- und Ordnungsübungen. (20 Minuten.)

1. Angetreten! Die Schüler treten in Stirnreihe an. Stillgestanden! — Richt: euch! — Abzählen zu vieren! — Nummer II einen Schritt vorwärts: marsch! (Nummer III zwei Schritte, Nummer IV drei Schritte vorwärts.) — Stillgestanden! Hüftstütz, Füfse seitwärts stellt: 1! — 2! — (Auf 1! wird mit gleichzeitigem Seitwärtsstellen des linken Fufses beidseitig Hüftstütz genommen, auf 2! der rechte Fufs seitwärts gestellt.) Grundstellung! (Auf 1! geht der linke Fufs, auf 2! der rechte Fufs mit gleichzeitigem Lösen der Hüften zur Grundstellung.) Wiederholen.

2. Stillgestanden! — Hüftstütz: nehmt! — Beinspreizen seitwärts. Links: spreizt! — Rechts: spreizt! — (Wiederholen, auch vorwärts spreizen. Spreizen auf Dauer.) Abteilung: halt! — Hände: ab! — Rührt: euch!

3. Stillgestanden! — Hüftstütz: nehmt! — Rumpf rechts: dreht! — vorwärts: dreht! — links: dreht! — vorwärts: dreht! — Grundstellung: — Rührt: euch! — Nr. I, II, III neben IV zur Stirnlinie vorwärts einrücken: marsch! — Auseinander: marsch!

4. Taktgehen mit Kehrt und Taktlaufen. Angetreten! — Stillgestanden! — Richt: euch! — Rechts: um! — Hände auf Vordermanns Schultern: auf! — Rückwärts Abstand: marsch! — Hände: ab! Aufgeschlossen: marsch! — Hände: auf! — Rückwärts Abstand: marsch! — Hände: ab! — Rührt: euch! (So oft der Abstand während des Marsches verloren geht, so oft wird er durch Auflegen der Hände auf Vordermanns Schultern wieder gewonnen.)

5. Stillgestanden! — Taktgehen im Umzug links, Abteilug: marsch! — Wechselt: Tritt! — Gegenzug rechts: marsch! — Wechselt: Tritt! — Gegenzug links: marsch! — Abteilug: halt! Rührt: euch!

6. Stillgestanden! — Abzählen zu Viererreihen! — Links schwenkt: marsch! Links kehrt: marsch! (Wiederholt.) — Taktlaufen auf der Stelle: marsch, marsch! — Taktlaufen von der Stelle: marsch, marsch! — Abteilung: halt! Links: um! Rührt: euch!

II. Gerätübungen (20 Minuten).

a) Schwungseil. Aufstellung in einer Flankenreihe (der Kleinste vorn).

1. Durchlaufen einzeln nach jedem dritten Seilumschwunge: 1! 2! 3! — 1! 2! — 3! etc.

(Nach beendigem Durchlauf gehen die Schüler um den Lehrer und stellen sich wieder in einfacher, später in doppelter Flankenreihe auf.)

2. Durchlaufen zu Paaren nach jedem dritten Seilumschwunge: 1! 2! 3! etc. (Zu vieren.)

3. Durchlaufen nach jedem zweiten, nach jedem Seilumschwunge (einzeln, zu Paaren etc.).

b) Kletterstangen. Aufstellung in einer oder mehreren Stirnreihen, Gesicht dem Gerät zugekehrt.

1. Die (drei) ersten zum Seitstand an zwei Stangen: geht! — In Streckhang: springt! — Ab! — In Beugehang: springt! — Ab! — Fort!

(Mit dem Kommando »Fort!« diejenigen, welche üben, weg, andere drei her.)

2. Die (drei) Ersten treten zwischen zwei Stangen: geht! — In den Beugehang: springt! — Arme: streckt! — Ab! — In den Streckhang: springt! — Arme: beugt! — streckt! — Ab! — Fort! etc.

III. Turnspiel (15 Minuten). Den Dritten abschlagen. (Drei Mann hoch.)

Die Schüler stehen mit etwa drei Schritt Abstand im Kreise, je zwei hintereinander, das Gesicht nach innen gekehrt. Zwei Schüler, der Schläger und der flüchtige Dritte, laufen aufserhalb des Kreises. Will der letztere nicht geschlagen werden (mit der Hand oder dem Plumpsack), so flüchtet er in den Kreis und stellt sich vor ein Paar, dessen Letzter nun Dritter wird und ebenso flüchten muß, wenn er nicht geschlagen sein will. Wer als Dritter einen Schlag erhält, wird Schläger, während der bisherige Schläger sich rasch vor ein Paar stellt. Der Dritte darf nur in derselben Richtung und nicht durch den Kreis laufen. — Mit Spiel aus: halt! — endigt dasselbe.

Man läßt die Schüler ins Lehrzimmer marschieren, ihre Bücher und Kleider holen und im Takte wegmarschieren. Vor dem Schulhause zerstreuen sie sich ruhig in die verschiedenen Strafsen.

An Stelle des Spiels kann dazwischen auch ein Gesangs-Reigen treten (der durch die Ordnungsübungen vorbereitet werden muß) oder die Turnstunde durch einen Turnmarsch in Feld und Wald als Vorbereitung für eine Turnfahrt ausgefüllt werden.

§ 113.

IV. Zur Geschichte des Turnens.

1. Schon die **ältesten Völker** wurden durch den Kampf mit der Natur zu körperlicher Anstrengung und Übung genötigt.

2. Kunstgerecht bauten zuerst die **Griechen** ein System der Leibesübungen aus. Die harmonische Entwicklung und Gestaltung des menschlichen Körpers (als des klaren Spiegels der Seele) zur Gesundheit, Kraft und Schönheit bildete einen Hauptteil der Jugenderziehung und war ein gemeinsamer nationaler Zug der sonst so verschiedenen griechischen Stämme. Auf einem mit Platanen bepflanztten Platze und in dem später entstandenen **Gymnasium** (Kunstabau als Vereinigungsplatz für das gesellige und wissenschaftliche Leben) wurde in der dazu gehörigen **Palästra** die körperliche Ausbildung mit allem Eifer betrieben (darum **Gymnastik**). Die 5 Hauptübungen waren: 1. das Laufen, 2. das Diskos- oder Scheibenwerfen, 3. das Springen, 4. das Speerwerfen und 5. das Ringen, welche in ihrer Vereinigung das **Pentathlon** oder der **Fünfwettkampf** hießen. Die Verbindung des Ringens mit dem Faustkampf gab als weitere Übung das **Pankration**. Neben diesen strengeren Übungen liebten die Griechen auch heiteres Spiel und Tanz. Die Jugend belustigte sich mit Ballspiel, Kreisel, Schaukel, Steckenpferd etc. Im Wettkampfe rang der Grieche bei den olympischen Spielen um den Ölzweig, bei den isticischen um den Fichten-

kranz, bei den pythischen Spielen um den Lorbeer. Der bekränzte Sieger wurde hochgeehrt. Später verlor die Gymnastik ihr höheres Ziel aus den Augen und sank zur handwerksmäßigen Athletik herab.

3. Die **Römer** blieben in der Gymnastik hinter den Griechen weit zurück. Der römische Knabe mußte zwar die Urelemente der Gymnastik erlernen, Pferde und Wagen regieren, den Jagdspieß führen und besonders sich an militärischen Übungen beteiligen, aber bis zur künstlerischen Ausbildung des Leibes kam es nicht. Doch tanzte die Jugend, um Anstand zu lernen und mit Würde auftreten zu können. Die Athletik der Griechen fand bei den Römern in veränderter Gestalt Aufnahme, nämlich in den Kampfspielen im Cirkus und Amphitheater, in welchen die Kämpfer zu Fuß und zu Ross ihre Kraft und Gewandtheit erproben mußten, selbst wider Gegner aus dem Tierreiche. Diese Fechter, Gladiatoren genannt, waren Sklaven, welche in besonderen Schulen ausgebildet wurden.

4. Die **alten Deutschen** lehrten den Knaben die einfachen Waffen bis zur Meisterschaft gebrauchen: Schilde schwingen, Geschosse schießen, Spießse führen, mit den Schwertern schlagen und zwischen aufgesteckten Schwertern nackt tanzen. Auch das Reiten ohne Sattel lernten sie vortrefflich. Den deutschen Reiter begleitete im schnellsten Laufe ein Fußkämpfer gegen den Feind. Demnach mußten Springen, Laufen und Voltigieren tüchtig geübt werden. Vom Teutonenkönig Teutoboch wird erzählt, daß er über 4—6 Pferde hinwegspringen konnte.

5. Das **Mittelalter** weist kriegerische Übungen und volkstümliche Spiele im deutschen Ritter-, Bürger- und Bauernstande auf. Wettlauf, Steinstoß, Weitsprung, Lanzenwerfen und Ringen waren das deutsche Pentathlon, das, wie aus Sagen und Liedern hervorgeht, am meisten von der Ritterschaft gepflegt wurde. Der Chronist Johannes Rothe sagt in seinem »Ritterspiegel« (1400), daß ein vollkommener Mann siebenerei Behendigkeit haben soll: Reiten, Schwimmen, Schießen, Klettern, Fechten, Ringen, Schachspielen. Auf diese Übungen, welche sich mehr und mehr zum Turnier, d. h. zum kunstgerechten Kampfspiel ausbildeten, wurde in der eigentlichen Ritterbildung besonderes Gewicht gelegt. In den Städten bildeten sich mit dem Rückgang der ritterlichen Übungen Fechtergesellschaften (Markusbrüder und Freifechter von der Feder), welchen Meister und Gesellen angehörten. Einige Übungen verbreiteten sich sogar bis in die Bauernschaft und haben sich im Volke bis heute erhalten, wie z. B. Wettlaufen und Wettreiten, Ringen, Sacklaufen, Mastklettern, Schießen etc.

6. Die **neue Zeit** und die **Institutsgymnastik**. Die neue Zeit beginnt mit Luther, der die Leibesübungen warm empfiehlt: »Darum gefallen mir die zwei Kurzweil am allerbesten, nämlich die Musica und das Ritterspiel mit Fechten, Ringen etc., von welchen das erste die Sorge des Herzens vertreibt, das andere macht fein geschickte Gliedmaßen am Körper und erhält ihn bei Gesundheit.« Ähnlich sprechen sich

Montaigne und Comenius aus. Besonders aber betonte der Engländer John Locke in seinen »Gedanken über die Erziehung der Kinder« die Gesundheitspflege als ein wichtiges Stück der Erziehung. Rousseau stellte in seinem »Emil« die Grundsätze Lockes als Muster auf. »Das große Geheimnis der Erziehung ist,« sagt er, »es so einzurichten, daß Leibes- und Geistesübungen einander stets zur Erholung dienen.«

In den deutschen Ritterakademien hatten die »Hof- und Ritterexercitien« thatsächlich fortbestanden. Durch B. Basedow (1724—1790) wurden die Leibesübungen im Philanthropin zu Dessau eingeführt und die diesbezüglichen Bestrebungen durch die fortziehenden Lehrer in die von ihnen gegründeten Anstalten verpflanzt. Auf die leibliche Erziehung legte besonders Salzmann in seinem Institute zu Schnepfenthal ein großes Gewicht. Im Jahre 1785 übertrug er die Leitung der Leibesübungen seinem Mitarbeiter **J. Chr. F. GutsMuths** (1759—1839), welcher als Begründer der deutschen Institutsgymnastik anzusehen ist. Die dortigen Übungen bestanden anfangs im Wettlaufen, Springen über einen Graben oder über die Schnur, in forcierten Märschen, im Werfen nach dem Ziele, Gehen auf Brettkanten, Heben von Gewichten, Schlittschuhlaufen, Reiten und Tanzen. Den ästhetischen und nationalen Gesichtspunkt stets im Auge behaltend, schrieb er unter Hinweis auf das Beispiel der Griechen 1793 das erste Hauptwerk über körperliche Übungen: »Gymnastik für die Jugend«, sodann 1796: »Spiele zur Erholung und Übung des Geistes und Körpers für die Jugend« und, durch Jahns Bestrebungen veranlaßt, 1817: »Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes«. Wie GutsMuths durch diese Schriften für die Entwicklung der Gymnastik bedeutende Anregungen gegeben, so hat er auch durch die stete Fortbildung der erwähnten Übungen den ersten Grund zu den Gerätübungen gelegt. — Fast gleichzeitig mit GutsMuths' »Gymnastik« erschien Gerh. Ulr. Ant. Vieths »Versuch einer Encyclopädie der Leibesübungen« (Leipzig 1794—95). — Auch der Vater der neueren Pädagogik, Pestalozzi, hat in seiner Menschenbildungsanstalt zu Ifferten den Leibesübungen eine Stätte bereitet und in seinem Aufsatz »Über Körperbildung« die Gymnastik auf eine elementare Grundlage zu stellen versucht. Doch blieb der geregelte Betrieb derselben bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts meist nur auf einzelne Bildungsinstitute beschränkt.

7. Die neuere Zeit und das volkstümliche Turnen. Das Verdienst, die Leibesübungen zur Volkssache gemacht zu haben, gebührt **Fried. Ludwig Jahn**, geb. 1778 zu Lanz in der Priegnitz, gest. 1852 zu Freiburg a. d. Unstrut. Er sah als 27 jähriger Mann die Not des Vaterlandes mit tiefem Schmerze; der Gram über die gänzliche Niederlage bei Jena (1806) bleichte ihm in einer Nacht die Haare. Von der Überzeugung beseelt, daß die Schmach des Vaterlandes nur gelilgt werden könne, wenn das heranwachsende Geschlecht abgehärtet, gekräftigt und wehrhaft gemacht werde, gab er, seit 1810 Lehrer an der Plamanschen Erziehungsanstalt in Berlin, den Körperübungen seiner Schüler nach und

nach eine geregelte Gestalt. Im Jahre 1811 zog er mit Hunderten von begeisterten Jünglingen hinaus zur Hasenhaide, wo er den ersten Turnplatz einrichtete und das »deutsche Turnen« begründete. Durch sein treffliches Buch: »Das deutsche Volkstum« wufste er die Jugend in hinreißender Sprache für das Turnen zu begeistern. Im Jahre 1813 zogen die Turner in den Krieg. Nach der Heimkehr der siegreichen Heere von Paris begann die Reaktion. Es erfolgten Anklagen und Verdächtigungen gegen das Turnen, die das Mißtrauen der Regierungen erregten. Nach dem Wartburgfeste (1817) wurde das Turnen fast in allen deutschen Staaten verpönt, die sämtlichen Turnstätten Preussens wurden geschlossen, Jahn selbst wurde verhaftet und nach Küstrin gebracht. Erst im Jahre 1825, nachdem Passow, Harnisch, K. v. Raumer und E. M. Arndt als kühne Verteidiger des Turnens aufgetreten waren und auch die Gerichte ihn freigesprochen hatten, wurde der Turnvater freigelassen. Auf dem ersten Turnplatze (Hasenhaide) haben ihm Deutschlands Turner ein Denkmal errichtet. Jahns treuer Gehilfe war E. W. Bernhard Eiselen, dem während der Turnsperrre erlaubt war, in einem Privatlokale Turnunterricht zu erteilen.

Jahns Turnen war ein Massenturnen. Die eine Hälfte der Übungen bildete das Kürturnen (freiwilliges), die andere das Schulturnen in »Riegen«, welches die Vorturner leiteten. Zu den Spring- und Schwingübungen kamen die am Pferd, Barren und Reck und die Turnspiele. In brüderlichem Gemeinsinn ward »Frisch, frei, fröhlich, fromm — des Turners Reichtum«. — Nachdem das Turnen ein Jahrzehnt darniederlag, brach endlich Bayerns erleuchteter König Ludwig I. den Bann. Ein Jahr nach seinem Regierungsantritt (1826) gestattete er den Gymnasialschülern gymnastische Übungen. Im Jahre 1827 berief er den Professor Hans Ferd. **Mafsmann** nach München, damit er beim Kadettenkorps die Leitung dieses Unterrichtes übernehme, die königl. Prinzen im Turnen unterrichte und an der Universität Vorlesungen halte. Im Frühling des Jahres 1828 verfügte der König die Errichtung einer öffentlichen Turnanstalt in München. Nun kam das Turnen wieder zu Ansehen, und der alte Geist dafür regte sich wieder mit junger Kraft. Aber leider sollte die aner kennenswerte Thätigkeit Mafsmanns in München gerade für Bayern keine durchgreifende Organisation des gesamten Turnwesens im Gefolge haben.

8. Die neueste Zeit. a) **Begründung des Schulturnens.** Die allgemeine Wiedereinführung des Turnens hat 1836 durch die Schrift Loriners: »Zum Schutze der Gesundheit« einen kräftigen Anstofs erhalten. Die 70 Schriften für und gegen das Turnen, welche sie hervorrief, legten den Wert und die Wichtigkeit des Turnens erst recht klar. In Sachsen führte man dasselbe 1837 an den höheren Anstalten ein, in Preussen wurden die Leibesübungen 1842 »als ein notwendiger und unentbehrlicher Bestandteil der männlichen Erziehung betrachtet und Professor Mafsmann 1843 von München zur Oberleitung und besseren methodischen Durchführung des Turnens nach Berlin berufen. Er hielt jedoch

hartnäckig am Jahnschen Turnen fest und wurde deshalb 1849 entlassen.¹⁾

Großen Anklang fand daher **Adolf Spiels** aus Offenbach (1810 bis 1858)²⁾, welcher mit Geschick und Bedacht das eigentlich pädagogische Schulturnen begründete und zwar nicht allein für Knaben, sondern auch für Mädchen. Er legte den Hauptwert auf das Einfache und Natürliche, fügte zwar das früher freiwillige Jahnsche Turnen als Bildungsmittel für Leib und Geist in den Hang- und Stemmübungen in das Schulturnen ein, schuf aber die besonders für die Schule hochwertigen und mannigfaltigen Frei- und Ordnungsübungen. Sein System begründete er in der »Lehre von der Turnkunst« (Basel, 1840—1846) in vier Teilen: Frei-, Hang-, Stemm- und Gemeinübungen — und in seinem »Turnbuch für Schulen« (1851). Die Zweckmäßigkeit seines Turnunterrichtes verschaffte demselben vielseitigen Eingang, und dies um so mehr, als Männer wie Wasmannsdorff, Ravenstein u. a. ihn kräftig unterstützten.

b) **Das Vereins- und Schulturnen.** Die Ereignisse der Jahre 1848 und 1849 hatten einen Rückgang des Turnwesens zur Folge. Doch entschloß sich die sächsische Regierung, die Turnsache wieder in die Hand zu nehmen, gründete 1850 die Dresdener Turnlehrerbildungsanstalt und übergab die Leitung dem um das Turnwesen hoch verdient gewordenen Dr. Klofs, einem Vertreter des Jahn-Spielschen Turnens, während 1851 Hugo Rothstein an Maßmanns Stelle zur Leitung der Berliner Zentral-Turnanstalt berufen wurde. Mitte der fünfziger Jahre begann ein allmählicher Aufschwung des Turnens. Die deutschen Turnfeste (Coburg 1860, Berlin 1861, Leipzig 1863, letzteres mit 22000 Turnern) gewannen die Menge im weiten Vaterlande. Ihnen folgten die Versammlungen der deutschen Turnlehrer. Nun traten auch die Regierungen der deutschen Staaten mit erneutem Eifer für die Errichtung zunächst von Turnlehrerbildungsanstalten ein. Denen zu Dresden und Berlin folgte 1863 die württembergische in Stuttgart unter Professor Jägers Leitung. Er führte das Stabturnen ein, wodurch die Frei- und Ordnungsübungen reicherer Ausbildung und größerer Vervollkommnung entgegengeführt wurden. Im Jahre 1869 wurde eine solche zu Karlsruhe für Baden errichtet und die Direktion einem Hauptvertreter der Spielschen Schule — Alfred Maul — übertragen. Mit der Einrichtung der Turnlehrerbildungsanstalten ging die obligatorische Einführung des Turnunterrichtes in den Lehrerbildungsanstalten

¹⁾ Dazwischen hinein machten die eine gleichmäßige Ausbildung aller Körperteile bezweckenden gymnastischen Übungen (passive Bewegungen und Widerstandsbewegungen) des Schweden H. Ling viel Aufsehen.

²⁾ Spiels wirkte zuerst in Burgdorf, dann in Basel in der Schweiz, zuletzt als Oberstudienrats-Assessor und Leiter des hessischen Turnwesens in Darmstadt.

Hand in Hand, und dieser folgte dann von Land zu Land die obligatorische Einführung des Turnens auch in den Volksschulen.

In **Bayern** währte es ziemlich lange, bis sich die Regierung wieder zu einer ernstlichen Förderung des Turnens entschloß. Im Jahre 1863 wurde das Turnen in den Gymnasien und Lehrerbildungsanstalten für obligat erklärt und letzteren 1866 zwei Wochenstunden für das Turnen zugewiesen. Von 1868 an wurde alljährlich ein monatlicher Kurs für Turnlehrer in München abgehalten. Endlich bewilligte der Landtag die Mittel zur Errichtung einer Zentral-Turnlehrerbildungsanstalt, welche am 1. Oktober 1872 in München (unter der Direktion G. H. Webers) eröffnet wurde. Die Anstalt hat seit ihrem Bestehen zu der raschen und erfreulichen Entwicklung des Schulturnens in Bayern den mächtigsten Anstoß gegeben. Prachtige Turnhallen sind teils aus Landes-, teils aus Gemeindemitteln erbaut, und das Turnen ist fast in allen Städten obligatorisch eingeführt worden. — Die Schulordnungen der einzelnen bayerischen Regierungsbezirke behandeln das Turnen nicht ganz gleichmäßig. In einigen derselben bestehen darüber keine Bestimmungen. In der Oberpfalz ist der Turnunterricht nach dem Spießschen System zu erteilen. In Schwaben ist er außerhalb der Schulzeit zu geben. In Unterfranken und der Pfalz ist er obligatorisch. Mittelfranken honoriert diejenigen Lehrer, welche den Turnunterricht pflegen. In vielen Städten wird er musterhaft betrieben.

Kurz sei noch auf eine Bewegung zu gunsten des **Turn- und Jugendspiels** aufmerksam gemacht. Seit der preussische Kultusminister v. Gofler durch Erlaß v. J. 1882 auf Förderung der Jugenspiele hingewiesen, erstanden demselben viele eifrige Freunde. Ganz hervorragende Verdienste erwarb sich der preussische Landtagsabgeordnete E. v. Schenkendorff durch Bildung eines Zentralausschusses für Pflege der Volks- und Jugendspiele in Deutschland. In München aber hatte das Jugendspiel seit Gründung der K. öffentlichen Turnanstalt eine bleibende Heimstätte und wird unter Leitung des gegenwärtigen Direktors (Chr. Hirschmann) mit besonderer Vorliebe gepflegt, während in der K. Zentral-Turnlehrerbildungsanstalt daselbst eigene Spielkurse für Lehrer abgehalten werden. Durch die bereits genehmigte Verlegung letzterer auf den Platz der K. öffentlichen Turnanstalt bekundete die bayerische Staatsregierung, wie sehr sie die Leibesübungen, insbesondere das Turnspiel, zu schätzen weiß.

§ 114.

V. Die Unterrichtsmittel.

Die Unterrichtsmittel sind: 1. Turnräume, 2. Turngeräte, 3. die Turnliteratur.

1. Der Turnraum ist a) der Turnplatz, den jede Gemeinde hinlänglich groß, wohlgelegen, gut eingefriedigt so herstellen sollte, daß im

Mittelfelde eine rechteckige freie Bodenfläche von mindestens 40 m Länge und 30 m Breite für die Frei- und Ordnungsübungen und Spiele entsteht. An den Grenzen stehen die Geräte unter Baumpflanzungen. Luft und Licht, nicht aber rauhe Stürme, sollen freien Zutritt haben. Soll der Turnunterricht ganz regelmäßig erteilt werden, so ist auch ein gedeckter und heizbarer Raum, also b) eine Turnhalle oder ein Turnsaal von ungefähr 18 m Länge und 12 m Breite nötig. Der Boden soll hier gut gediebt sein. 8 Grad Wärme sind hinreichend. Wo solche Veranstaltungen fehlen, suche der Lehrer eben das Mögliche zu erreichen. — (Keller, Die Einrichtung der Turnplätze. Wien, 1879.)

2. Die Turngeräte. Die auf dem Turnplatz fest eingerammten Geräte müssen gut und dauerhaft gearbeitet sein, ebenso auch die tragbaren. Die in die Erde zu grabenden Teile sind mit heißem Teer zu tränken, alle anderen Holzteile mit gutem Leinölfirnis (mit etwas Ocker versetzt), die Eisenteile mit Bernsteinfirnis zu überziehen. Betreffs der Werkzeichnungen (Leipzig), auf Kluge und Euler, Turneinrichtungen. Berlin, Hertz. 4 M., Pfeifers Turngerätefabrik in Frankenthal und die Chemnitzer Turngerätefabrik von Dietrich und Hannak.

3. Turnschriften. a) Das gesamte Turnwesen: — Angerstein, Theoretisches Handbuch für Turner. Halle, Waisenhausbuchhandlung. — Klofs, Katechismus der Turnkunst. 1,50 M. — Klofs, Anleitung zur Erteilung des Turnunterrichtes. Dresden, Schönfeldt. 1873. — Hausmann, Das Turnen in der Volksschule mit Berücksichtigung des Turnens in höheren Schulen. Weimar, Böhlau. 2,40 M. — (Überall der pädagogische Gesichtspunkt merklich.) — Euler, Dr. Karl, Encyclopädisches Handbuch des gesamten Turnwesens und der verwandten Gebiete. 3 Bde. — Ravensteins Volksturnbuch. 4. Aufl. — Niggler, Turnschule für Knaben und Mädchen, 2 Teile. Zürich. (Sehr instruktiv.) — Leitfaden, neuer, für den Unterricht in den preussischen Volksschulen. 1 M. — Weber, Direktor der Zentral-Turnlehrerbildungsanstalt in München, Grundzüge des Turnunterrichtes. I. Tl. Methodik. 1 M.; II. Tl. Unterrichtspläne (I. Hälfte) für die Volksschule. 2 M.; III. Tl. Geschichte des Schulturnens in Bayern. 1 M. München, Verlag von R. Oldenbourg, Abteilung für Schulbücher, 1877 und 1878. — Jäger, Neue Turnschule. Stuttgart, 1876. Originell und besonders die Stabübungen bevorzugend. — Buley, Ausgeführte Lehrpläne für das Turnen in Volks- und Bürgerschulen. Wien, 1887. — Reuther, Ph., Anleitung zur Erteilung des Turnunterrichtes in den Volksschulen. Kaiserslautern. 4. Aufl. 1899.

b) Frei- und Ordnungsübungen. Lion, Leitfaden für den Betrieb der Frei- und Ordnungsübungen. Leipzig. 2 M. — Breitenhuber und Henter, Die Ordnungsübungen für Knaben. Wien, 1883. — Wafsmannsdorff, Die Ordnungsübungen.

c) Turnspiele: Klofs, Das Turnen im Spiel oder lustige Bewegungsspiele für muntere Knaben. — Klofs, Das Turnen in den Spielen der Mädchen. Dresden, Schönfeld. 1,20 M. — GutsMuths, Spiele

zur Übung und Erholung. Neu erschienen bei Lion in Hof. — Spielregeln des Zentralausschusses für Pflege der Volks- und Jugendspiele. — Kohlrausch und Martens, Turnspiele; 5. Aufl. 75 S. — Kreunz, Bewegungsspiele und Wettkämpfe. 2. Aufl. 2 M.

d) Gerätübungen: Dieters, Merkbüchlein für Turner, herausgegeben von Angerstein. Halle. 1 M. — Klofs, Merkbüchlein für Vorturner. Dresden. 50 S. — Buley und Vogt, Handbuch für Vorturner. IV. Stufen. Wien, Pichler.

e) Reigen: Wafsmannsdorff, Reigen und Liederreigen für das Schulturnen aus dem Nachlasse von A. Spiels. Frankfurt a. M. — Siehe auch Klofs, Weibliche Turnkunst.

f) Schulpraxis: Grittner und Latacz, Der Turnlehrer. Verarbeitung des Turnstoffes in Lektionen. 3 Teile für die Unter-, Mittel- und Oberstufe. Kattowitz, O.-S. 1885. — Buley und Vogt, Das Turnen in der Volks- und Bürgerschule etc. 2 Teile. Wien, 1885. — Küffner, Karl und Eduard, Leitfaden für das Volksschulturnen. Würzburg, 1889. 150 M. — Turn- und Spielbuch für Volksschulen. Herausgegeben vom Münchner Turnlehrerverein. 3 Teile in 2 Bänden à 2,40 M. München, C. H. Beck. 1893. — Schettler, O., Der Turnunterricht in gemischten Volksschulklassen. Hof. — Pültz, M., Der Turnunterricht in Landschulen. Ansbach.

5. Der Unterricht in den Handarbeiten.

Vom Herausgeber.

§ 115.

Allgemeines.

Die Schule hat Geist und Gemüt der Kinder zunächst durch den geistigen Gehalt der Unterrichtsgegenstände zu bilden. Die eigentliche Schularbeit ist und bleibt somit das Lernen. »Der Schüler ist ein Lerner, noch kein Lehrling für ein bestimmtes Gewerbe und eine künftige Hantierung« (Jahn). Gleichwohl ist es vom erzieherischen Standpunkte aus sehr wichtig, die Volksschuljugend an entsprechende körperliche Beschäftigung zu gewöhnen und zu allerlei Handfertigkeit anzuleiten.

Da die Volksschule jedoch neue Lehrgegenstände nicht mehr zu bewältigen vermag (insbesondere nicht die einklassige Landschule bei nur zwei- oder dreistündigem Unterricht des Tages in dem 5 Monate andauernden Sommersemester), so kann von der Einführung eines Handfertigkeitenunterrichtes durch Schülerwerkstätten bei ihr nicht die Rede sein. Es wird sich vielmehr um die Frage handeln, ob nicht mit denjenigen Lehrfächern, welche es mit der Auffassung, dem Erkennen und der Darstellung der Form- und

Raumgebilde zu thun haben, die Übung in der Handfertigkeit in engere Beziehung gesetzt werden kann. Dies erscheint in der That möglich; nur wird man in vollkommeneren Schulverhältnissen, wie z. B. in Stadtschulen, mehr auf das Handwerk, in Landschulen mehr auf das landwirtschaftliche Gewerbe, in Mädchenschulen, mehr auf die Haushaltung Bezug nehmen. Es ist deshalb hier noch kurz

- A. von dem Knaben-Handfertigungsunterricht,
- B. von dem Unterricht der Mädchen in den weiblichen Handarbeiten und
- C. von der Anleitung zum Obst- und Gartenbau zu handeln.

A. Der Unterricht in den Handfertigkeiten für Knaben.

§ 115a.

I. Zweck.

1. Die Handfertigkeit soll dem Körper und dem sinnlichen Vermögen ihr Recht geben. Sie soll die einseitig gesteigerte Kopfarbeit verhüten, aber auch der geistigen Gesundheit durch die manuelle Fertigkeit dienen (Willmann, Didaktik). — Durch die Ausbildung von Auge und Hand an den elementaren Form- und Raumgebilden soll der Schüler die mannigfaltigen Erfahrungen sammeln und den Bereich seiner sinnlichen Erkenntnis erweitern.

2. Durch die Beobachtung, Auffassung sowie durch die genaue und saubere Darstellung verschiedener Formelemente, durch deren Umformung und Verbindung zu symmetrischen Gebilden soll nicht nur der Verstand geschärft, sondern auch die Phantasie und das Gefühl für das Schöne gebildet werden.

3. Das Interesse und die Freude an der gelungenen Arbeit soll die Schaffenslust anregen und die Kraft des Willens steigern.
 »Durch Lesen lernt man das Thun nicht kennen, auch nicht durch Zusehen, Erklären- und Beschreibenlassen, sondern ganz vorzüglich durch Selbstüben.« (K. v. Raumer.)

4. Die Handfertigkeit soll zwischen Schule und Leben eine förderliche Brücke schlagen, des Zöglings Brauchbarkeit fürs Leben anbahnen.

II. Stoff.

Sollen diese Zwecke erreicht werden, so muß der Handfertigungsunterricht stets in Beziehung zu dem übrigen Unterricht stehen. Nun bieten die bisher vorgeschriebenen Lehrgegenstände gar mannig-

fache Antriebe zur Übung der Hand und Aufgaben für das technische Geschick. Vor allem ist es der Zeichenunterricht (in Verbindung mit der Raumlehre), der die Hand durch Nachbildung der elementaren Formen mit dem Zeichenstifte, das Auge durch Beobachtung, Schätzung und Messung der Linien, Größen etc. zweckmäßig in Übung setzt.

Die Gerade und ihre Verbindung in Figuren, der Kreis, das Oval, die Spiral- und die Schneckenlinie einerseits und Würfel, Säule, Kegel und Kugel andererseits sind daher die Grundformen für den elementaren Unterricht wie im Zeichnen, so auch bei der Handfertigkeit. Eng an diese schliessen sich noch als elementarische Gebilde die stilisierten Natur- und Kunstformen an.

Die Raumlehre übt Hand und Auge durch Messen und Zeichnen der Körper, durch plastische Nachbildungen, bei welchen der Körper in seinen 3 Dimensionen herzustellen ist (Ausschneiden desselben aus Rüben, Nachbilden aus Thon, Pappe etc.). — Im Rechenunterricht geschieht es durch Operieren der Schüler mit den Kugeln, Scheiben, an der Rechenmaschine, durch Teilen, Messen etc.; im Geographieunterricht (Heimatkunde), wo Kartenlesen und Zeichnen schon von Wert sind, wird die Sprache der Landkarte viel besser verstanden, wenn der Schüler gewisse typische Formen der Erhöhungen und Vertiefungen, Berge und Thäler selbst aus Sand, Thon etc. ausgeführt hat. — In hervorragender Weise bietet auch der Unterricht in der Naturkunde Gelegenheit zur Übung in der Handfertigkeit. Die Gegenstände der Naturgeschichte geben Veranlassung nicht nur zum Zeichnen derselben, sondern auch zum Präparieren, Sammeln, Aufbewahren; die Naturlehre fordert die Anfertigung von Apparaten und das Experimentieren etc. — Für die Bildung ist aber die Aneignung jeglicher Geschicklichkeit von Wert, wenn sie den Beweis klarer Auffassung und richtigen Verständnisses erbringt.

Technische Hilfsmittel und Materialien: Bleistift, Reissfeder, Lineal, Winkelleisen, Zirkel, Messer, Farbe, Pinsel, Leim, Schneidbrett, Sand, Thon, Pappe.

III. Methodisches.

Obwohl die Pflege der Handfertigkeit in der Schule schon frühe (Schreiben) beginnt, steigert sie sich doch mit den Jahren und findet besondere Betonung von dem Zeitpunkt an, mit welchem das Interesse der Schüler an erstem Wollen und Handeln sich kundgibt, also auf der Mittel- und Oberstufe. Die zu gebende Anleitung muß schulmäßiger Klassenunterricht sein, den pädagogischen Grundsätzen, insbesondere den in § 27 enthaltenen methodischen

Regeln über das Vorzeigen, Vor- und Nachmachen (vgl. auch § 107, Methode des Zeichenunterrichtes) entsprechen, so daß also keine Arbeit verlangt wird, ohne daß Stoffe, Werkzeuge und Thätigkeit vorher genau betrachtet und besprochen worden wären, aber auch keine Leistung ungesehen, unkorrigiert, unverbessert bleibt. Der von uns geforderte Handfertigkeitsunterricht, der keine Sonder-, sondern nur allgemeine Bildungs- und Lebenszwecke verfolgen soll, wird am besten im Anschluß¹⁾ und Zusammenhang mit dem Zeichenunterricht erteilt und die hier gewonnene Fertigkeit auch in anderen Lehrfächern zur Anwendung gebracht. Was dabei der mehr kunstmäßige Zeichenunterricht auf der einen Seite verliert, das gewinnt er auf der anderen Seite durch die praktische Anwendung und erfrischende Abwechslung (vgl. Scherer). Obwohl bei dem Handfertigkeitsunterricht die Bande der Disziplin sich nicht völlig lösen dürfen, so wird man den Schülern doch einen freieren Verkehr miteinander gestatten können als bei den Wissensgegenständen.

Lehrbeispiel: Ein Blatt vom »Goldregen« soll gezeichnet und ausgeschnitten werden. — Das Blatt wird dem Schüler in sauberer Darstellung im vergrößerten Maßstabe vorgezeigt, besprochen, verglichen bis zur vollständig klaren Auffassung. Hierauf zeichnet es der Lehrer groß an der Wandtafel vor, der Schüler mit dem Bleistift zuerst auf Papier, dann wiederholt auf Pappe im verjüngten Maßstabe nach und bemalt das Blatt mit grüner Farbe. Nun schneidet er es aus. Die älteren und gewandteren Schüler vervielfältigen rasch den Umriss des Blattes auf Pappe, bemalen und schneiden auch diese Blätter aus, setzen sie an den Stielen zu einem 3 oder 4 blätterigen Gebilde symmetrisch zusammen und leimen diese auf weiße Pappe. Der Lehrer bespricht die Fehler sowie deren Verbesserung und fordert eine möglichst reine und saubere Ausführung.

IV. Geschichtliches.

Aus der Gelehrten-geschichte ist bekannt, daß Männer der Wissenschaft sich nebenher mit einem Handwerk beschäftigten und die Erlernung eines solchen ihren Zöglingen empfahlen (Comenius, Locke). Seit Rousseau im 3. Buche seines Emil es ausgesprochen, daß sich körperliche und geistige Arbeit stets zur Erholung dienen sollen, ist der Gedanke des Arbeitsunterrichts auch stets wieder aufgetaucht. Pietisten

1) Im »Anschluß« an den Zeichenunterricht, weil dieser teilweise vorausgehen und einen solchen Grad von Zeichenfertigkeit schon angeeignet haben muß, daß Zeichnen und Arbeiten später im Zusammenhang betrieben werden können. Der Zeichenunterricht wird sich in dieser Verbindung allerdings einige Modifikationen gefallen lassen müssen.

(Francke, Hecker) und Philanthropen (Basedow, Salzmann) haben die Handarbeit dem Schulunterricht zugesellt, und Kindermann, Pestalozzi, Fellenberg und Wehrli beschäftigten ihre Zöglinge in familiärer Weise mit Spinnen, Weben, Feldarbeit und Gartenbau in der bestimmten Absicht und sicheren Hoffnung, auf diese Art einen Teil der Anstaltskosten zu decken. Wehrlis Armenschule (ähnlich das »Rauhe Haus« bei Hamburg) wurde in dieser Hinsicht mustergebend für die Rettungsanstalten in und außerhalb Deutschlands.

Das teure Jahr 1817 wurde Veranlassung zur Gründung vieler Arbeitsschulen in Deutschland, besonders in Baden und Württemberg. Die Kinder wurden nach dem Schulunterricht in den Schulstuben unter Aufsicht und Leitung des Lehrers und der Schullehrerin mit Stricken, Nähen, Spitzenklöppeln, Stroharbeiten etc. beschäftigt. Doch kam man von diesen Bestrebungen wieder ab, bis 1866 die Sache durch den Dänen Clausson-Kaas, dem es hauptsächlich um Erweckung des Hausfleißes zu thun war, neue kräftige Anregung erfuhr. Gegenwärtig machen sich zwei Richtungen geltend. Die eine, die praktische, der Clausson-Kaas, Lammers, v. Schenkendorff u. a. angehören, will den Handfertigkeitenunterricht dem Schulunterricht einfügen, um die Erwerbsfähigkeit der Schüler zu steigern. Die andere, die pädagogische Richtung (Fröbel, Götze, Barth, Magnus etc.), legt Gewicht auf den Einfluß, den die Handarbeit auf die geistige Entwicklung zu üben vermag. Zur Förderung der Sache hat der »Verein für Knabenhandarbeit« in Leipzig eine Lehrerbildungsanstalt gegründet. In Erziehungsanstalten, Waisenhäusern, Knabenhorden, Blinden-, Taubstummen-, Besserungsanstalten und Fortbildungsschulen ist die Errichtung von Schülerwerkstätten zur Förderung dieses Unterrichtes wohl am Platze, weil hier der wirtschaftliche Standpunkt mehr zur Geltung kommt.

Im Hinblick auf die Entwicklungsstufe der Kinder und die zur Verfügung stehende Zeit ist man aber einer organischen Vereinigung der Lern- und Arbeitsschule in der Volksschule bisher fast immer aus dem Wege gegangen. In der oben angedeuteten beschränkten Weise jedoch dürfte der Handfertigkeitenunterricht in Verbindung mit dem Zeichenunterricht wohl in den Stadt- und Marktschulen obligatorisch wöchentlich in 2 Stunden bei den oberen Jahrgängen erfolgreich betrieben werden können. Das Verdienst, auf diese Möglichkeit nachdrücklich hingewiesen zu haben, gebührt dem Schulinspektor Scherer in Worms, von dem auch eine Anleitung mit Zeichnungen für den besprochenen Unterricht erschienen ist. Doch sind die Akten über dieses Kapitel noch nicht geschlossen.

V. Literatur.

E. v. Schenkendorff, Der praktische Unterricht. Breslau, Hirt. 1,50 *M.* — G. Kalb, Der erste Unterricht in der Knabenhandarbeit. 2. Aufl. Gera, Th. Hoffmann. 136 S. mit 410 Abbildungen. 1,25 *M.* geb. 1,60 *M.* — Hertel und Kalb, Der Unterricht für erziehlche

Knabenhandarbeit. I. Tl. 1,40 *M.*; II. Tl. Vorstufe 1,80 *M.*; 1. Abtlg. 1,80 *M.*; 2. Abtlg. 1,80 *M.* Gera, Hoffmann. — Ebenda: Joh. Meyer, Die geschichtliche Entwicklung des Handfertigkeitsunterrichtes. — Magnus und Sumpf, Der praktische Lehrer. Übungen in der Handfertigkeit für den Unterricht in der Physik, Raumlehre, im Rechnen und Zeichnen. Hildesheim, Lax. 1886. 1,20 *M.* — E. v. Sallwürk, Anleitung zum Unterricht in der Handfertigkeit. Weinheim, 1899. 40 *S.* — M. Schranz und J. R. Büncker, Die erziehliche Knabenhandarbeit. Geschichtliche Entwicklung, gegenwärtiger Stand und Ziele derselben. Wien, Pichlers Witwe und Sohn. 1,20 *M.* — H. Scherer, Der Handfertigkeits-Unterricht in der Volks- und Fortbildungsschule. Der Päd. Zeit- und Streitfragen 35. Heft. 60 *S.* Gotha, Behrend, 1894. — H. Scherer, Der Knaben-Handfertigkeitsunterricht als Lehrgegenstand der Volksschule. Mit einer lith. Tafel. S. Kehrs Päd. Blätter, Heft 4 1895.

B. Der Unterricht in den Handarbeiten für Mädchen.

§ 116.

I. Zweck.

Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten hat

1. Das soziale Wohl im Auge. Er will nämlich die Mädchen zu der für das bürgerliche Hauswesen unentbehrlichen Handgeschicklichkeit anleiten;

Kein Hauswesen kann gedeihen, wenn die Hausfrau nicht die Nadel zu führen versteht. Da aber viele Mädchen die Nadelarbeit im Elternhause nicht erlernen können, weil es den Müttern an Zeit, Geschick, Lust oder Gewissenhaftigkeit fehlt, so haben die Schulbehörden die Erteilung dieses Unterrichtes veranlaßt.

2. hat er auch den Geschmacks- und Formensinn zu wecken, zur Sorgfalt und Reinlichkeit, zur Ordnungsliebe und Sparsamkeit anzuhalten.

Nebenbei soll die Arbeitslehrerin, die in sittlicher Hinsicht tadellos sein muß, bei den Mädchen den Sinn für gute Sitte und weiblichen Anstand wecken und beleben.

II. Stoff.

Eine allgemeine Vorschrift bezüglich des Lehrstoffes besteht zur Zeit in Bayern nicht. Doch geben die meisten Kreislehrordnungen darüber die nötigen Anhaltspunkte. Die unterfränkische Lehrordnung vom 7. November 1870 schreibt folgenden Stufengang vor:

Vorbereitungs-klasse: Erlernung des glatten Strickens, z. B. Strümpfe, Serviettenbändchen etc.

I. Klasse: Stricken von Strümpfen unter Aufsicht und Nachhilfe der Lehrerin, so daß das Kind allmählich einen Strumpf selbständig stricken lernt.

II. Klasse: Fortübung im selbständigen Stricken, Beginn des Häkelns in leichten Arbeiten, Stricken nach einfachen Mustern zu Kleidungsstücken, wie Hauben, Decken, Unterärmel etc. Kreuzstich (auf Wunsch der Eltern auch Spinnen).

III. Klasse: Fortsetzung des Strickens (Ausbessern, Stopfen der Strümpfe), Häkeln (auf Wunsch der Eltern auch Spinnen); Beginn des Nähens, Säumen; allmähliche Vervollkommnung im Nähen, Fertigung von Bett- und Tischwäsche, Schürzen etc.; Zeichnen der Wäsche sowie Ausbessern der Kleidungsstücke, Erlernung der verschiedenen Näharbeiten zur Fertigung von Frauenhemden.

III. Methodisches.

1. Die Schülerinnen sind so in die Subsellien zu verteilen, daß die Lehrerin zu jeder derselben bequem hintreten kann.

2. Der Unterricht soll Klassenunterricht sein, das Ziel nicht zu hoch gesteckt werden.

Die Lehrerin muß ein und dieselbe Arbeit unter entsprechender Zerlegung und Erklärung allen Schülerinnen zugleich (auch bankweise) vormachen; alle haben dann diese Teilübungen in der vorgeführten Weise an demselben Stoffe (oft taktmäßig) nachzumachen. Bei gemischten Klassen sind die älteren und geschickteren Mädchen als Helferinnen herbeizuziehen. Die den Unterricht beginnenden Zurüstungs- und ihn schließenden Abräumungsarbeiten müssen besonders geübt werden.

3. Die Korrektur muß die Schülerinnen zur Erkenntnis, Verbesserung und Vermeidung der Fehler zu bringen suchen; Anfänger können es nicht, darum muß die Lehrerin nach dem Unterricht die Fehler selbst verbessern.

4. Mit aller Strenge ist darauf zu sehen, daß die Mädchen Material und Arbeiten sauber halten und sich ordentlich und sittemäßig benehmen. (Nur gutes Material ist empfehlenswert.) Zur Behandlungsweise eines speziellen Stoffes folgt hier ein kurzes Lehrbeispiel aus Dr. Springers »Handarbeitsunterricht in der Volksschule«.

Stricken: »Das Fadenlegen zur Anschlagmasche.«

Dasselbe hat nicht nur den Zweck, die Maschenschlinge zu bilden, sondern zugleich auch das Garn zur Arbeit zu spannen. Denn nur, wenn das Garn in der rechten Spannung sich befindet, wird die Strickarbeit gleichmäßig, d. h. nicht zu fest und nicht zu lose. Der Daumen besorgt das Bilden der Maschenschlingen, die anderen Finger das Anspannen des Fadens. Die Übung zerfällt in 5 Teilübungen und dementsprechend in 5 Befehle.

1. Zuerst heißt es: Den Faden in Einschlaglänge von außen nach innen über den kleinen Finger — legt! Die Rechte, welche noch den abgemessenen Einschlag hält, legt den Faden in Einschlaglänge über den kleinen Finger der Linken.

2. Den Faden von innen nach außen über den Mittelfinger — legt!
Während kleiner und Goldfinger der Linken den Einschlag festhalten,
führt die Rechte den Knäufelfaden über den Mittelfinger.

3. Den Faden von außen nach innen über den Zeigefinger — legt!

4. Den Faden von unten nach oben um den Daumen — schlingt!

5. Den Faden von innen nach außen über den Goldfinger — legt!

Wenn zureichend geübt, dann kürzer: 1. Über den kleinen Finger — legt! 2. Über den Mittelfinger — legt! 3. Über den Zeigefinger — legt! 4. Um den Daumen — schlingt! 5. Über den Goldfinger — legt!

Zuletzt nur noch: Eins! Zwei! Drei! Vier! Fünf!

IV. Geschichtliches.

Bereits Francke forderte bei seinem »Industrie-Unterricht« eine Anleitung zum Nähen und Stricken, und Overberg wollte, daß das Stricken auch von den Knaben erlernt werde. Letzteres wurde früher auch von Männern häufig betrieben. Der ostpreussische Schulrat Dinter strickte auf seinen zu Fuß ausgeführten Visitationsreisen sich selbst seine Strümpfe. Kindermann in Prag setzte die weiblichen Handarbeiten mit der öffentlichen Volksschule in Verbindung. Nach seinem Vorgange geschah ein Gleiches fast in allen Ländern Deutschlands. Eine kurfürstlich bayerische Resolution von 1799 verlangte, daß mit sämtlichen Mädchenschulen Industrieschulen verbunden werden sollten, worauf mehrere Verordnungen von 1803 bis 1808 zurückkamen. Gegenwärtig ist der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten in den deutschen Ländern entweder »gesetzlich« eingeführt oder doch wenigstens von den Landesbehörden den Gemeinden zur Einführung empfohlen. In Bayern soll der Unterricht wöchentlich an zwei freien Nachmittagen je 2 Stunden — oder auch während die Knaben Zeichenunterricht haben — im Nähen, Stricken (Spinnen), Hemden- und Kleidermachen unter Berücksichtigung des häuslichen Bedürfnisses und Fernhaltung eitler und zeitraubender Prunkarbeit erteilt werden. An dem Unterricht sollen manchenorts die Schülerinnen aller Altersklassen, meist aber erst vom 9. oder 10. Jahre an, teilnehmen. Die geprüfte Arbeitslehrerin wird von der Gemeinde vorgeschlagen und besoldet, von den Schulbehörden aber angestellt und in ihrer Wirksamkeit beaufsichtigt.

V. Literatur.

Rosalie Schallendorf, Der Handarbeitsunterricht in den Schulen. Frankfurt a. M., 1881. 5. Aufl. 1,20 *M.* — Wandtafeln nach der Schallendorf'schen Methode. Frankfurt a. M., Diesterweg. 1877. — F. Krause und J. Metzger, Der Schulunterricht in den Nadelarbeiten. 2. Aufl. Köthen, Schettlers Erben. 1,50 *M.* — Dr. W. Springer, Der Handarbeitsunterricht in der Volksschule. Fr. Hirt in Breslau. 1893. (Sehr empfehlenswert!) — M. Hasenbalg, Fragstücke für den weibl. Handarbeitsunterricht. Carl Meyer, Hannover, 1895.

§ 116a.

C. Der Unterricht im Gartenbau und in der Obstbaumzucht.

1. Der Volksschullehrer soll auch auf diesen mit der Naturgeschichte verwandten Gebieten bildend auf die Schüler einwirken, sie passend im **Schulgarten** beschäftigen, zum Hantieren mit Spaten, Schnur und Mafs, d. h. zu einer ordentlichen Bestellung des Pflanzlandes, sodann zur Beobachtung und Pflege der Pflanzen anleiten. Wo es der Raum gestattet, sind daher probeweise auch Futterkräuter, nützliche Gewächse für Haus- und Feldwirtschaft, neue Gemüsesorten, auch Giftpflanzen anzubauen. Auch die Pflege der Topfgewächse und Blumen schlägt hier ein.

2. Zumeist erstreckt sich der Unterricht in den Gartenarbeiten auf die Anleitung zur **Obstbaumzucht**. Es soll die männliche Jugend über den grofsen Nutzen und Wert des Obstbaues gehörig belehrt, in ihr die Neigung und der Sinn für Pflanzung, Wartung und Pflege sowie für Schutz und Schonung der Obstbäume geweckt und dadurch zugleich den Baumfreveln und Obstdiebstählen vorgebeugt werden, die erfahrungsgemäfs da abnehmen, wo man die Obstbaumzucht mit Verständnis und Vorliebe treibt.

Die Schüler sollen mit der Bodenbearbeitung, dem Säen, Jäten, Versetzen, Veredeln, dem Schnitt, den Krankheiten der Bäume bekannt gemacht werden, und dies nicht etwa blofs theoretisch im Schulzimmer, sondern praktisch und vorzugsweise im Schulgarten. Selbstthun ist auch hier die Hauptsache, da es das Interesse weckt. Daher sollen Werktags- und Feiertagsschüler zu dieser Anleitung regelmäfsig aufserhalb der Schulstunden zugezogen werden.

Baumpflege und Blumenzucht veredeln das Herz und lehren Schonung. Wo dies sich nicht manifestiert, Schulgärten frevelhafte Beschädigung erfahren, haftet, wenn der Thäter unbekannt bleibt, der Schulsprengel, auf dessen Kosten auch die Schulgärten anzulegen sind.

3. Die Mädchen können im Schulgarten mit leichteren Handreichungen zweckmäfsig beschäftigt werden, so z. B. mit dem Jäten, Giefsen, Säen, Pflanzen von Küchengewächsen, Anbinden derselben, mit der Pflege der Blumen, der Beerenobststräucher, dem Reinigen der Wege etc.

4. Zur Aneiferung, zur Belohnung für Fleifs und Wohlverhalten dient es, wenn der Lehrer den Schülern Samen von besonderen Gewächsen, Ableger von Beeren, einen Blumen- oder Rosenstock schenkt, dem austretenden Knaben etwa ein von ihm veredeltes

Obstbäumchen. Auf diese Weise kann die Lust zur Obstbaum- und Blumenzucht gefördert und vielfach Segen gestiftet werden.

Auf kleinsten Raum
Pflanz einen Baum
Und pflege sein!
Er bringt dir's ein.

5. Geschichtliches. Gartenbau und Obstbaumzucht wurden seit der Zeit der Philanthropen oft als Ergänzung des theoretischen Unterrichtes, als praktische Naturkunde empfohlen und besonders an Internaten eingeführt. Curtmann meint, daß der Volksschullehrer auf diesem Felde erst recht anschaulich mit steter Bezugnahme auf das Leben wirken könne. Der Realschulleiter E. Schwab in Österreich legt auf die Anleitung im Schulgarten ein besonderes Gewicht und will letzteren mit dem Schulunterricht noch in engere Verbindung bringen.

6. Literatur. E. Schwab, Der Volksschulgarten, ein Beitrag zur Lösung der Aufgabe der Volksschulerziehung. Wien, Hölzel. — Lukas, Kurze Anleitung zur Obstkultur. Ulmer, Stuttgart. — Breuning, Fafsliche Anleitung zur Obstbaumzucht. München, Oldenbourg. (Sehr empfehlenswert.) — Eibel, Bewirtschaftung kleiner Hausgärten. 1. Heft: Der Gemüsebau. 25 S.; 2. Heft: Obst-, Beeren- und Blumenanlage. 25 S. Leipzig, Emil Stock. 1895. — J. C. Schmidt, Reiche Obsternten. Mit vielen Abbildungen. Erfurt. Selbstverlag. — Lukas, Wandtafeln, Die wichtigsten Veredelungsarten für Obstbäume. 2,40 M. Stuttgart, Ulmer. — Abel, J., Die Obstbaumpflege. 8. Aufl. Ansbach, 1898. 80 S.



Fünfte Gruppe.

Der Unterricht in der Religion.

Methodik des evangelischen Religionsunterrichts. (Protestantische Katechetik.)

Von

Dr. Christian Geyer, Kgl. Seminarpräfekt in Bayreuth.

§ 117.

I. Zweck des Religionsunterrichts.

Der Religionsunterricht ist ein Stück der religiösen Erziehung. Ist es der Zweck der Erziehung überhaupt, den Menschen zum Menschen zu machen (Kant), so derjenige der religiösen Erziehung, den Christen zum Christen zu machen: aus dem getauften Kinde soll ein bewußter Christ werden. Die Verpflichtung zur religiösen Erziehung ihrer Glieder hat die christliche Kirche. Dieselbe erzieht zunächst mittelbar durch den Dienst der christlichen Familie, alsdann gemeinschaftlich mit der Schule und zuletzt selbständig und unmittelbar durch ihr Katechumenat im Konfirmandenunterricht. Mit der Konfirmation ist die religiöse Erziehung im wesentlichen abgeschlossen; denn der Unterricht der konfirmierten Jugend hat keine neue Aufgabe, er will vielmehr die Resultate der kirchlichen Erziehung bewahren und vertiefen.

Der Religionsunterricht vermittelt, wie jeder Unterricht, Kenntnisse. Dieselben sind jedoch nicht selbst der Zweck der Unterweisung, sondern Mittel zur Erreichung des Zieles der religiösen Erziehung, nämlich der Ausbildung eines christlichen Charakters. Das Wort Hebr. 14, 9: »Es ist ein köstliches Ding, daß das Herz fest werde« soll die Richtungslinie

auf allen Stufen der Unterweisung bilden. Der Christ, welcher aus der Schule ins Leben tritt, soll sich nicht wie eine Wetterfahne von jedem Winde bewegen lassen, sondern fest, wie die Eiche im Sturm, wie der Fels in der Brandung, sich bewähren in den Aufgaben und Kämpfen des Lebens, in der Stunde der Versuchung, im Tode. Soll es eines jeden Christen vornehmste Sorge sein, recht zu glauben, christlich zu leben, selig zu sterben, so sei es des christlichen Lehrers größte Sorge, die ihm anvertrauten Kinder hiezu tüchtig zu machen.

§ 118.

II. Stoff des Religionsunterrichts.

1. Die christliche Religion ruht auf der Offenbarung. Die Urkunde der Offenbarung ist die heilige Schrift, deren Mittelpunkt die Person und das Werk Jesu Christi. Deshalb ist der erste und wichtigste Gegenstand des Religionsunterrichts die heilige Schrift. Da die Bibel nicht für Kinder geschrieben, auch wegen ihres Umfanges wenig zum Schulbuch geeignet ist, erscheint ein Bibelauszug als dringendes Bedürfnis. Die Schule besitzt einen solchen in der Biblischen Geschichte. Eine willkommene Fortführung des biblischen Geschichtsstoffes bieten für die Stufe der Volksschule geeignete Bilder aus der Geschichte der christlichen Kirche. Die geschichtlichen Abschnitte der heiligen Schrift finden ihre Ergänzung in den kirchlichen Perikopen und in ausgewählten Einzelstellen (Sprüchen). Auf der Oberstufe tritt auch das Lesen geeigneter Abschnitte oder ganzer Bücher der Bibel auf, das Bibellesen.

Die nämlichen Gründe, welche zur Abfassung einer »biblischen Geschichte« geführt haben, lassen eine Ergänzung derselben durch ein Bibellesebuch, in welchem etwa Psalmen, prophetische Abschnitte, die Perikopen und geeignete Bücher des neuen Testaments für den Schulgebrauch zusammengestellt wären, als wünschenswert erscheinen. Das Bedenken, dafs solch ein Bibellesebuch die Vollbibel verdrängen könnte, wird von mancher Seite gegen die Einführung geltend gemacht.

2. Was in der heiligen Schrift urkundlich niedergelegt ist, hat die christliche und insonderheit die evangelische Kirche bekenntnismäfsig ausgesprochen. Nicht nur das christliche Glaubensbekenntnis, sondern der dasselbe in sich schließende

kleine Katechismus Luthers bildet deshalb einen weiteren, wichtigen Lehrstoff. Nicht nur als kindesgemäßes Lernbuch, sondern zugleich als Bekenntnisschrift der evangelischen Kirche beansprucht derselbe einen hervorragenden Platz im evangelischen Religionsunterricht.

3. Die biblische Geschichte lehrt, wie die Gemeinschaft des Menschen mit Gott zustande gekommen ist, und der Katechismus, worin dieselbe besteht. Die christliche Gemeinde bethätigt jedoch diese Gemeinschaft mit Gott beständig in ihrem gottesdienstlichen Leben. Die Ordnung desselben in der Einrichtung des Kirchenjahres, die Form des Einzelgottesdienstes und das evangelische Kirchenlied fordern deshalb gleichfalls Berücksichtigung im religiösen Unterrichte. Auch eine Anleitung zur Gestaltung des häuslichen Gottesdienstes muß angesichts der Entkirchlichung weiter Volksschichten die Schule geben.

§ 119.

III. Stoffverteilung.

1. Nach den Altersstufen der Schüler.

Die Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassen ist durch die speziellen Lehrordnungen geregelt. Man unterscheidet drei Stufen:

a) Die unteren Klassen oder das 1. bis 3. Schuljahr verlangen einen Stoff, welcher sich vorzugsweise an die Anschauung wendet. Das Erzählen von Geschichten und das Vorzeigen bildlicher Darstellungen ist hier vor allem am Orte. Die biblische Geschichte wiegt durchweg vor. Im Anschluß an sie werden kurze Denksprüche, leicht verständliche Bibelsprüche und die zehn Gebote — die Auslegung Luthers bereits auf dieser Stufe darzubieten, dürfte verfrüht sein — gelehrt.

b) Die mittleren Klassen oder das 4. und 5. Schuljahr erhalten den Stoff zugewiesen, welcher dazu auffordert, vom Anschauen zum Denken fortzuschreiten. Neben der biblischen Geschichte und zugleich im Anschluß an dieselbe werden die Artikel des christlichen Glaubens und das Vaterunser behandelt. Sprüche und Lieder schließen sich an.

c) Auf der obersten Stufe, im 6. und 7. Schuljahr ist in biblischer Geschichte und Katechismus eine möglichst zusammenfassende Erkenntnis zu vermitteln. Naturgemäß wird der schwierigste Lehrstoff auf den Schlufs der Schulzeit aufgespart. Kirchengeschichte, Bibellesen und Erklärung der Gottesdienstordnung können erst hier mit Nutzen berücksichtigt werden.

2. Nach den Gegenständen des religiösen Unterrichts.

Entsprechend dem verschiedenen Stoff, welcher gleichzeitig behandelt werden soll, haben herkömmlicherweise die Stundenpläne eigene Wochenstunden für den Unterricht a) in biblischer Geschichte, b) im Katechismus und c) im sogenannten Memorierstoff (Lernen des Katechismustextes, der Sprüche und Lieder) vorgesehen, wozu auf der Oberstufe noch das Bibellesen hinzutritt. Hierbei ist es oft vorgekommen, daß Unterrichtsstoffe, welche im innigsten Zusammenhang mit einander stehen, ungebührlich von einander getrennt wurden. Es ist doch sicher eine Erschwerung des Unterrichts, wenn der Lehrer in der einen Stunde die Leidensgeschichte behandelt, in der anderen den dritten Glaubensartikel und in der dritten ein Weihnachtslied lernen läßt, während es keinem Zweifel unterliegt, daß sich zur Leidensgeschichte der II. Glaubensartikel und ein Jesus- oder Passionslied von selbst fügen. Hier hat der Gedanke der Konzentration des gesamten Religionsstoffes eingesetzt.

Von diesem Standpunkt aus stellt man die Forderung, 1. daß Grundlage und Mittelpunkt des gesamten Religionsunterrichts die biblische Geschichte (einschließlich Bibellesen und Kirchengeschichte) zu bilden habe, sämtliche Religionsstunden also zunächst diesem Hauptgegenstande gewidmet werden sollen, 2. daß die Besprechung der einzelnen Geschichte ein lehrhaftes Resultat ergeben soll, welches in einem Katechismussatz, in einem Spruche oder Liedervers zusammengefaßt und eingepreßt wird. Begründet werden diese Forderungen namentlich damit, daß die religiöse Wärme, auf welche bei dem Religionsunterricht alles ankomme, am sichersten durch die Behandlung der heiligen Geschichte erzielt werde, und daß es unklug sei,

wenn man den Augenblick, wo die Herzen für die religiöse Wahrheit erwärmt sind, nicht ausnutze. Man müsse das Eisen schmieden, solange es warm ist.

Dagegen wird geltend gemacht, 1. dafs der Katechismus einer selbständigen Behandlung ebenso fähig als bedürftig sei. Es müsse allerdings die geschichtliche Grundlage vorausgesetzt werden können, ehe man zu dem darauf ruhenden Lehrstück übergehe; allein wenn dies der Fall, so sei die Behandlung des letzteren in einer eigenen Lehrstunde ebenso im Interesse des Katechismus, als in dem der Geschichte geboten. In jenem, weil im anderen Falle für den Katechismus wenig Zeit übrig bliebe, in diesem, weil der Geschichtsunterricht durch die Berücksichtigung von Katechismus, Spruch und Lied zu stark belastet und in seinem Gange gehemmt werde. 2. Auch das Kirchenlied sei eine Einheit für sich und fordere zu selbständiger Behandlung auf. Sogar ein einzelner Spruch könne sehr wohl der Gegenstand einer eigenen Katechese sein. 3. Die konsequente Durchführung des Konzentrationsgedankens mache die Verlegung des gesamten Unterrichts in Eine Hand notwendig, was bei der gemeinsamen Arbeit von Kirche und Schule in vielen Fällen schwer oder unmöglich durchzuführen sei.

Als allgemein zugegeben wird man die Forderung bezeichnen können, dafs zwischen den verschiedenen religiösen Unterrichtsstunden, auch wo die eine der biblischen Geschichte, die andere dem Katechismus, die dritte dem Memorierstoff zugeteilt ist, eine möglichst innige Verbindung und Wechselbeziehung stattfinden müsse.

3. Nach den einzelnen Unterrichtsstunden.

Der Lehrer mufs sich vor jeder Einzelstunde nicht nur darüber klar sein, welchen Stoff er behandeln, sondern auch mit welchen Hilfsmitteln er sein vorher genau fixiertes Unterrichtsziel erreichen will. Womöglich soll jede Unterrichtsstunde einen abgegrenzten Stoff, ein bestimmtes Ziel, ein einheitliches Ergebnis haben. Dies schliesst für den Lehrer die Pflicht gewissenhafter Vorbereitung in sich. Wer nicht zum mindesten beim Beginne seiner Lehrthätigkeit sich

bis ins einzelne schriftlich vorbereitet, wird schwerlich jemals imstande sein, einen entsprechenden Religionsunterricht zu erteilen.

§ 120.

IV. Methode des Religionsunterrichts im allgemeinen.

1. Die Person des Lehrers.

In höherem Maße als bei allen anderen Unterrichtsgegenständen gilt bei dem religiösen Unterricht das Wort: Die Persönlichkeit des Lehrers ist die beste Methode. Tritt bei den anderen Disziplinen in den Vordergrund, was der Lehrer weiß und kann, so hier vor allem, was er ist. Drei Anforderungen sind an den Religionslehrer zu stellen: a) Er muß Lehrgeschick haben. Dasselbe wird gewonnen durch fortgesetzte Übung in gewissenhafter Verwertung der didaktischen Grundsätze. Gründliche Vorbereitung, unablässige Selbstkritik ist notwendig. b) Er muß seinen Stoff beherrschen. Eifriges Studium anerkannt guter Hilfsmittel für alle religiösen Unterrichtszweige ist unerlässlich. c) Er muß die rechte Herzensstellung zu dem einnehmen, was er im Unterricht zu lehren hat. Ohne Bekenntnistreue, ohne persönliche Überzeugung von der religiösen Wahrheit und ohne Begeisterung für sie fehlt, was das wichtigste ist, die Wärme. Vereinigt der Lehrer in seiner Person Lehrgeschick, Wissen und Wärme, so wird

2. Die Darstellung

klar und deutlich, wahr und lebendig sein.

a) Klarheit. Es gibt nur einen Weg, welcher zu einer klaren Erkenntnis führt; es ist derjenige, welcher mit der Anschauung beginnt und mit dem Begriff endigt. Der Lehrer öffne in keiner Stunde, am wenigsten aber in der Religionsstunde den Mund zur Darstellung, ohne sich vorher noch einmal zuzurufen: »Von der Anschauung zum Begriff!« Wer darstellen will, der thue, was das Wort besagt, er stelle etwas Konkretes, etwas Sinnenfälliges, etwas Anschauliches vor das geistige Auge des Kindes. »Frömmigkeit« ist ein Begriff, aber Abraham, der vor Gott wandelt und fromm ist, eine anschauliche Persönlichkeit. »Gottvertrauen« ist ein

Begriff, Jesus, der im Sturme schläft, verkörpert denselben. »Berufung, Erleuchtung, Heiligung und Erhaltung« ist eine innerlich zusammenhängende Reihe von Begriffen; im Leben des Apostels Paulus, welcher den Ruf des Heilandes vernimmt, von dessen Augen es wie Schuppen fällt, der sein Leben in den Dienst des Heilandes stellt und als Märtyrer stirbt, sehen wir das thatsächlich vor uns, was die Begriffe meinen. »Vergeben« ist ein Begriff, in Joseph, der seinen Brüdern vergibt, in Esau, der sich mit Jakob versöhnt, in Jesu, der am Kreuz für seine Feinde betet, sehen wir das Vergeben. Der Grundfehler der sogenannten sokratischen Lehrweise bestand darin, daß man wähnte, man könne die im Kindesgeiste schlummernden Begriffe durch das Spiel von Frage und Antwort in das Bewußtsein überführen. Es verhält sich vielmehr so, daß dem Kinde zunächst etwas gegeben werden muß, nämlich eine Anschauung; erst von hier kann es zur begrifflichen Erkenntnis weitergeführt werden. Der Lehrer darf nicht thun, als hätte der Knabe schon eine Erfahrung, sondern er muß dafür sorgen, daß er eine bekomme. Darum muß er ihm vor allem etwas geben, was alsdann zu klarer begrifflicher Erkenntnis verarbeitet werden soll.

Was anschaulich ist, entspricht dem Bedürfnis und der Aufnahmefähigkeit des Kindes. Der Lehrer berücksichtige nur stets, über welche Anschauungen das Kind bereits verfügt und prüfe die neue Anschauung, durch welche er jeweils den bisherigen Besitzstand vermehrt, darauf, ob sie sich an denselben leicht anfügt und ob sie der Entwicklungsstufe des Kindes entspricht. Die Bemühung, mit Kindern kindlich zu reden, artet leicht in kindisches Wesen aus. Was dem Gefühl und der Einsicht des Kindes entspricht, ist kindesgemäß.

b) Die Wahrheit der Darstellung wird garantiert durch die eigene gründliche Kenntnis des Lehrers. Das Kind trägt keine Ungenauigkeiten und Widersprüche. Es verliert der Gegenstand des Unterrichts, namentlich wenn er geschichtlicher Art ist, schon durch allzu reichlichen Wechsel des sprachlichen Ausdrucks bei wiederholter Wiedergabe. Zu einer wahren Darstellung ist der Lehrer befähigt, der nicht nur den Sinn und Geist des Lehrstoffes erfaßt hat,

sondern auch über die Worte und Sachen genauen Bescheid weiß. Sprachliche, geschichtliche, geographische, kulturgeschichtliche Kenntnisse sind unentbehrlich. Das heilige Land, der Tempel, das israelitische Wohnhaus, Sitten und Bräuche muß der Lehrer kennen, wenn seine Darstellung richtig sein soll. Die Hauptsache ist naturgemäß die exegetische Beherrschung des Lehrstoffes.

c) Die Lebendigkeit des Unterrichts ist für die Darstellung ebenso das wichtigste Erfordernis, wie für die Persönlichkeit des Lehrers die eigene religiöse Wärme. Die Darstellung muß davon zeugen, daß dem Lehrer das, was er darbietet, selbst Herzenssache ist. Die Wärme der Liebe gehe durch die lebendige Darstellung vom Lehrer auf die Schüler über. Christus sagt nicht nur: Meine Schafe hören »meine Worte«, sondern »meine Stimme«. Die Stimme ist die Seele des Wortes. Man spüre es dem Unterricht an, daß eine Seele in jedem Worte ist. Begeisterung begeistert, Leben erweckt Leben. Nur ein lebendiger Unterricht wird nicht nur auf das Wissen, sondern auch auf das Gefühl und den Willen des Kindes nachhaltig einwirken.

§ 121.

V. Methode des Unterrichts im besonderen.

1. Die biblische Geschichte.

Es entspricht ebenso dem Zusammenhange, welcher in der heiligen Geschichte die einzelnen Ereignisse verknüpft, wie der Aufnahmefähigkeit des Kindes, welches die einfachen Verhältnisse der früheren Zeiten leichter versteht als die verwickelteren der späteren, daß im Unterricht zunächst die chronologische Folge der Geschichten eingehalten wird. Das alte Testament sollte jedoch auf keiner Unterrichtsstufe der ausschließliche Lehrgegenstand sein. Nicht nur die hohen kirchlichen Feste, welche bemerkenswert auch in das Leben der Kleinen eingreifen, geben Anlaß zur Unterbrechung des rein geschichtlichen Ganges; es entspricht dem Begriffe des christlichen Religionsunterrichts, daß der

Person und dem Werke Christi jederzeit ein wesentlicher Raum vorbehalten bleibe. Umgekehrt mag es wünschenswert sein, daß auf der Mittelstufe ein volles Jahr der Behandlung der neutestamentlichen Geschichte vorbehalten werde. Darüber, ob die einzelne Geschichte nur einmal im Laufe der gesamten Schulzeit behandelt werden soll, oder ob auf verschiedenen Altersstufen die heilige Geschichte in ihrer Gesamtheit auftreten möge, so daß im ersten Unterricht der Grundstock gegeben werde, welcher im Falle der wiederholten Behandlung beständig stofflich und inhaltlich erweitert wird (Unterricht in konzentrischen Kreisen), sind die Anschauungen geteilt. In Schulen mit kombinierten Klassen, namentlich aber in Ganzschulen, ist nur die zuletzt angeführte Behandlungsweise denkbar.

A. Die methodische Behandlung in den unteren Klassen hat so zu geschehen, daß der Lehrer die Geschichte anschaulich erzählt. Die unmittelbare Wirkung derselben wird sehr abgeschwächt, sobald sie gelesen wird. Hat sich der Katechet vorher dessen vergewissert, was die Kinder zum Verständnis der neuen Geschichte bereits mitbringen, so wird seine Erzählung auf einen fruchtbareren Boden fallen, als wenn er etwa nur mit der Ankündigung der Überschrift seine Darstellung beginnt. Der Erzählung gehe also in der Regel eine kurze Vorbereitung voraus. Die Sprache sei kindesgemäß und edel zugleich, möglichste Annäherung an die Bibelsprache ist zu empfehlen; in der Ausmalung dessen, was in der Bibel oftmals nur kurz angedeutet ist, hüte man sich vor Weitschweifigkeit.

Die Erzählung geschieht in Absätzen, welche nicht zu groß sein dürfen. Durch Fragen, welche der logischen Gliederung der Geschichte entsprechen und nicht lediglich formaler Art (z. B. was geschah dann?) sein dürfen, wird das Kind zur Wiedergabe aufgefordert. Mit der Darbietung der Geschichte verbindet sich so die Einprägung. Hieran schließt sich die Besprechung der Geschichte. Das, was uns die Geschichte in religiöser und sittlicher Hinsicht lehrt, wird besonders betont und, wo es ohne Zwang und Künstelei geschehen kann, in einen kurzen Denkspruch, Vers, Katechismustext (z. B. bei Kain und Abel: »Du sollst

nicht töten!«) oder Bibelspruch zusammengefaßt. Gottesworte, welche in der Geschichte begegnen, und bedeutsame Aussprüche der heiligen Personen, desgleichen die aus der Betrachtung der Geschichte gewonnenen Denksprüche u. s. w. werden so gleich gelernt, wobei das Chorsprechen gute Dienste thut.

Die Zusammenfassung des Lehrgehaltes einer Geschichte in einen Spruch u. s. w. wird dann am leichtesten gelingen, wenn das Kind durch Vergleichung des eben Gehörten mit anderem, das ihm bereits bekannt ist, auf das Charakteristische der Erzählung aufmerksam geworden ist. Den Schluß bildet womöglich das Vorzeigen einer guten bildlichen Darstellung, auf welche der Lehrer bereits bei seiner Erzählung Rücksicht genommen hat. Mit dem Vorzeigen des Bildes zu beginnen, empfiehlt sich in der Regel nicht, weil das Interesse für das Bild jenes für die Geschichte zurückdrängen könnte. Indem die Kinder das Bild erklären, legen sie die Probe dafür ab, daß sie die Erzählung aufgenommen und verstanden haben. Bei dem ganzen Unterricht achte der Lehrer darauf, daß die Kinder langsam und deutlich, würdig und mit richtiger Betonung sprechen.

Entwurf einer Lehrprobe zu der Geschichte »Jesus der Kinderfreund«.

I. Anschauen. Ich will euch erzählen, wie freundlich der Herr Jesus gegen die Kinder gewesen ist.

a) Von welchen Leuten haben wir schon gehört, daß sie zu Jesu kamen? (Kranke. Traurige.) Was wollten dieselben vom Heiland? (Hilfe. Trost.) Auch gesunde Leute kamen. Warum suchten diese ihn auf? (sie wollten ihn predigen hören). Von Kindern haben wir bisher noch nicht gehört, daß sie auch kamen, wenn der Herr Jesus predigte. Weshalb wohl nicht? (sie verstanden seine Predigt nicht). Jetzt aber kamen sie doch. Wer wird sie zum Herrn Jesus gebracht haben? (Ihre Mütter.)

b) Erzählung in Abschnitten.

c) Wiedergabe, veranlaßt durch die Stellung von folgenden Fragen: Mit welcher Bitte kamen einmal die Mütter zu dem Herrn Jesu? Wie verhielten sich die Jünger? Wodurch zeigte Jesus, daß die Jünger unrecht hatten? Wie zeigte sich Jesus gegen die Kinder freundlich?

d) Besprechung. Weshalb wünschten wohl die Mütter, daß Jesus die Kinder anrührte? Weshalb wollten die Jünger dieselben

abweisen? (Ruhe für den Herrn. Die Kinder verstehen die Predigt nicht.) Warum spricht Jesus: Lasset die Kindlein zu mir kommen? (Er will auch den Kindern das Himmelreich schenken.) Die Kinder, welche doch die Predigt nicht verstehen, erhalten dennoch das Himmelreich geschenkt. Was bedeutet nun wohl das Wort, dafs die Grofsen das Himmelreich empfangen müssen, wie die Kleinen? (Sie erhalten es auch als ein Geschenk.)

II. Denken. Wann werden auch heutzutage noch die Kindlein zu Jesu gebracht? (Taufe.) Wann seid ihr zu ihm gebracht worden? (Taufe.) Damals, als die Mütter kamen, hat man den Herrn Jesum gesehen. Wie ist es jetzt? (Man sieht ihn nicht mehr.) Aber er ist doch noch da, wenn wir ihn auch nicht sehen. Wie ist Jesus heute noch da? (Unsichtbar.) Er ist noch immer der Kinderfreund. Was schenkt er den Kleinen? (Das Himmelreich.) Welches Wort gilt also heute noch gerade so, wie zu der Zeit, als Jesus auf Erden wandelte? (Lasset die Kindlein u. s. w.) Dieses Wort wird zuerst im Chor, dann von einzelnen gesprochen und eingepägt.

III. Anwenden. Das Schnorr'sche Bild zu der Geschichte wird gezeigt und von den Kindern erklärt. Dasselbe bleibt im Schulzimmer hängen, bis eine neue Geschichte behandelt wird*).

B. Die methodische Behandlung auf den höheren Stufen weicht von derjenigen auf der Unterstufe in folgender Weise ab.

I. Die Erklärungen nehmen einen viel breiteren Raum ein. Sie beziehen sich auf Sachen (Land, Haus, Sitte, Kleidung u. s. w.), Personen, Worte und Sätze. Dieselben sind teils vor der Darbietung in der Vorbereitung zu geben, teils nach der Erzählung mit der Besprechung zu verbinden. Hierbei wird reichlicher Gebrauch von der Landkarte gemacht. Es empfiehlt sich, in jeder biblischen Geschichtsstunde die Karten der biblischen Länder bereit zu halten. Noch besser ist es, wenn der Lehrer eine einfache Faustzeichnung der betreffenden Karten auf die Wandtafel entwirft oder durch die Schüler entwerfen läfst.

Statt dafs der Lehrer durch die Fragestellung die Geschichte disponiert, kann er auch durch die Schüler in der

*) Die Betrachtung des Lehrbeispiels zeigt, dafs man statt der drei obigen Formalstufen auch unterscheiden könnte: I. Angabe des Ziels und Vorbereitung, II. Darbietung und Erklärung, III. Vergleichung, IV. Lehre und V. Anwendung. Vergl. S. 65 ff. d. Bchs.

Form von Überschriften den Inhalt der einzelnen Abschnitte der Erzählung zusammenfassen lassen.

II. Inhaltlich werden auf dieser Stufe — um bei dem oben gegebenen Lehrbeispiel zu bleiben — die Begriffe »segnen« und »Himmelreich« oder »Reich Gottes« gewonnen. Die Kunst des Katecheten bewährt sich vor allem in der Geschicklichkeit, durch Fragen aus dem geschichtlichen Stoffe das Lehrhafte, d. h. für das Verständnis von Katechismus Spruch und Lied Bedeutungsvolle zu entwickeln. Als lehrhaftes Ergebnis eignet sich hier der Taufbefehl und die Taufverheißung aus dem IV. Hauptstück des Katechismus.

III. Die Probe für das gewonnene Verständnis legen die reiferen Kinder dadurch ab, daß sie etwa die Frage beantworten, was von der Meinung der Wiedertäufer zu halten sei, man dürfe die Kinder nicht taufen, weil sie nichts davon verstehen. Das Einprägen des Stoffes geschieht daheim durch wiederholtes aufmerksames Durchlesen (nicht Auswendiglernen!) der behandelten Geschichte. Die aus der Geschichte entwickelten Sprüche, Katechismusstücke u. s. w. werden zuhause auswendig gelernt.

Der Lehrer versäume keinesfalls, von Zeit zu Zeit Katechesen zu halten, in welchen zusammengefaßt wird, was bei der Behandlung der einzelnen Geschichten für die Kenntnis und das Verständnis des Verlaufes der Heilsgeschichte, was über die einzelnen heiligen Personen und was für die religiöse Erkenntnis gelernt wurde. Auch Repetitionen unter dem Gesichtspunkte der gewonnenen geographischen und sittengeschichtlichen Kenntnisse sollen nicht fehlen. Damit der Schüler sich in dem ganzen Gebiete der behandelten Geschichten frei bewegen lerne, empfehlen sich namentlich auch Repetitionen an der Hand der Karte. (Was haben wir von Jerusalem gehört? von Bethlehem? vom Jordan? u. s. w.).

Am Schlusse des gesamten Unterrichts wird eine möglichst pragmatische Übersicht über die ganze Heilsgeschichte (man beachte die trefflichen Überschriften in Buchruckers bibl. Geschichte!) oder über einzelne Seiten derselben (z. B. Zusammenstellung aller messianischen Weissagungen!) gewonnen.

2. Das Bibellesen.

Der Unterricht in der biblischen Geschichte wird ergänzt durch das der Oberklasse vorbehaltene Bibellesen. Da die Bibel eine Sammlung von vielen heiligen Schriften ist, muß der Schüler zunächst über die Ordnung und Reihenfolge der einzelnen biblischen Bücher orientiert werden. Die Rubriken »Altes Testament« — »Neues Testament« und in beiden die Abteilungen »Geschichtsbücher« — »Lehrschriften« — »Prophetische Schriften« sind zunächst einzuprägen, alsdann lasse man die einzelnen Bücher, welche unter diesen Überschriften zusammengefaßt sind, zuerst der Reihe nach, dann außer der Reihe aufschlagen. Die Schüler werden bald imstande sein, jede vom Lehrer angegebene Bibelstelle aufzufinden. Man achte nur darauf, daß schon die äußere Handhabung der Bibel in würdiger Weise geschehe, wie denn überhaupt in der Bibellesestunde nie die Empfindung verloren gehen darf, daß man es mit einem heiligen Buch zu thun habe.

Dem Lesen der einzelnen Abschnitte geht eine kurze Einleitung voraus, welche die das Verständnis ermöglichenden Erklärungen gibt. Von der Lektüre eines ganzen biblischen Buches wird das Wichtigste über den Verfasser und seine Zeit, sowie über den Gesamtinhalt seiner Schrift mitgeteilt.

Das Lesen geschieht in der Regel durch die Schüler. Es geschehe langsam, deutlich, würdig und mit richtiger Betonung. Besonders wichtige Kapitel, wie Jes. 53 oder 1 Cor. 13 lese jedoch zur Erzielung eines größeren Eindruckes der Lehrer vor. Die nötigen Sach- und Worterklärungen gebe der Lehrer während des Lesens in kurzen Worten. Bei der bilderreichen Sprache der Bibel sei er bedacht, die im Texte selbst dargebotenen Anschauungsmittel (man denke an die bildlichen Ausdrücke »Licht«, »Weg« u. s. w.) zu benutzen. Gelesen wird in einzelnen Absätzen, an deren Schluß es sich empfiehlt, auch die Schüler zu kurzen Inhaltsangaben anzuleiten, an deren Hand hinwieder die Rekapitulation des Gelesenen geschieht.

Die heilige Schrift redet von uns und zu uns (vergl. das Wort Nathans: »Du bist der Mann!«). Wie wir bei einem

Spiegel nicht nur diesen selbst betrachten, sondern uns selbst in ihm sehen, so sollen wir aus der heiligen Schrift erkennen, wie wir beschaffen sind und wie wir beschaffen sein sollen, und die großen Thaten Gottes in ihrer Bedeutung für uns ansehen lernen. Der Lehrer wende deshalb, was die heilige Schrift an Trost und Ermahnung darbietet, auf das Leben der Schüler an.

Das Gesagte gilt auch für die in der Regel am Samstag stattfindende Lesung der sonntäglichen Perikopen, von denen naturgemäß die Evangelien für die Stufe der Volksschulen in erster Linie in Betracht kommen.

3. Die Kirchengeschichte.

Gleichfalls der Oberklasse ist der Unterricht in der Kirchengeschichte vorbehalten, doch ist das Wichtigste aus der Reformationsgeschichte auch schon vorher zu behandeln. Manche Stoffe aus der Kirchengeschichte sind im Geschichtsunterricht unentbehrlich, worauf das Lesebuch Rücksicht nehmen sollte.

Es kann sich für die Volksschule nicht um einen eigentlichen kirchenhistorischen Unterricht handeln, sondern zunächst lediglich um Darbietung von gut ausgewählten Bildern aus der Kirchengeschichte. Ein Lehrbuch, welches an einen kirchengeschichtlichen Leitfaden erinnert, ist für die Volksschule unbrauchbar.

Der Lehrer erzähle in klarer und herzlicher Weise von den ersten Christen, von den Märtyrern, von Constantin und Augustin. Er berichte über die Apostel Deutschlands und einzelne hervorragende Repräsentanten der mittelalterlichen Frömmigkeit, auch zeige er, welche Mißstände eine Erneuerung der Kirche notwendig machten, und wie von einzelnen Männern einer solchen vorgearbeitet wurde. In der Reformationsgeschichte sollen neben den großen Geschichtsstoffen jene Partien nicht fehlen, welche uns die Persönlichkeit Luthers menschlich näher bringen; so eignet sich die Erzählung von dem Zusammentreffen Luthers mit den schweizerischen Studenten im schwarzen Bären zu Jena, die Darstellung seines häuslichen Lebens und die Geschichte seines seligen Sterbens vorzüglich für die Volksschule. Unter den Helden des Evan-

geliums werde Gustav Adolf, unter den Sängern Paul Gerhardt vor Augen gestellt. Mitteilungen über die Sekten, die christliche Liebesthätigkeit und die Heidenmission mögen den Schlufsstein bilden.

Da ein geschichtlicher Unterricht ohne Einprägung von Namen und Jahreszahlen in der Luft schwebt, ist darauf zu halten, daß die Kinder die nötigsten Data sich genau merken. Mehr als 50 bis 60 Jahreszahlen zu behalten, sollte dabei denselben nicht zugemutet werden.

Für die methodische Behandlung beachte man folgende Regeln:

1. Der Lehrer erzähle, ohne das Buch zu Hilfe zu nehmen, in anschaulicher Weise die einzelne Geschichte in Abschnitten. Eigennamen werden an die Tafel geschrieben, Ortsnamen auf der Karte gezeigt.

2. Der erzählte Stoff wird abgefragt und durch die Schüler wiedergegeben. Sprachliche und sachliche Erläuterungen werden eingeflochten.

3. Da die Kirchengeschichte gelehrt wird, damit wir uns zur Treue im Bekennen und in der Bewährung unseres Christentums ermuntern lassen, so werde gezeigt, was in den vorgeführten Lebensbildern vorbildlich für uns ist, wobei vielfach Parallelen zwischen den Personen der Kirchengeschichte und der biblischen Geschichte gezogen werden können. Auf manche Katechismusstelle, auf Spruch oder Lied kann auch aus der Kirchengeschichte Licht fallen.

4. Die betreffende Geschichte wird im Lesebuch gelesen und zum wiederholten Durchlesen (nicht Auswendiglernen!) aufgegeben.

5. In der folgenden Stunde werde zunächst der zuletzt behandelte Stoff repetiert, ehe man zu dem neuen Pensum übergeht.

6. Ist im Unterricht der Abschluß eines größeren Zeitraumes erreicht, so werde derselbe übersichtlich in der Weise wiederholt, daß sich die einzelnen Geschichten zu einem umfassenderen Geschichtsbilde zusammenschließen. Das Gleiche hat am Ende des gesamten Unterrichts zu geschehen, wobei sich die Hauptperioden der ganzen Kirchengeschichte deutlich von einander abheben werden.

§ 122.

4. Katechismus.

A. Die methodischen Grundsätze.

Dafs einzelne Katechismusstücke im Zusammenhang mit der biblischen Geschichte behandelt werden können, sahen wir oben. Hier soll gezeigt werden, wie ein Katechismusabschnitt selbständig zu erklären ist.

Ist die Aufgabe gestellt, in einer einzelnen Stunde ein Gebot oder einen Teil eines solchen, einen Satz des Glaubensbekenntnisses u. s. w. durchzunehmen, so mache sich der Lehrer vor allem selbst klar, welche Lehre er den Kindern aus der Stunde mitgeben will, d. h. er stelle sich Finalsätze auf, in welche seine Katechese ausmünden soll. Dieselben werden in der Regel die nähere Bestimmung eines Begriffes (Definition) enthalten. Der Schüler soll am Schluss der Katechese mit dem im Verlaufe derselben gewonnenen Finalsätze auf Fragen Antwort geben können, wie diese: »Was heifst: Gott über alles vertrauen? Was heifst: Gott über alles lieben?« u. s. w.

Zusammenstellungen von solchen Finalsätzen finden sich in den sogenannten Fragekatechismen. Die dort dargebotenen Fragen und Antworten sind nicht zum Auswendiglernen da, sondern Anhaltspunkte für das, was als Ergebnis der einzelnen Katechesen dauernder Besitz der Schüler werden soll.

Ist der Finalsatz das Ziel, welches der Katechet erreichen will, so dienen ihm die Anschauungsmittel als Weg zu demselben. Die Hauptregel des katechetischen Unterrichts heifst: »Von der Anschauung zum Begriff!« Die eigentliche Fundgrube für die Anschauungsmittel ist die biblische Geschichte, daneben bietet die Natur, das Leben, die Geschichte reichen Stoff. In der Formulierung der Finalsätze und in der Auswahl der richtigen Anschauungsmittel besteht im wesentlichen die Vorbereitung auf jede Katechismusstunde.

Aus den Anschauungsmitteln wird das begriffliche Ergebnis (Finalsatz) durch Frage und Antwort entwickelt. Bei einer korrekten Fragestellung ist darauf zu achten, dafs Entscheidungs- und Bedingungsfragen (Fragen, auf welche mit

ja oder nein zu antworten ist; Fragen, mit denen ein Konditionalsatz verbunden ist) möglichst vermieden werden. Die entwickelnde Frage besteht aus zwei Sätzen, dem Datum und dem Quaesitum, d. h. einem, welcher ausdrückt, was gegeben ist, und einem, welcher die Frage enthält, z. B. Jesus ist noch immer der Kinderfreund (Datum). Womit beweist er heute noch den Kleinen seine Liebe? (Quaesitum). Die Kinder verstehen nichts von der Predigt (Datum). Warum spricht Jesus gleichwohl: Lasset sie zu mir kommen? (Quaesitum). Das Datum schließt sich an die vorangegangene Antwort des Schülers an, sie berichtigend oder ergänzend oder ein neues Moment hinzufügend. Das Quaesitum beginnt stets mit W (sogenannte W-Frage).

Für die praktische Anwendung der durch die drei Stichworte »Finalsatz« — »Anschauungsmittel« — »Entwickelnde Frage« bezeichneten katechetischen Hauptregel auf die einzelne Unterrichtsstunde ergibt sich eine doppelte Möglichkeit.

a) Der Katechet kann sich damit begnügen, die durch Fragen aus Anschauungsmitteln entwickelten Finalsätze nach einander abzufragen, also das Ergebnis einer Unterrichtsstunde in mehreren Finalsätzen zusammenfassen zu lassen.

b) Der Katechet kann die entwickelten Finalsätze zu einem einzigen, sie umschließenden Finalthema vereinigen, so daß am Ende einer Stunde das Gesamtergebnis derselben in einem einzigen Satze ausgesprochen wird.

Je nach dem behandelten Stoffe wird sich bald das eine, bald das andere mehr empfehlen.

Ist nach der Entwicklung eines Finalsatzes ein Ruhepunkt in der Katechese erreicht, so lege der Lehrer mit kurzen aber eindringlichen Worten den Kindern, was sie gelernt haben, ans Herz, namentlich am Schlusse der ganzen Unterrichtsstunde versäume er nicht, dies zu thun (Paränese).

B. Anwendung dieser Grundsätze.

Der Gegenstand einer Stunde sei das Wort des heiligen Vaterunsers »Dein Wille geschehe«. Indem der Lehrer bedenkt: Gottes Wille ist es, daß ich seine Gebote halte, es kann aber auch sein Wille sein, daß ich etwas leiden muß, kommt er zur Aufstellung des Finalsatzes: »In der dritten Bitte des V. U. bitten wir Gott um Gehorsam und um Geduld.

Als Anschauungsmittel bietet die biblische Geschichte den gehorsamen Abraham, der seinen eigenen Sohn opfern will, weil Gott es befiehlt und den Dulder Hiob. Der Gang der Katechese ist damit im wesentlichen vorgezeichnet.

a. die Kinder werden an Abraham erinnert und zeigen aus der Geschichte von Isaaks Opferung seinen Gehorsam auf. Ein schweres Gebot — er war gehorsam. Von uns verlangt Gott Leichteres in den 10 Geboten. Dennoch wird es uns oft schwer, ihm zu gehorchen. Viele gehorchen auch nicht — aber das ist nicht recht. Wir bitten: Dein Wille geschehe, d. h. wir bitten um Abrahams Gehorsam.

b) Hiobs Geschichte zeigt uns einen geplagten und dennoch geduldigen Mann. Er duldet, weil Gott es so haben will. Wenn wir beten: Dein Wille geschehe, beten wir um Hiobs Geduld.

c) Schweres verlangt Gott von Abraham, Schweres von Hiob. Gottes Willen zu thun und nach seinem Willen zu leiden, ist immer schwer: Die dritte Bitte ist eine schwere Bitte.

d) Wir fassen zusammen, was wir über die dritte Bitte gelernt haben (Finalthema). Die dritte Bitte ist eine schwere Bitte; wir beten in ihr um Abrahams Gehorsam und um Hiobs Geduld.

e) Das nämliche sagt uns Lied 15, V. 4: »Gib uns Geduld in Leidenszeit, gehorsam sein in Lieb und Leid.« Die Geschichte vom Kampf in Gethsemane zeigt, wie sogar für den Herrn Jesus die dritte Bitte schwer war. Durch Anwendung des Finalthemas auf diese und ähnliche Stoffe zeigen die Schüler, daß sie die Bitte verstanden haben.

f) Paränese.

Der Katechet, welcher einerseits den geschichtlichen Stoff so behandelt, daß derselbe in einer »Lehre« gipfelt und anderseits den Lehrstoff so, daß er beständig auf die Geschichte zurückgeht, wird die Erfahrung machen, daß die Kinder in beiden Gebieten sich frei zu bewegen lernen, d. h. die Herrschaft über den Stoff gewinnen. Ist es dort ein großer Vorteil, daß die Kinder die Katechismuswahrheiten in einem andern als dem gewohnten Zusammenhang ansehen lernen, so hier, daß sie Gelegenheit erhalten, über das ganze Gebiet der ihnen bekannt gewordenen heiligen Geschichte zu verfügen.

Entwurf einer Katechese über die Auslegung des ersten Gebotes.

1. a) Leute, welche in das Innere von Afrika gekommen sind, erzählen, dafs die Heiden jener Gegenden vor ihrem Dorf eine Hütte errichten und darin Essen und Trinken bereit stellen für ihre Götter. Dieselben sollen draussen einkehren, aber ja nicht herein ins Dorf kommen: die Heiden fürchten sich vor ihren Göttern. Sie glauben, wenn die Götter zu ihnen kämen, würden sie Krankheiten und sonstiges Unglück bringen. Wir Christen lächeln darüber. Wir beten: »Komm, Herr Jesu, sei unser Gast!« Wenn wir uns auch fürchteten, würden wir sprechen: »Komm nicht!«

Wir Christen fürchten uns nicht vor unserm Gott.

b) Joseph war ein gottesfürchtiger Mann. Aber sein Wort zu den Brüdern: »Gott gedachte es gut zu machen,« zeigt uns, dafs er sich nicht vor Gott fürchtete. Wovor er sich gefürchtet hat, wissen wir. Sein Wort zu Potiphars Weib sagt es uns. Joseph fürchtete sich vor der Sünde, weil er damit Gott erzürnt hätte. Er fürchtete sich vor der Sünde mehr, als vor der Rache seiner Herrin, als vor dem Gefängnis u. s. w. Er fürchtete sie mehr als alles, über alles. So halten es alle gottesfürchtigen Leute: sie fürchten sich am meisten davor, Gott durch die Sünde zu erzürnen. Finalsatz I: Wir sollen Gott über alle Dinge fürchten, heifst: wir sollen uns am meisten davor fürchten, Gott durch eine Sünde zu erzürnen.

2. a) Ein Kind liebt Vater und Mutter. Wenn die Eltern sterben, hat es das Beste verloren, was es in dieser Welt hatte, den wertvollsten irdischen Besitz. Gott ist uns mehr als Vater und Mutter. Er ist unser höchstes Gut im Himmel und auf Erden. Gott lieben heifst, Gott für den wertvollsten Besitz, für das höchste Gut ansehen.

b) Kinder beweisen ihre Liebe zu den Eltern, indem sie gerne ihren Willen thun. Gott ist unser Vater, so sollen wir auch gerne seinen Willen erfüllen.

Finalsatz II: Wir sollen Gott über alles lieben, heifst: Wir sollen ihn als unser höchstes Gut ansehen und gerne seinen Willen erfüllen.

3. Die Jünger fürchteten sich im Sturm. Jesus aber schlief. Er wufste, dafs sein himmlischer Vater ihm nichts Böses, sondern nur Gutes schicke. Das Kind fürchtet sich im Walde vor dem fremden Manne, der ihm begegnet. Es traut ihm nicht, d. h. es traut ihm nichts Gutes zu. Vor seinem Vater fürchtet es sich auch

im dunkeln Walde nicht. Ihm traut es nichts Böses, sondern nur Gutes zu. So ist es auch mit dem Gottvertrauen.

Finalsatz III: Gott über alles vertrauen, heißt: Gott nichts Böses, sondern nur Gutes zutrauen.

4. Was verlangt Gott im ersten Gebot von uns? Wir sollen Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen. — Was heißt das?

Finalthema: Wir sollen uns am meisten davor fürchten, Gott durch eine Sünde zu erzürnen, sollen ihn für unser höchstes Gut ansehen und gerne seinen Willen erfüllen, auch sollen wir ihm niemals etwas Böses, sondern nur Gutes zutrauen.

5. Die Anwendung der erlangten Erkenntnis, welche dabei zugleich vertieft und bereichert wird, geschieht, indem die Kinder veranlaßt werden, Ps. 111, 10; Matth. 10, 37; Ps. 118, 8 zu erklären. Zu Matth. 10, 37 kann man die Geschichte der Märtyrerin Perpetua erzählen und fragen, warum dieselbe recht gehandelt habe, als sie trotz der Drohungen und Bitten ihres alten Vaters ihren Glauben nicht verleugnete.

Nach 1, 2 und 3, desgleichen am Schlusse mag der Lehrer die Kinder ermahnen, allezeit Gott zu fürchten, zu lieben und ihm zu vertrauen. (Paränese.)

5. Sprüche.

Kein Bibelspruch, der von den Kindern eingeprägt werden soll, darf lediglich zur häuslichen Memorierung aufgegeben werden, derselbe muß vielmehr in jedem Falle vorher erklärt sein.

Manche von den vorgeschriebenen Sprüchen sind der biblischen Geschichte entnommen. Diese sind im Zusammenhange mit derselben zu erklären. Andere Sprüche drücken eben das aus, was uns einzelne biblische Geschichten lehren; sie werden also am besten an die Behandlung derselben angeschlossen werden.

Von der Sprucherklärung im Zusammenhang mit der biblischen Geschichte ist bereits oben die Rede gewesen. Hier sei jedoch noch folgendes betont. Der Spruch darf nicht lediglich so an die biblische Geschichte angeschlossen werden, daß man etwa sagt: »Was wir aus dieser Geschichte gelernt haben, fassen wir in dem Spruche . . . zusammen«, derselbe muß in diesem Falle vielmehr aus der biblischen Geschichte

herauswachsen. Es ist beispielsweise die Geschichte von David und Simei behandelt worden. Will der Katechet die Erklärung des Spruches 1 Petr. 3, 9 damit verbinden, so lasse er zuvor hervorheben, daß Simei Böses an David that und daß er böse Scheltworte gegen ihn ausrief. Abisai, welcher sprach: »Ich will hingehen und ihm den Kopf abreißen,« wollte Böses mit Bösem vergelten. David wehrte ihm: Er wollte nicht Böses mit Bösem, noch Scheltwort mit Scheltwort vergelten. Auch wir sollen es uns gesagt sein lassen: »Vergeltet nicht Böses mit Bösem oder Scheltwort mit Scheltwort!« David handelt so, weil er an Gott denkt (»der Herr hat's ihm geheißt«), und zwar zunächst an den strafenden Gott. Der Gedanke an den Gott, der uns, obwohl wir Strafe verdienen, gnädig ist und Segen verheißt, bewege uns Christen, auch unseren Feinden Gutes zu thun und Gutes zu wünschen. Wenn nunmehr der Spruch eingeführt wird, so ist er in der That die Zusammenfassung dessen, was die heilige Geschichte uns lehrt.

Wie an die biblische Geschichte, so wird die Spruchklärung auch an die Behandlung des Katechismus angeschlossen. Der Titel des Spruchbuches: »Beweisende und erläuternde Sprüche aus der heil. Schrift« weist auf diese Verbindung von Katechismus und Spruch nachdrücklich hin. Aus dem Anschauungsstoffe, vornehmlich aus der biblischen Geschichte, wird die Katechismuswahrheit im entwickelnden Lehrverfahren gewonnen. Die Kinder zeigen nunmehr das erlangte Verständnis, indem sie unter der Leitung des Lehrers solche Sprüche erklären, welche die nämliche Wahrheit aussprechen. Je sorgfältigere Berücksichtigung die Sprüche finden, um so klarer wird es den Kindern, daß die Lehre, welche ihnen mitgeteilt wird, auf der heiligen Schrift ruht und durch sie in ihrer Wahrheit bewährt wird.

Gleichviel ob der einzelne Spruch an die biblische Geschichte oder den Katechismus angeschlossen werde, ist es von größter Wichtigkeit, daß der Katechet sichern Bescheid über den Sinn eines jeden derselben wisse. Er achte besonders darauf, daß die oftmals wiederkehrenden biblischen Begriffe, wo sie zum erstenmale auftreten, anschaulich entwickelt werden, so daß auf die einmal

gewonnene Erklärung einfach zurückgegriffen werden kann, wenn der nämliche Begriff wieder begegnet (z. B. Glaube = Zuversicht, Vertrauen; Licht und Finsternis — im Grabe ist es finster — fast gleichbedeutend mit Leben und Tod; Leben und Tod in ihrem geistlichen Sinn — der verlorene Sohn war tot, obwohl er leiblich lebte; gerecht = recht beschaffen; Gerechtigkeit = der Zustand, da wir sind, wie Gott uns haben will, oder da er uns so ansieht, als wären wir gerecht; gerechtfertigt — der Zöllner, dem seine Sünden vergeben sind, geht gerechtfertigt in sein Haus; Rechtfertigung = Sündenvergebung; Buße = Sinnesänderung; Geist — im Gegensatz zu Körperlichkeit und zum Gebundensein an den Raum u. a. m.). Nur der Katechet, welcher dies versäumt und darum bei der Erklärung eines neuen Spruches jedesmal wieder seine Arbeit von vorne anfangen muß, wird die Selbstanklage erheben, er habe zur Sprucherklärung keine Zeit.

Es wird seltener vorkommen, daß ein einzelner Spruch Gegenstand einer eigenen Katechese wird, da ein guter Lehrplan darauf Rücksicht nehmen wird, daß alle für einen Jahrgang vorgeschriebenen Sprüche sich an das Katechismus- und biblische Geschichtspensum anfügen. Allein da es ebenso korrekt ist, die Katechismuswahrheit zu entwickeln und auf einen Spruch anzuwenden, als einen Spruch zu erklären und die Probe des Verständnisses am Katechismustext zu machen, wird der Unterricht nur gewinnen, wenn des öfteren die Katechismuskatechese durch eine Spruchkatechese abgelöst wird. Die für jene aufgezeigten methodischen Regeln werden alsdann unverändert auf diese angewendet.

Als Beispiel für die Behandlung eines Spruches teilen wir eine von einem Schüler v. Zezschwitz's (Herrn Stadtpfarrer Veit in München) verfaßte Katechese mit, aus welcher die von jenem Meister der Katechetik gelehrte und empfohlene Unterrichtsweise ersehen werden kann.

Katechese über Röm. 1, 16.

»Ich schäme mich des Evangelii von Christo nicht; denn es ist eine Kraft Gottes, die da selig macht alle, die daran glauben.«

Liebe Kinder! Wir gehen im Geiste zu den Hirten von Bethlehern, die in der hl. Nacht draussen bei den Hürden waren und

ihre Heerden hüteten. Da trat der Engel des Herrn zu ihnen und die Klarheit des Herrn leuchtete um sie, und was er Wunderbares zu den Erschrockenen sprach, sollt ihr mir nun sagen. — »Fürchtet euch nicht, siehe ich verkündige euch große Freude, die allem Volk widerfahren wird; denn euch ist heute der Heiland geboren, welcher ist Christus, der Herr, in der Stadt Davids.«

Warum wird jener Engel der Engel des Herrn genannt? — Weil der Herr ihn gesandt hat.

Wie nennen wir einen solchen Abgesandten? — Einen Boten.

Welche Botschaft sollte er bringen? — Die Botschaft von der Geburt des Heilandes.

Wenn der Engel das Kind den Heiland nennt, so weist uns dies Wort von der Krippe aus auf das ganze Leben dieses Kindes hin. Wozu ist es in die Welt gekommen? — Um die Welt zu erlösen.

Wie nennen wir alles, was der Heiland dazu gethan hat, zusammen? — Sein Werk.

Wovon spricht also der Engel zu den Hirten? — Von Jesu Werk.

Er sagt aber auch noch anders aus und zwar mit den Worten: Welcher ist Christus, der Herr, in der Stadt Davids. Was sagt er hier von dem Heiland aus? — Wer er ist.

Das nennen wir seine Person. Welche Botschaft hat also der Engel schon in der hl. Nacht den Hirten gebracht? — Die Botschaft von Jesu Person und Werk.

Das war freilich damals noch recht allgemein geredet. Später sollten die Menschen mehr von Jesu Person und Werk hören. Aus welchen Büchern der hl. Schrift kennen wir denn beides? — Aus den Evangelien.

Sie enthalten also die Botschaft von Jesu Person und Werk. Aber schon ehe diese Bücher geschrieben wurden, ist die Botschaft in die Welt ausgegangen. Wen sandte denn der Herr selbst damit aus? — Seine Apostel.

Er sprach zu ihnen: Gehet hin in alle Welt und predigt das Evangelium aller Kreatur. Da gebraucht der Herr das Wort Evangelium in einem weiteren Sinne, als wir vorhin es erwähnten. Was versteht er darunter? — Die Predigt von seiner Person und seinem Werke.

Warum waren denn die Apostel dazu ganz besonders geeignet? — Sie hatten Jesu Wirken miterlebt.

Wie nennt man jemanden, der, was er selbst gesehen oder gehört hat, berichtet? — Einen Augen- oder Ohrenzeugen.

Seht, darum ist der Herr Jesus dem Apostel Paulus nach der Himmelfahrt noch einmal persönlich erschienen; er sollte nicht hinter den anderen Aposteln zurückstehen. Was sollten sie alle thun können? — Sie sollten von ihm zeugen können.

Was haben sie im Evangelium der Welt bezeugt? — Jesu Person und Werk.

Wozu diente das der Welt? — Zu ihrer Erlösung.

Jetzt fassen wir alles zusammen:

- I. Im Evangelium von Christo, in welchem die Apostel Jesu Person und Werk der Welt bezeugt haben, vernehmen wir die Botschaft von unserer Erlösung.

Wißt ihr, wann die Apostel zum ersten Male diese Botschaft frei verkündigt haben? — An Pfingsten.

Das war zuerst ein wunderbares Predigen in allerlei Sprachen. Was war denn die Ursache dieses Wunders? — Die Apostel hatten den hl. Geist empfangen.

Der hat sich aber nicht nur dieses eine Mal wirksam erwiesen. Wenn auch dieses Wunder sich nicht wiederholte, so durften sich doch die Apostel der Verheißung des Herrn getrösten, die er ihnen vom Tröster gegeben hat. Wie heißt es da vom hl. Geiste? — Der wird es euch alles lehren.

Die Apostel gehörten also auch zu den hl. Männern Gottes, von denen es in einem anderen Spruche heißt, daß sie geredet haben, getrieben von dem hl. Geiste. Wer hat denn durch sie geredet? — Gott.

Darum ist ihr Wort nicht Menschenwort, sondern Gottes Wort. Denkt, was das heißt: Gottes Wort! Was ist es oft schon um ein Menschenwort. Wenn ein Hochgestellter redet, dann achten tausende auf sein Wort; und ein Königswort hält man in Ehren und doch ist es Menschenwort. Ihr wißt einen Spruch von dem, was Gott spricht? — So er spricht, so geschichts, — so er gebeut, so stehts da.

So war es bei der Schöpfung der Welt. Ähnliches seht ihr an Pfingsten. Petrus hielt da eine große Predigt; welche gewaltige Wirkung hatte sie? — 3000 ließen sich taufen.

Wie wird der Eindruck der Predigt beschrieben? — Als sie das hörten, ging es ihnen durchs Herz.

Das erinnert euch an ein anderes Wort der biblischen Geschichte; Simeon sprach es zu Maria: — Es wird ein Schwert durch deine Seele dringen.

So empfanden es jene Leute. Wenn ein Krieger mit dem Schwert getroffen wird, was empfindet er da? — Schmerz.

Hier denken wir aber nicht an Schmerz am Leibe; wo empfanden die Hörer der Predigt vielmehr Schmerz? — Im Herzen.

Was hatte ihnen den Schmerz verursacht? — Die Predigt des Petrus.

Da seht die Wirkung des Gotteswortes, das die Apostel verkündigten. In einem Spruche wird darum das Wort Gottes auch mit einem Schwerte verglichen: — Das Wort Gottes ist lebendig und kräftig und schärfer denn kein zweischneidig Schwert und durchdringet.

Daraus könnt ihr entnehmen, warum das Wort Gottes so große Wirkungen hat. Wie erweist es sich an dem Herzen des Menschen? — Lebendig und kräftig. — Darum heißt es in unserem Spruche: es ist eine Kraft Gottes.

Oben haben wir gelernt: Im Evangelium vernehmen wir die Botschaft von unserer Erlösung, jetzt seht ihr: Hier ist mehr als bloßes Hören; wer es hört, empfindet auch seine Kraft. Und warum erweist es sich als solche Kraft? — Weil es nicht Menschen-, sondern Gotteswort ist.

Wir lernen also weiter aus unserem Spruche:

II. Weil das Evangelium von Christo nicht Menschenwort, sondern Gottes Wort ist, so vernehmen wir

nicht nur in demselben die Botschaft von unserer Erlösung, sondern es erweist sich auch an unseren Herzen als eine Kraft.

Das ist unser Trost. Denkt euch einen Gefangenen, der in langer Kerkerhaft geschmachtet hat; nun kommt die Botschaft seiner Befreiung, wie athmet er da auf; aber frei ist er dadurch noch nicht, noch tragen seine Glieder die schweren Ketten; frei ist er erst, wenn die Bande ihm abgenommen werden; dann kann er erst wieder sich frei bewegen. Wisset ihr, wen wir mit solch einem armen Gefangenen vergleichen können? — Wir Menschen sind es.

Wer hat gleich die ersten Menschen in seine Ketten geschlagen? — Der Teufel.

Wodurch ist ihm das gelungen? — Durch die Versuchung.

Was hat er da wie eine schwere Kette um die Menschen geschlungen? — Die Sünde.

Und was ist durch die Sünde in die Welt gekommen? — Der Tod.

Unter Sünde und Tod gehen nun die Menschen hin als Knechte des Teufels. Diese Ketten hat Jesus durch seinen Tod zerbrochen, und das Evangelium von Christo macht uns davon frei. Aber es nimmt uns nicht nur die Bande der Sünde und des Todes ab. Unser Spruch sagt: es sei eine Kraft Gottes, die da selig macht. An welche Zeit denken wir, wenn wir von der Seligkeit reden? — An die Zeit nach unserem Tode.

Wir nennen das auch: in den Himmel kommen. In einem Gespräch mit einem angesehenen Mann in Israel, einem Mitglied des hohen Rates, hat der Herr Jesus davon geredet, was dazu gehöre, in das Himmelreich zu kommen. Wen meine ich da? — Den Nicodemus.

An welche Bedingungen knüpft dort der Herr den Eingang ins Himmelreich? — Ihr müsset von neuem geboren werden.

Was beginnt denn mit der Geburt eines Menschen? — Das Leben.

Der Herr sagt: »Ihr müsset von neuem geboren werden«. Welche Forderung spricht er also damit aus? — Die Forderung eines neuen Lebens.

Kein Leben in der Welt entsteht von selbst. Das wisset ihr am besten aus dem Pflanzenreich. Wenn eine Pflanze auf dem Acker oder im Garten wachsen soll, woraus kann sie nur entstehen? — Aus dem Samen.

So ist es auch im geistlichen Leben. Darum vergleicht der Herr das gerne mit dem Leben der Natur. Denkt an das Gleichnis vom vierfachen Ackerfeld. Was ist denn dort unter dem Samen, den der Säemann ausstreut, dargestellt? — Das Wort Gottes.

Wozu ist es also fähig? — In uns ein neues Leben zu wirken.

Nun faßt alles zusammen, was wir bisher gelernt haben vom Evangelium; dann könnt ihr sagen:

III. Weil das Evangelium von Christo, in welchem die Apostel Jesu Person und Werk der Welt bezeugt haben, nicht Menschenwort, sondern Gottes Wort ist, so vernehmen wir nicht nur in demselben die

Botschaft von unserer Erlösung, sondern es erweist sich an unseren Herzen als eine Kraft, welche aus den Banden der Sünde und des Todes uns befreit und ein neues Leben in uns wirkt.

So wird der Welt im Evangelium das Heil dargeboten; so hat der Apostel Paulus es nach Europa gebracht, als ihm der macedonische Mann im Traume erschienen war und gerufen hatte: Komm herüber und hilf uns! Das war wie der Hilfeschrei eines Ertrinkenden. Wenn man einem solchen das rettende Seil zuwirft, was wird er thun? — Er wird darnach greifen.

Was sollte man demnach auch von der Welt erwarten, wenn ihr das Evangelium von Christo gepredigt wird? — Dafs sie es ergreift.

Das nennt man Glauben. Der Ungläubige stöfst die Hilfe von sich. Andere möchten gerne zugreifen, aber sie trauen sich nicht recht. Von einem solchen schüchternen Manne haben wir heute schon gehört. Wer war das? — Nicodemus.

Er kam bei Nacht zu Jesu. Er wollte nicht gesehen werden. Wie verkehrt zeigte er sich doch da! Was sind das meist für Werke, die man im Geheimen thut? — Böse Werke.

Wer Arges thut, sagt die hl. Schrift, der kommt nicht ans Licht, auf dafs seine Werke nicht offenbar werden. Wenn sie aber ans Tageslicht kommen, dann kommt über den Übelthäter, der noch nicht ganz schlecht ist, ein Gefühl, das sich auch in seinem Aufsern zeigt. Ihr Kinder, wifst es auch, wenn ihr über etwas Unrechtem ertappt werdet; was zieht dann über das Angesicht des Menschen? — Die Schamröthe.

Und wie heifst das Gefühl, das sie anzeigt? — Die Scham.

Wohl denen, sie sich dann noch schämen können. Welcher Dinge schämen wir uns also? — Der bösen Dinge.

Aber nicht immer, gottlob, handelt es sich gerade um böse Dinge dabei. Wenn eines von euch eine recht verkehrte Antwort gibt, weil es nicht nachgedacht hat, dann mufs es sich auch schämen. Welcher Dinge schämen wir uns also noch? — Der thörichten Dinge.

Nun seht den Nicodemus an; was könntet ihr von ihm auch sagen, als er so bei Nacht daherkommt? — Er hat sich geschämt.

Wessen hat er sich geschämt? Denkt an unseren Spruch! — Des Evangeliums hat er sich geschämt.

Welchen Dingen hat er damit dasselbe gleichgestellt? — Thörichten oder bösen Dingen.

Seht, so sagt auch einmal der Apostel vom Evangelium: es sei den Juden ein Ärgernis und den Heiden eine Thorheit. Und ihr wifst, wie deswegen die Juden gegen den Herrn Jesus und gegen seine Jünger gesinnt waren? — Feindselig.

Und aus der Apostelgeschichte wifst ihr, wie die Heiden in Athen den Apostel Paulus verspotteten, als er das Evangelium predigte. Nun könnt ihr mir auch sagen, was Nicodemus gefürchtet hat? — Er hat den Spott und die Feindschaft der Menschen gefürchtet.

Was wird aber ein nach dem Heil begieriger Sünder thun? —
IV. Er wird das Evangelium ohne Furcht vor Spott und Feindschaft der Welt im Glauben ergreifen.

Auch Nicodemus ist nicht so ängstlich geblieben. Bei welchem Ereignis begegnen wir ihm wieder mit einem anderen vornehmen Manne? — Bei dem Begräbnisse Jesu.

Was konnten da auch die Feinde sehen? — Dafs er ein Jünger Jesu war.

Wodurch hat er das gezeigt? — Dadurch, dafs er geholfen hat, Jesum zu begraben.

Da konnte er so sagen, wie ihr es in unserem Spruche von dem Apostel Paulus leset: Ich schäme mich des Evangelii von Christo nicht. Als der Apostel Paulus das schrieb, war er in der großen griechischen Handelsstadt Korinth; und wie er in demselben Briefe schreibt, hatte er den Plan, auch nach Rom zu gehen, in die Hauptstadt der mächtigen römischen Kaiser. Was wollte er auch dort thun? — Er wollte das Evangelium predigen.

Schließlich ist er auch nach Rom gekommen; freilich als Gefangener; es ging ihm so, wie es später vielen Christen erging, die um ihres Glaubens willen gefangen genommen wurden. Wodurch hätten diese alle sich dem Kerker und Tod entziehen können? — Dadurch, dafs sie ihren Glauben verleugnet hätten.

Aber sie sprachen, selbst von Knaben wird uns das erzählt, getrost: ich bin ein Christ. Wie nennen wir eine solche Aussage? — Ein Bekenntnis.

Erinnert euch an Nicodemus beim Begräbnisse Jesu. Das könnten wir auch ein Bekenntnis nennen. Wodurch unterscheidet es sich von diesen Bekenntnissen? — Es war ein Bekenntnis mit der That.

Wir wollen also in That und Wort das Evangelium von Christo bekennen. Welche Verheifsung gibt der Herr denen, die ihn bekennen? — Wer mich bekennt vor den Menschen, den will ich auch bekennen vor meinem himmlischen Vater.

Wozu dient also solches Bekenntnis einem Gläubigen? — Zum Heil.

Aber noch mehr dürfen wir von solchen Bekennern aussagen. Der Herr Jesus hat einmal gesagt: Wer an mich glaubet, von des Leibe werden Ströme des lebendigen Wassers fliefsen. Da vergleicht er die Gläubigen mit Brunnquellen, an denen Durstige sich erquicken können. Dem verschmachtenden Ismael und seiner Mutter zeigte Gott einst einen Brunnquell in der Wüste. Was wäre ohne ihn aus Ismael geworden? — Er wäre verschmachtet.

So mufs der Mensch ohne die erquickende Gnade Gottes verschmachten. Da kann ein Gläubiger für andere zum großen Segen werden. Was kann er wie einen frischen Trunk ihnen bieten? — Das Evangelium von Christo.

Wann thut er das? — Wenn er dasselbe bekennt vor den Menschen.

Dadurch hilft er mit, die Welt zu retten.

V. Darum sei unser Entschluß: Wir wollen das Evangelium von Christo in Wort und That vor der Welt bekennen zu unserem Heil und zur Rettung der Welt.

Das ist der Sinn des Spruches, den ihr als einen Wahlspruch euch merken könntet fürs Leben. Wir haben an ihm gelernt:

Finalthema: Weil das Evangelium von Christo, in welchem die Apostel Jesu Person und Werk der Welt bezeugt haben, nicht Menschenwort, sondern Gottes Wort ist, so vernehmen wir nicht nur in demselben die Botschaft von unserer Erlösung, sondern es erweist sich an unseren Herzen als eine Kraft, welche aus den Banden der Sünde und des Todes uns befreit und ein neues Leben in uns wirkt; darum wollen wir auch ohne Furcht vor Spott oder Feindschaft der Menschen dasselbe im Glauben ergreifen und in Wort und That es vor der Welt bekennen zu unserem Heil und zur Rettung der Welt.

§ 123.

6. Lied.

Jedes Gemeindelied ist ein künstlerisch in sich abgeschlossenes Ganzes. Es genügt deshalb nicht, einzelne Liederverse zur Zusammenfassung der Lehre einer biblischen Geschichte oder zur Bestätigung eines Katechismussatzes zu verwenden, so sehr dies auch an seinem Orte berechtigt ist; das Lied als künstlerische Einheit fordert vielmehr daneben seine selbständige Behandlung.

Das Lied ist für bestimmte Zeiten gedichtet (Morgenlied, Weihnachtslied u. s. w.) und gibt eigenartigen Stimmungen und Gefühlen Ausdruck (Danklied, Bußlied u. s. w.). Es werde also zur rechten Zeit und dann, wenn Lehrer und Schüler fähig sind, sich in die Stimmung des Liedes zu versetzen dargeboten. Auch hiebei läßt sich für die methodische Behandlung keine andere Regel aufstellen als: »Von der Anschauung zum Begriff!« Anschauungsmittel aber werden sich von selbst darbieten, wenn der Boden betreten wird, auf welchem die heilige Dichtung erwachsen ist. Bei Festliedern bildet die Festgeschichte den Ausgangspunkt, wobei je nach dem Inhalt des Liedes auch an Festgebräuche und Ähnliches erinnert werden mag. So lassen sich aus der Weihnachtsgeschichte die Momente hervorheben, welche den Inhalt eines Weihnachtsliedes wie »Gelobet seist du Jesu Christ« ausmachen: Jesus ist als Mensch geboren von der Jungfrau Maria, die Engel freuten sich darüber, Gottes Kind lag als Mensch (Verkleidung) in der Krippe und in Maria's Schoß

(V. 1—3). Himmlische Klarheit erleuchtete die Erde (4). Jesus kam als Gast, um uns Menschen von seiner Heimat zu erzählen und uns dahin zu führen (5). So macht seine Armut uns reich und wir haben Anlaß zu Freude und Dank (6 u. 7).

Für manche Lieder bietet ihre eigene Geschichte oder das Leben des Dichters den anschaulichen Hintergrund. Dies ist der Fall bei dem Liede »In allen meinen Thaten«, bei »Meinen Jesum laß ich nicht« u. a. Im übrigen empfiehlt es sich als Regel, an eine Person der biblischen Geschichte zu erinnern, welche sich in einer der Situation des Liedes entsprechenden Lage befunden hat. Es werden aus der Geschichte die Punkte hervorgehoben, welche den Inhalt des Liedes ausmachen. Was wir an dem konkreten Beispiel sehen, eben das finden wir als allgemeine Wahrheit im Liede ausgesprochen.

Es sei z. B. das Lied zu behandeln: »Wer nur den lieben Gott läßt walten.«

I. Vorbereitung und Darbietung. Als Anschauungsmittel dient uns »Joseph im Gefängnis.« Aus dieser Geschichte heben wir hervor: Joseph befindet sich in tiefem Leid; seine Klagen sind vergeblich; denn sein Vater kennt seine Lage nicht, und wenn er darum wüßte, so könnte er ihm nicht helfen. Aber Gott weiß sein Leid nach seiner Allwissenheit, er weiß auch, daß es ihm nützlich ist. Denn Gott hat es ihm gesendet, damit seine Geduld und Treue erprobt würden. Die Folgezeit lehrt, daß Gott es gut mit ihm gemeint hat nach seiner Gnade. Durch wunderbare Fügung wird Joseph von Gott erhöht, dessen Allmacht uns in seiner Geschichte entgegentritt. Josephs Vertrauen auf Gottes Allwissenheit, Gnade und Allmacht wird bewährt. So ergeht es auch uns: Wer in allem Leid seine Zuversicht setzt auf Gott, der unser Leid kennt, der uns helfen will und helfen kann, und darum geduldig und treu wartet, der wird von Gott nicht verlassen.

Nun erst wird das Lied dargeboten, indem der Lehrer dasselbe in nicht zu großen Abschnitten (etwa V. 1—2, 3, 4—5, 6, 7.) frei vorträgt und von den Schülern lesen läßt. An den Vortrag und das Lesen der einzelnen Abschnitte oder Verse schließt sich die sprachlichen und sachlichen Erklärungen an, welche zum Verständnis des Liedes notwendig sind.

II. Denken. Es wird nunmehr gezeigt, wie die aus der Geschichte Josephs gewonnene Lehre den Inhalt des Liedes bildet. Dasselbe ist ein Kreuz- und Trostlied. Sein Grundgedanke ist eben der aus der Geschichte Josephs gefundene Satz; dasselbe kann auch mit den Worten Ps. 118, 8 oder Ps. 37, 5 ausgesprochen werden, beziehungsweise zu deren Erklärung verwendet werden.

III. Anwendung und Übung. Es werden Personen und Lagen genannt, für welche das Lied paßt. Die Erzählung vom Dichter und seiner Gamba kann eine Stelle finden. Die Schüler zeigen, wie das Lied das nämliche ausspricht, wie die Auslegung Luthers zum 1. Artikel.

Das Lied wird in der Schule gesungen und zu Hause gelernt.

7. Kirchenjahr. Gemeindegottesdienst. Hausandacht.

Die Kenntnis der hohen christlichen Feste, welche schon auf der Unterstufe im biblischen Geschichtsunterricht vermittelt worden ist, wird in den höheren Klassen zum Verständnis des Kirchenjahrs und seiner Ordnung erweitert. Gelegenheit hiezu bietet die Behandlung des 3. Gebotes und der Festlieder, namentlich aber das Aufschlagen und Lesen der kirchlichen Perikopen.

Bei der nämlichen Gelegenheit ist in der Oberklasse auch Form und Ordnung des Gemeindegottesdienstes zu erklären, in welchem wir Gott unsere Sünden bekennen (Confiteor) und die Vergebung derselben erhalten (Absolution), was unser Herz zum freudigen Danke stimmt (Gloria); denn nun redet Gott zu uns (Lektion, späterhin Predigt) und wir dürfen uns zu ihm bekennen (Credo) und seine Hilfe im Gebete (Kirchengebet, Vaterunser) suchen.

Da das gegebene Anschauungsmittel für die Sakramentslehre die kirchliche Sakramentsfeier ist, bleibt die Besprechung der Form der Abendmahlfeier und der hl. Taufe dem Katechismus-, bzw. dem Konfirmandenunterricht vorbehalten.

Von großer Wichtigkeit ist es, daß der Lehrer die Kinder über den häuslichen Gottesdienst belehre, da sich die christliche Familie nicht selten dieser eigentlich ihr zukommenden Verpflichtung entschlägt. Bei der Erklärung der Morgen- und Abendlieder mache er deren Bestimmung für die Hausandacht nachdrücklich geltend, bei dem Bibel-

lesen erinnere er an die Pflicht des häuslichen Lesens in der hl. Schrift; auch versäume er nicht, den Morgen- und Abendsegens aus Luthers kl. Katechismus lernen zu lassen. Ersterer eignet sich auch sehr gut zum Gebrauch als Anfangsgebet für die Schule.

§ 124.

VI. Geschichte des Religionsunterrichts.

1. Der christliche Religionsunterricht hat seinen Stiftungsbrief an dem Worte des Heilandes Matth. 28, 19—20, welches in wörtlicher Übersetzung lautet: »Gehet hin und machet alle Völker zu Jüngern, indem ihr sie taufet in (auf) den Namen des Vaters und des Sohnes und des heiligen Geistes und sie lehret halten alles, was ich euch befohlen habe.« Durch zwei Mittel sollen die Menschen zu Jüngern Jesu gemacht werden, nämlich durch die Taufe und die christliche Unterweisung, welche das halten lehrt, was Jesus befohlen hat, also wesentlich erzieherischen Charakter hat.

Indem die Apostel in Erfüllung dieses letzten Wortes ihres Meisters in alle Welt hinauszogen, wandten sie sich naturgemäß zunächst an die Erwachsenen. Ihre Aufgabe war die Missionspredigt, nicht aber der Jugendunterricht. Die Kinder zum Heiland zu führen, war die Sache der Eltern, welche selbst das Christentum angenommen hatten; doch ermahnt Eph. 6, 1 der Apostel nicht nur die Eltern zu christlicher Kindererziehung, sondern redet den Nachwuchs der Gemeinde selbst an.

2. In der Zeit der apostolischen Väter behält die Jugendziehung ihren vorzugsweise privaten Charakter. Diesem Zeitraume gehört an die aus dem Barnabasbriefe und der Lehre der Apostel bekannte Zusammenstellung der Tugenden und Laster unter dem Bilde der zwei Wege des Lebens und des Todes oder des Lichtes und der Finsternis, welche wahrscheinlich zum Zwecke der Unterweisung derjenigen, welche Christen werden und sich taufen lassen wollten, entstanden ist. Wir begegnen hier den Anfängen einer kirchlichen Einrichtung, welche seit dem Jahre 200 allgemein geworden ist und für die Zeit der alten Kirche charakteristisch ist, nämlich der des Katechumenats.

3. Das Katechumenat war für diejenigen bestimmt, welche in die christliche Gemeinde aufgenommen sein wollten (Katechumenen). Bevor sie getauft wurden, erteilte ihnen die Kirche Unterricht und nahm sie in ihre Erziehung. Indem ihnen die Teilnahme an dem der Sakramentsfeier vorausgehenden Gemeindegottesdienst gewährt wurde, wuchsen sie allmählich in die christliche Gemeinschaft hinein, deren vollberechtigte Glieder sie erst durch die Taufe wurden. Das Ziel der Katechumenenerziehung war also die heilige Taufe. Der Geistliche, welcher sie unterrichtete, hieß der Katechet, für die Unterweisung gebrauchte man den (griech.) Ausdruck »katechein«. Die Bedeutung dieses Wortes ist »antönen«. Es bezeichnet also ursprünglich keineswegs das, was wir heute unter katechetischem Unterricht verstehen, nämlich einen solchen in der Form von Frage und Antwort, sondern im Gegensatz zum schriftlichen einen mündlichen Elementarunterricht, welcher in der Form akroamatisch gewesen ist. Das Katechumenat war nicht durchweg und anfänglich auch nicht vorwiegend für die Jugend da. Wir erblicken in ihm nicht nur die erste grofsartige Organisation des kirchlichen Unterrichts, sondern auch der kirchlichen Erziehung, deren Objekt alle diejenigen waren, welche der Taufe entgegen gingen. Da der Gebrauch der Kindertaufe schon sehr früh wenn auch nicht allgemein aufkam, fragt man sich, wer denn für den Unterricht der schon im Kindesalter Getauften Sorge trug. Für die Erziehung dieser Kinder zum bewußten Christentum war das Katechumenat nicht bestimmt, dieselbe blieb vielmehr im wesentlichen die Aufgabe der christlichen Familie.

Von dem Katechumenenunterricht können wir uns ein deutliches Bild machen, da uns 23 Katechesen des Bischofs Cyrill von Jerusalem († 386), welche derselbe noch als Presbyter gehalten hat, erhalten sind. Dieselben beginnen mit Bußermahnungen und dem Hinweis auf die grofse Gnade der Taufe und entwickeln alsdann in populären Ansprachen, welche viel mehr dem, was wir heute eine Predigt, als was wir eine Katechese nennen, gleichen, die einzelnen Stücke des christlichen Glaubensbekenntnisses und weisen auf die kanonischen Bücher der Bibel hin, an welche sich die

Katechumenen halten sollen. Diese Ansprachen (18) waren auf sechs dem Osterfeste, an welchem die Taufe stattfand, vorangehende Wochen verteilt. Nach der Taufe wurden die Neuaufgenommenen in fünf weiteren Katechesen über die Sakramentsfeier und das Vaterunser belehrt.

Auch von Augustinus († 430) besitzen wir eine Schrift, welche sich mit der Unterweisung der Katechumenen beschäftigt (*De rudibus catechizandis*). Der Katechet soll nach ihm die Geschichte des Reiches Gottes vom Anfang bis zur Gegenwart erzählen (*narratio*), die christliche Lehre mitteilen und fragen, ob der Schüler den Lehrer auch verstehe (*interrogatio*), endlich zu einem heiligen Lebenswandel ermahnen (*adhortatio*). So führte der religiöse Unterricht der alten Kirche in die heilige Geschichte, in den christlichen Glauben und das christliche und kirchliche Leben ein.

4. Als mit dem 8. Jahrhundert die Kindertaufe die allgemeine Regel geworden war, hörte das kirchliche Katechumenat auf. Dafs man nunmehr die Taufpaten verpflichtete, ihren Patenkindern den Katechismus, d. h. Glaube und Vaterunser zu lehren, erwies sich bald als unzulänglich; denn viele Paten waren so wenig als die Eltern befähigt, diesen wenn auch noch so primitiven Unterricht zu erteilen. Karl der Grosse machte zwar unter Androhung von Strafen jedem Unterthanen zur Pflicht, Glaube und Vaterunser auswendig zu lernen, ja er verlangte von den Geistlichen und Mönchen (789), dafs sie nicht nur die Kinder der Hörigen, sondern auch die der Freien heranziehen und Schulen einrichten sollen, in denen die Knaben Psalmen, Noten, Gesänge, Kalenderkunde, Grammatik und das Lesen lernen könnten; allein der Gedanke einer christlichen deutschen Schule, durch welche allein das hätte verwirklicht werden können, was Karl erstrebte, sollte noch Jahrhunderte lang auf seine Durchführung warten. Eine Frucht der Verordnungen Karls ist die Abfassung des sogenannten Weissenburger Katechismus, welcher in deutscher Sprache das Vaterunser mit Erklärung, die Todsünden, das apostolische und athanasianische Glaubensbekenntnis und das Ehre sei Gott in der Höhe enthält. Merkwürdig ist diese

Schrift deshalb, weil Luther's kleiner Katechismus, namentlich in der Auslegung des Vaterunser, viele Anklänge an dieselbe aufweist.

Während das Ziel des altkirchlichen Katechumenenunterrichts die Taufe war, bildete das Ziel des mittelalterlichen Unterrichts der getauften Kinder die erste Beichte, zu welcher dieselben in der Zeit zwischen dem 7. und 14. Jahre zugelassen wurden, und nach der ersten Beichte gaben die folgenden Beichtgänge Gelegenheit wie zur Ausübung der kirchlichen Volkserziehung überhaupt, so auch zur gelegentlichen Unterweisung namentlich in moralischer Hinsicht. Der Religionsunterricht des Mittelalters kann deshalb als Beichtunterricht bezeichnet werden. Von den Kindern, welche zum erstenmal beichteten, wurde die Kenntnis von Glaube und Vaterunser verlangt. Zu diesen alten Katechismusstücken trat, wozu die Beichte ja besonders aufforderte, der Gesetzesstoff hinzu. Man verwendete jedoch als solchen nicht, wie vielfach irrtümlich angenommen wird, die zehn Gebote, sondern Zusammenstellungen der Todsünden, der Hauptlaster und der guten Werke. Erst gegen Ende des Mittelalters wurde der Dekalog in seiner Bedeutung auch für die christliche Unterweisung erkannt und es entstand — ein Vorbote der Reformation — eine reiche Literatur von Dekalogauslegungen.

Was die Kirche, wenn sie weniger in Veräußerlichung geraten wäre, trotz der Beschränkung auf den Beichtunterricht hätte erzielen können, brachte seiner Zeit der berühmte Kanzler der Pariser Universität Jean Charlier Gerson († 1429) zum Bewußtsein (Traktat »Wie man die Kinder zu Christo führen soll«).

Was die Kirche auf dem Gebiete des Religionsunterrichts leistete, wurde tief in den Schatten gestellt durch das, was die von ihr ausgeschlossenen Waldenser und böhmischen Brüder hervorbrachten. Dieselben haben zuerst Katechismen im heutigen Sinne des Wortes eingeführt, welche, in Frage und Antwort abgefaßt, wohl geeignet waren, dem Unterrichte als Unterlage zu dienen.

Wie schlecht es um den kirchlichen Religionsunterricht im allgemeinen am Ende des Mittelalters bestellt war, ersehen

wir aus den übereinstimmenden Aufserungen von Männern, wie Luther, Myconius, Melanchthon und Matthesius, namentlich aber aus dem, was uns über das Ergebnis der zum Zwecke der Durchführung der Reformation vorgenommenen Kirchenvisitationen berichtet wird. Es herrschte eine grofse und allgemeine Unwissenheit des Volkes in religiösen Dingen.

5. Mit der Reformation beginnt für die Geschichte des Unterrichts überhaupt eine neue Epoche. Die Sorge, der Nachwelt das Evangelium zu erhalten, mußte zur Erneuerung oder vielmehr Neuschaffung des höheren und fernerhin auch des niederen Schulwesens treiben. Die bedeutendste Urkunde für diese Seite der Reformation ist die grofse Württemberger Kirchenordnung von 1559, eines der wichtigsten Denkmäler für die Geschichte des Schul- und Volksschulwesens. Luther selbst schrieb dem religiösen Jugendunterricht die Bahn vor durch die Abfassung des grofsen und kleinen Katechismus. Den grofsen Katechismus nannte er »eine Predigt, dazu geordnet, dafs sie sei ein Unterricht für die Kinder und Einfältigen«, den kleinen ein »Enchiridion (Handbüchlein) für die gemeinen Pfarrherrn und Prediger.« Die Unterscheidung der beiden Schriften, als ob der grofse Katechismus für die Lehrer, der kleine für die Schüler bestimmt sei, ist demnach nicht richtig. In der That wurde alsbald der kleine Katechismus das eigentliche Lehr- und Lernbuch des Religionsunterrichts. Mit Recht, wenn anders das Wort Goethes gilt, dafs für die Jugend das Beste gerade noch gut genug ist. In wunderbar harmonischer Weise erscheint der altkirchliche Unterrichtsstoff, Glaube, Vaterunser und Sakramente, mit dem Gesetzesstoffe des ausgehenden Mittelalters vereinigt. Neben dem Katechismus gab Luther dem christlichen Volke und mittelbar auch der Schule die deutsche Bibel und das evangelische Gemeindelied. Die Stelle des Luther'schen Katechismus nahm auf reformiertem Gebiete der Heidelberger Katechismus ein.

Das Ziel der evangelischen Unterweisung wurde die Zulassung zum heiligen Abendmahl. Die Erreichung desselben markierte die in der Reformationszeit da und dort

bereits übliche, späterhin unter der Einwirkung des Pietismus aber allgemein gewordene Konfirmation.

6. Dem trefflichen Lehrbuch entsprach die Methode des Unterrichts wenig. Schon dafs man sich auf den Katechismus beschränkte und die Bibel und biblische Geschichte in den niederen Schulen vernachlässigte, war schlimm, schlimmer allerdings noch, dafs man den Katechismus einfach mechanisch auswendig lernen liefs, da zu einer besseren Unterrichterteilung die meisten Lehrer nicht geschickt waren.

Erst die Not des dreifsigjährigen Krieges und die sittliche Verwilderung des Volkes drängte zu einer Umgestaltung des Religionsunterrichtes, damit er zur Auferbauung eines erneuerten christlichen Lebens dienen könnte.

Amos Comenius († 1671) empfahl die wichtigsten Geschichten und Sprüche der heiligen Schrift als Lehrstoff und wies auf den Schatz des Kirchenliedes hin. Gesenius († 1673 als Konsistorialrat in Hannover) gab einen Fragekatechismus heraus und verfafste 1658 seine »Biblische Historien des alten und neuen Testaments«, womit er die historische Grundlage des Religionsunterrichts der Zukunft darbot. Der Generalsuperintendent Walther in Celle († 1662) erwarb sich durch seinen Fragekatechismus großes Verdienst um die Verbesserung des Katechismusunterrichts. Dem Einflufs dieser Männer ist es hauptsächlich zuzuschreiben, dafs man anfang, das gedankenlose Memorieren zu verwerfen. Den bedeutsamsten Schritt in der Praxis bezeichnet die gothaische Schulreform des Herzogs Ernst des Frommen 1642.

7. Spener, der Begründer des Pietismus († 1705 als Propst in Berlin) gab dem Religionsunterricht die entscheidende Wendung. Derselbe sollte zur Erweckung des persönlichen Glaubens und zur Förderung des christlichen Wandels dienen. Sein Fragekatechismus (1677), der keineswegs zum Auswendiglernen bestimmt war, nahm reichen, ja überreichen Stoff aus der heiligen Schrift auf und ist das Muster geworden für die Spruchbücher, welche wesentlich die Mechanisierung des Katechismusunterrichts zu beseitigen bestimmt waren. Dafs er dem Liede keine Stelle im Unterrichte anwies, ist ein Mangel. Seine Bedeutung für die

Zukunft liegt vornehmlich darin, daß er das Katechisieren eifrig übte und lehrte. Des I. I. Rambach »Wohlunterrichteter Katechet« eröffnet auf der von Spener geschaffenen Grundlage die selbständige Behandlung der Katechetik. Spener wird ergänzt durch den trefflichen A. H. Francke († 1727 in Halle), welcher nicht nur das Bibellesen in der Schule empfahl und der Liederklärung seine Aufmerksamkeit zuwendete, sondern auch auf die Wichtigkeit von Kupfertafeln für den geschichtlichen Religionsunterricht hinwies. Im Eifer für die Ausbildung tüchtiger Lehrer und Katecheten trat er das Erbe Speners an. An den Universitäten begann man seitdem katechetische Vorlesungen zu halten. Eine dauernde Stelle im Schulunterricht erlangte die biblische Geschichte durch den Hamburger Rektor Hübner dessen »Zweimal 52 auserlesene biblische Historien« (1714) ein Musterbuch wurden. Die Hübner'sche Methode, die einzelnen Geschichten zu gliedern und ihnen nützliche Lehren zu entnehmen, wies der unterrichtlichen Behandlung den Weg, welcher sich bis zur Gegenwart immer wieder als der richtige bewährt hat.

Was der Pietismus erarbeitet hatte, machte Julius Hecker im preussischen Schulreglement von 1763 im großen für die Praxis nutzbar. Die Wirkung des Pietismus wäre nachhaltiger gewesen, wenn nicht vielfach das erbauliche und erweckliche Moment des Unterrichts bis zu ungesunder Einseitigkeit betont worden wäre.

8. Im Gange der Kirchengeschichte wird der Pietismus vom Rationalismus abgelöst, welcher das Christentum mit der natürlichen Religion gleich setzte. Bedeutet demnach der Rationalismus einen Abbruch von dem eigentlichen Wesen des Christentums, so haben sich seine Vertreter doch um die methodische Behandlung des religiösen Unterrichts Verdienste erworben. Der eigentliche Begründer der diese Epoche beherrschenden Methode war der seiner religiösen Richtung nach übrigens nicht zum Rationalismus gehörige Professor der Theologie Lorenz von Mosheim († 1755 in Göttingen). Sie heißt die »sokratische«, weil der Lehrer ausgehend von dem, was den Schülern bekannt ist, »durch bedeutsames und weises Fragen« dieselben dazu führt, daß

ihre unvollkommenen und mangelhaften Begriffe gebessert werden«; denn ganz ähnlich hatte es ja Sokrates in seinen Gesprächen mit Erwachsenen gehalten. Von Mosheim an datiert der heutige Begriff von Katechisieren, daß man darunter nicht das Unterrichten überhaupt, sondern das Unterrichten im Wechsel von Frage und Antwort zum Zwecke der Entwicklung von Begriffen versteht. Da Mosheim für sein Sokratisieren bei den Kindern Kenntnis der biblischen Geschichte voraussetzte, ist er von dem gegen die spätere »Sokratik« mit Recht erhobenen Vorwurf, daß man aus den Kindern durch katechetische Künste entwickeln wollte, was nicht in ihnen sei und darüber vergesse, ihnen vor allem etwas zu geben, frei zu sprechen. Wir sehen in ihm vielmehr den Mann, welcher den Grundsatz, von der Anschauung zum Begriff zu gelangen, auf den Religionsunterricht anwandte.

Als Meister in der Kunst des Katechisierens galt Dinter († 1831), dessen Schrift »Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik«, wie auch seine »Unterredungen über die Hauptstücke des Katechismus« sehr weit verbreitet waren. So flach der Inhalt dieses letzteren bänderreichen Werkes ist, so trefflich ist die Methode, deren Anwendung er in ihm zeigt.

Auch die Philanthropisten, wie Salzmann und Bahrdt wurden wegen ihrer katechetischen Fertigkeit bewundert.

9. Die Sokratik artete aus. Man meinte, die geschichtliche Grundlage entbehren und alle Wahrheiten dem Kindesgeiste entlocken zu können, in welchem sie schlummerten. Im Gegensatz zu dieser falschen Sokratik forderte Pestalozzi († 1827), daß dem Kinde, bevor man etwas aus ihm entwickeln wolle, Anschauungen gegeben werden müßten. Als nach den Befreiungskriegen das durch den Rationalismus verkümmerte Glaubensleben wiedererwachte, suchte Wilhelm Harnisch (Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luthers kl. Katechismus) methodische Tüchtigkeit mit positiver Religiosität zu vereinigen. Nachdem der Rückschlag gegen den Rationalismus vielfach zu einer Unterschätzung der Methodik gegenüber dem Inhalt geführt hatte, riefen die großen Darstellungen der Katechetik von Kraufsold (1843), Palmer (1844) und namentlich v. Zezschwitz (1863—72) lebhaftes Interesse auch an der formalen Seite des Religions-

unterrichts hervor, wozu Schulmänner wie Kehr, Schütze u. v. a. wesentlich mitarbeiteten.

In der neuesten Zeit hat namentlich die Herbart-Ziller'sche Schule dem Religionsunterricht ihre Aufmerksamkeit zugewendet und die Forderung der Konzentration des gesamten Religionsunterrichts auf der Grundlage der biblischen Geschichte aufgestellt.

§ 125.

VII. Literatur.

a) Lehrbücher der Katechetik.

Buchrucker, K. v., Grundlinien der kirchlichen Katechetik. Berlin. Geb. 5 *M* — Kraufsold, L., Die Katechetik für Schule und Kirche. Erlangen. — Palmer, Ch., Evangelische Katechetik. Stuttg. 8,60 *M* — Zezschwitz, G. v., System der christlich kirchl. Katechetik. Leipzig.

b) Bibelkunde.

Handbuch der Bibelklärung. Herausgegeben vom Calwer Verlagsverein. 2 Bde. Calw. 6 *M* — Grau, R. F., Bibelwerk f. d. Gemeinde. Neues Testament, 2 Bde. Bielefeld. Geb. 16 *M* — Kübel, Rob., Bibelkunde. 2 Teile. Stuttg. Geb. 9,60 *M*. — Derselbe, Kleine Bibelkunde. Stuttg. 25 *S*.

c) Biblische Geschichte.

Buchrucker, K. v., Der biblische Geschichtsunterricht. Nürnberg. 3 *M* — Leutz, Ferd., Anleitung zur Behandlung der bibl. Geschichten. Karlsruhe. 3 *M* — Staude, Rich., Präparationen zu den bibl. Geschichten nach Herbart'schen Grundsätzen bearbeitet. 3 Teile. Dresden. Geb. 12,50 *M* — Wangemann, L., Der erste biblische Anschauungsunterricht. Leipzig. 1,60 *M* — Wiedemann, F., Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle. Dresden. 1,50 *M*

d) Katechismus.

Buchrucker, K. v., Der Katechismusunterricht. Nürnberg. 2,60 *M* — Caspari, K. H., Geistliches und Weltliches zu einer volkstüml. Auslegung des kl. Kat. Erlangen. 3 *M* — Falcke, A., Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht. IV. Bd. Dr. M. Luthers kl. Katechismus. Halle a. d. S. 2 *M* — Kahle, F. H., Der kleine Katechismus Luthers, anschaulich, kurz und einfach erklärt. Breslau. 2,65 *M* — Schütze, Fr. W., Entwürfe und Katechesen über Dr. M. Luthers kl. Katechismus. 3 Bde. Leipzig. 13,50 *M* — Zezschwitz, Gerh. v., Die Christenlehre im Zusammenhang. Hilfsbuch f. Religionslehrer und reifere Konfirmanden. 4 Abteilungen. Leipzig. 13 *M*

e) Kirchenlied.

Buchrucker, K. v., Der Gesangbuchsunterricht. Nürnberg. 3 *M.*
— Schulze, O., Ausführliche Erklärung der 80 Kirchenlieder. Berlin.
2,80 *M.*

f) Sprüche.

Auerochs, J., Beweisende und erläuternde Sprüche aus der heil.
Schrift zu Luthers kl. Katechismus. Erlangen.

g) Kirchengeschichte.

Geyer, Chr., Bilder aus der Kirchengeschichte. Für die protest.
Volksschule bearbeitet. München. 20 *S.* — Krüger, C. A., Kirchen-
geschichte für Schule und Haus. Leipzig. Geb. 1,50 *M.*



Urteile der Presse

über

J. Böhm, Praktische Erziehungslehre für Seminaristen und Volksschullehrer. 3. verbesserte Auflage. 252 S. München, R. Oldenbourg. 1896. Ministeriell genehmigt.

Deutsche Schule Heft 6, II. Jahrgang 1898. »Das vorliegende Buch, dessen erste Auflage 1880 erschien, bietet eine treffliche Handreichung für den Seminarunterricht. Wiewohl bei der pädagogischen Unterweisung nahezu alles von der Leben weckenden und Begeisterung entzündenden Persönlichkeit des Lehrers abhängt, so wird sich doch ein Hilfsmittel wie das Böhm'sche, namentlich für die Zwecke der Repetition und späteren Auffrischung, nicht als unnütz erweisen. Das Buch dient keiner Partei oder Richtung. Der rührige Verfasser hat die gesicherten Ergebnisse grundlegender Arbeiten in durchaus selbständiger Weise verwertet und von den eigenen reichen Erfahrungen so viel, als es der Zweck des Buches gestattet, hinzugefügt. Das Ganze ist wohlgegliedert und erscheint auch sprachlich in kleidsamer Gewand. Dichterstellen und andere Citate dienen vielfach zur Erläuterung oder Bestätigung der dargebotenen Fundamentalsätze.«
Ludwigshafen a/Rh.

H. J. Eisenhofer.

Fränkischer Kurier 1897 Nr. 53. »Der in der pädagogischen Welt rühmlichst bekannte Verfasser bietet in diesem Buche die Früchte gründlicher Studien und einer reichen langjährigen Erfahrung. Nach einer Einleitung folgt die allgemeine und dann die angewandte Erziehungslehre. In der ersteren verdient der psychologische Teil besondere Beachtung. Er entrollt ein Bild des Seelenlebens, das in allen seinen Zügen dem Leser hell und deutlich entgegentritt. Ohne viel Mühe vermögen wir das Wachsen des Geistes zu verfolgen von den elementarsten Gebilden: Der Empfindung und Wahrnehmung an bis zum freien Schaffen der Phantasie und der Entstehung logischer Begriffe; ferner erhalten wir einen Überblick über die Mannigfaltigkeit des Gefühls- und Willenslebens. Der natürliche Wille, der sich von Trieben, Begierden und Leidenschaften leiten läßt, der verständige Wille, welcher immer nur nach der Nützlichkeith des Gewollten fragt, und der vernünftige Wille, welcher im Dienste der sittlichen Ideen steht, kommen nach und nach zu immer deutlicherem Bewußtsein. Vorzüglich ist auch die Behandlung der geistigen Erziehung, namentlich der Willensbildung, die unter fortwährender Bezugnahme auf den grundlegenden psychologischen Teil ausgeführt wird. Das Buch wurde in der Fachpresse äußerst günstig beurteilt. Es kann im Hinblick auf die Gedeihenheit seines Inhalts, die übersichtliche Anordnung des Stoffes, die klare, korrekte Darstellung und den ersten sittlichen Geist, der es durchweht, aufs Angelegentlichste zum Studium empfohlen werden.«

Repertorium der Pädagogik, 51. Jahrg., Heft 5. »In verhältnismäßig kurzer Zeit wurde eine Neu-Auflage dieses von der Gesamtkritik allgemein als vorzüglich anerkannten Werkes notwendig. Dasselbe ist eine willkommene Erscheinung in einer Zeit, in der so manches Experimentale über Erziehung und Unterricht geschrieben wird. Es ist für uns etwas Anheimelndes, hier den Niederschlag langjähriger, pädagogischer Studien und Erfahrungen zu treffen, die im Verhältnis zu dem unfertigen Hin- und Hertasten manch anderer klar geordnet, scharf begrenzt, bestimmt und schön eingekleidet sind. Mehr als langatmige, philosophisch geschraubte Ausführungen unterweisen hier einfache Sprüche, dichterische Sentenzen, biblische und literarische Exempel. Oder läßt sich, um nur ein Beispiel anzuführen, der Unterschied zwischen verständigem und vernünftigem Willen besser erläutern, als aus dem Gespräch zwischen Tell und dem Fischer Ruodi über Baumgartens Rettung? (s. S. 99.) Dabei ist aber durchaus streng wissenschaftlich und logisch richtig verfahren: streng wissenschaftlich, indem die Ergebnisse aller Forschungen auf dem Gebiete der Körper- und Seelenlehre, auch der neuesten, zu Rate gezogen wurden; logisch richtig, wie unter anderem die klaren Definitionen und die Einteilung des Begriffes »Erziehungslehre« am Schlufs der allgemeinen Einleitung beweisen. Zudem durchweht das Ganze der Geist hohen, sittlichen Ernstes. Aus der Praxis entstanden, wird es derselben in erster Linie auch dienen. Allein vermöge der mit ganz besonderem Geschick und reicher Fachkenntnis angelegten Durchführung wird es nicht nur dem Seminaristen ein liebes Lehrbuch sein, sondern ihm auch als Lehrer und Erzieher der praktische und doch ideale Führer bleiben, der ihm immer den rechten Weg zeigt und in seiner pädagogischen Bibliothek einen Ehrenplatz verdient.«

Aschaffenburg.

J. Schober.

Pfälzische Lehrerzeitung 1896 Nr. 50. »Zu den gediegensten Erzeugnissen der pädagogischen Literatur gehören seit vielen Jahren die verschiedenen Schriften des Seminarlehrers und früheren Landtagsabgeordneten Böhm in Altdorf. Von einem seiner Hauptwerke ist jüngst der I. Teil, die »Praktische Erziehungslehre«, in 3. verbesserter Auflage erschienen. Es gereicht uns zur Freude, dieses gehaltvolle Buch anzeigen und bestens empfehlen zu können. Was den beiden früheren Auflagen, die sehr schnell große Verbreitung und allseitige Anerkennung fanden, nachgerühmt werden konnte: Gründlichkeit in der Auswahl, Übersichtlichkeit in der Anordnung, Schönheit und Klarheit in der sprachlichen Darstellung des Stoffes, Schärfe der Begriffsbestimmungen, glückliche Wahl der veranschaulichenden Beispiele aus Erfahrung, Geschichte und Literatur, geschickte Erläuterung des Textes durch Hinweise auf klassische Aussprüche unserer besten Denker und Dichter, — das alles weist die 3. Auflage in vermehrtem, erhöhtem Maße auf. Wir können sie daher angehenden Kollegen, die ihre Hauptwissenschaft, die Pädagogik, gründlich studieren und nach all ihren Beziehungen

Urteile der Presse.

zu andern Gebieten des Wissens erforschen wollen, die sich für ihre praktische Arbeit nach einem zuverlässigen, auf der Höhe der Zeit stehenden Führer umschaun, an gelegentlichst empfehlen. Aber auch ältere Lehrer, die das Bedürfnis empfinden, ihre praktische Erzieherthätigkeit in Schule und Haus stetig oder doch zeitweilig auf ihre Richtigkeit und Zeitgemäßheit zu prüfen, auch sie können in den Böhm'schen Büchern, das aus großer Sachkenntnis und reicher Lebenserfahrung hervorgewachsen ist, einen geeigneten Maßstab zu heilsamer Selbstkritik finden. — Im Hinblick auf den gediegenen Inhalt und die recht gute äußere Ausstattung des Werkes kann der Preis von M 3.— als ein niedriger bezeichnet werden.

Zweibrücken.

Wittmann.

Augsburger Abendzeitung 1896 Nr. 357. »In vorliegender Neubearbeitung seiner praktischen Erziehungslehre hat Seminarlehrer Böhm ein Werk geschaffen, das ganz auf der Höhe der Zeit steht. Er hat es verstanden, den überaus reichen Stoff übersichtlich zu gliedern, klar anzuordnen, in einfacher, aber edler Sprache darzustellen. Das ganze Werk ist getragen nicht nur von einem hohen sittlichen Ernste, sondern auch ein tiefer religiöser Geist durchweht dasselbe, so daß auch in der katholischen pädagogischen Fachpresse Böhm's Buch den lebhaftesten Beifall fand. Die neueren psychologischen Forschungen und Arbeiten eines Lotze, Fechner, Weber, Wundt u. a. haben eingehende Berücksichtigung gefunden. In Form von Anmerkungen sind dem Texte inhaltsreiche Zitate aus der hl. Schrift, den pädagogischen Klassikern und den deutschen Dichtern angefügt, wodurch die abstrakten größeren Abschnitte Literaturnachweise erhalten. Ferner sind am Schlusse eines jeden größeren Abschnittes Literaturnachweise gegeben, so daß der Weiterstrebende auch Einblick in die Spezialliteratur erhält. Da Böhm's Werk den Bestimmungen des bayerischen Normativs gleichfalls Rechnung trägt, wüßten wir tatsächlich keine andere Erziehungslehre, die für bayerische Schullehrerseminarien so brauchbar wäre, wie die vorliegende. Dieses von der gesamten Kritik als eine gründliche, gediegene Arbeit bezeichnete Werk sei hiemit den Seminarien und auch den Schuldienstsexpektanten aufs wärmste empfohlen.«

Literaturblatt für kath. Erzieher 1897 Nr. 4. »Nach genauer Prüfung des Werkes können wir unser Urteil kurz dahin zusammenfassen: »Böhm's Praktische Erziehungslehre« nimmt unter den vorhandenen ähnlichen Werken, die auf positivem, religiösem Boden stehen, einen hervorragenden Platz ein. Sie ist relativ vollständig, klar, anschaulich, und in schöner Sprache abgefaßt. Dabei hält sich der Verfasser nicht nur frei von Übertreibungen, sondern wiegt sorgfältig ab. Eine angenehme Zugabe sind auch die in Fußnoten angegebenen Zitate aus den Werken der Dichter. Allerdings vermissen wir noch manchen wichtigen Anspruch bedeutender Pädagogen; die einschlägigen Werke von Krieg, Volkmer, Blumberger, Nieden u. s. w. bieten hier eine reiche Ausbeute. Bezüglich der Anordnung des Stoffes sind wir mit dem Verfasser insoweit einverstanden, als wir gern anerkennen, daß die Erziehungsmethode sich nur schwer mit der Erziehungslehre bei der gegenwärtig beliebten Anordnung des Stoffes in den pädagogischen Handbüchern vereinigen läßt. Einzelne Abschnitte dürften etwas beschränkt werden, wie z. B. die Somatologie. Andere Kapitel wünschten wir etwas erweitert, wie die erzieherliche Behandlung des Temperaments. Wenn wir endlich noch anfragen, daß einzelne fremdwörtliche Ausdrücke, wie z. B. sympathetisches Gefühl, mit genauer sprachlicher Ableitung versehen sein sollten, so sind das im Grunde lauter Kleinigkeiten, die die Vorzüge des Buches nur in desto helleres Licht treten lassen. Eine langjährige praktische Thätigkeit lege uns obige Bemerkungen nahe, um das gute Buch noch praktisch brauchbarer zu machen. Möge es fleißig benützt werden!«

Bayerland 1897 Nr. 44. »Praktische Erziehungslehre für Seminaristen und Volksschullehrer ist der Titel eines unlängst in dritter, verbesserter Auflage erschienenen pädagogischen Werkes, das seiner Gediegenheit wegen verdient, in weiteren Kreisen bekannt gemacht zu werden. Der Verfasser desselben, Seminarlehrer a. D. J. Böhm, ein als pädagogischer Schriftsteller wohlbekannter bayerischer Schulmann, der viele Jahre dem Dienste der Lehrerbildung widmete, schuf in diesem sorgfältig durchgesehenen »ersten Buch« seiner »Praktischen Erziehungs- und Unterrichtslehre« — die Unterrichtslehre, das »zweite Buch« erschien kurze Zeit vorher in dritter Auflage — ein Lehrmittel, das in vorzüglicher Weise geeignet erscheint, nicht nur seinen im Titel angegebenen Zweck zu erfüllen, dem Unterrichte an Lehrseminaristen und der Bildung der Volksschullehrer zu dienen, sondern auch dazu beizutragen, in die Kreise gebildeter Eltern beachtenswerte Aufklärung über Ziel und Methode der Pflege und Erziehung der Jugend zu verbreiten. Als Führer zu gründlicher Belehrung über die Hauptfragen der Erziehung eignet sich das in Rede stehende pädagogische Werk für engere und weitere Kreise vornehmlich durch die frische, klare und übersichtlich geordnete Darstellung, die durch zahlreiche, mit Geschmack ausgewählte, inhaltlich und formell wertvolle Belegstellen aus der hl. Schrift und den klassischen Werken aus der Nationalliteratur und Pädagogik eine ungemein anregende Ergänzung erfährt, sowie durch den Umstand, daß neben der wissenschaftlichen vornehmlich die praktische Seite der Jugenderziehung im Auge behalten wird. — Nach einer prägnanten Einleitung in die allgemeine Erziehungslehre folgt zunächst ein kurzer Abriss der physischen Anthropologie, der das Wissenswerteste aus der Somatologie enthält und durch den der im 3. Kapitel des 4. Abschnittes dargestellten »Methode der leiblichen Erziehung« ein guter Boden bereitet wird. An die Lehre vom menschlichen Körper schließt sich sodann ein sorgfältig ausgearbeiteter, die einschlägigen Forschungsergebnisse wohl berücksichtigender Grundriss der Psychologie an, der in klarer und relativ erschöpfender Weise die gesetzmäßigen Erscheinungen und Zustände der erkennenden, fühlenden und wollenden Seele vorführt und so für die später entwickelte »Methode der intellektuellen und

sittlichen Bildung» eine Grundlage liefert, die die verständige Erfassung und dauerhafte Einprägung der vorwüflichen Erkenntnisstoffe ermöglicht. Bei manchem Gliede der gebildeten Stände trifft man noch ganz unklare Vorstellungen über die Thätigkeit der menschlichen Seele und über die Gesetze ihrer Entfaltung. Böhm's Erziehungslehre ist durch die anthropologische Fundierung des ganzen Erziehungsgeschäftes geeignet, zur Verbreitung diesbezüglicher Aufklärung beizutragen. Der berufsmäßige Pädagog und der Anfänger im Erziehungsfache, aber auch gebildete Eltern werden durch das Studium der »Praktischen Erziehungslehre«, deren vortreffliche äußere Ausstattung dem soliden Inhalte entspricht, in angenehmer Weise hingeführt zu einem Überblick über die erprobten Grundsätze der allgemeinen und angewandten Erziehung. Gleichmäßigs Gefühl haltend mit den grundlegenden pädagogischen Hilfswissenschaften und mit einer lebensvollen Erziehungspraxis und durchweht von einer edlen, christlichen Gesinnung, nimmt das in Frage stehende Werk, namentlich in seiner neuesten Gestalt, einen Ehrenplatz in der pädagogischen Literatur der Gegenwart ein und wird deshalb allen, die sich dem Studium der hochbedeutsamen Erziehungswissenschaft widmen wollen, angelegentlich empfohlen.

Praktische Unterrichtslehre für Seminaristen und Volksschullehrer.
Im Verein mit K. Brixle, L. Demolet, K. Fufs, Dr. M. Geistbeck, Dr. Christ. Geyer, P. Hufs, J. Königbauer, K. Le Maire und J. G. Vogel herausgegeben von J. Böhm. Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. München, Oldenbourg, 1896. XVI, 385, 38 und 40 S.

Literaturblatt f. kath. Erzieher 1896 Nr. 5. »Bezüglich dieses bereits in den früheren Ausgaben befürworteten Buches können wir uns kurz fassen. Es ist ein auf Grund reicher Erfahrungen im praktischen Schulleben zusammengestelltes Werk, das den jüngern wie ältern Lehrer über die Vorbegriffe und logischen Grundlagen, über Zweck, Stoff und Methode des Unterrichts belehrt, sodann über die praktische Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände unter Beigabe von Lehrproben und der nötigen Literatur zu unterrichten sucht. In Bezug auf Katechetik ist gewissenhaft Vorsorge für katholische und protestantische Schulen geboten. Wir halten das Werk für so wichtig, daß wir den Wunsch für berechtigt halten, es möge dasselbe auf Kosten der Schulen anzuschaffen sein.«

Comeniusblätter 12. 1897. »Die vorliegende Unterrichtslehre des hervorragend thätigen Verfassers, dessen »Erziehungslehre« wir bereits in diesen Blättern besprochen, sucht vor allem den bayerischen Verhältnissen auf dem Gebiete des Volksschulunterrichts Rechnung zu tragen. Gleichwohl verdient das Werk auch außerhalb dieses Landes eingehendere Beachtung. In der Einleitung gewinnt der Herausgeber zunächst den Begriff des erziehenden Unterrichts und geht dann dazu über, seiner Didaktik die nötige Grundlage in einem kurzen Abriss der Logik zu geben. Viele der hier gewonnenen Vorstellungen sind ja für das Verständnis der Unterrichtslehre geradezu unentbehrlich. Diese beginnt dann mit den Abschnitten über Zweck und Stoff des Unterrichts. Wenn der Verfasser hierbei Gesundheitslehre, Gesetzeskunde und Handfertigkeitunterricht als selbständige Fächer ablehnt und diese Gegenstände mehr gelegentlich im übrigen Unterrichte gepflegt wissen will, so wird man diesen Standpunkt als den praktisch richtigen einstweilen noch anerkennen müssen. In das Album so mancher Schulbehörden möchten wir folgenden Satz des Verfassers schreiben: »Es ist entschieden zweckmäßiger, wenn ein Lehrplan das für ein Schuljahr vorschreibt, was man bei normalen Verhältnissen unbedingt verlangen kann, das Minimum. Die Maximalforderung führt leicht zur Überanstrengung der Schüler oder zu oberflächlicher Arbeit.« — und den ändern: »Die Lehrpläne sind das Ergebnis forgehender Arbeit des ganzen Lehrerstandes und seiner Behörden.« — Weiterhin folgt die allgemeine Methodik. In der Darstellung der Unterrichtsstufen lehnt sich der Verfasser an Dörfeld an, dessen drei Stufen »Anschauen, Denken, Anwenden« er sich aneignet. Von diesen aus gewinnt er übrigens durch Zergliederung der beiden ersten Stufen in je zwei Unterabteilungen die sogenannten fünf normalen Stufen der Herbart'schen Schule. Treffliche Ausführungen enthält der Abschnitt über die aufgebende Lehrform; es ist das Beste und Vollständigste, was uns jemals über (Schul- und Haus-) Aufgabe zu Gesicht gekommen ist. — Nach einem kurzen Abschnitt über die Unterrichtsmittel behandelt ein weiterer die Schulkunde, d. i. Lehrer, Schule und Schulregiment. Die Anforderungen, die hier der Verfasser an den Lehrer im Unterrichte stellt, reihen sich denen würdig an, die er an den Lehrer als Erzieher richtet, und die wir bei der Besprechung seiner Erziehungslehre rühmend erwähnten. Als zweiter Hauptteil des Werkes folgt die spezielle Methodik. Für die Darstellung dieses Teiles hat der Herausgeber hervorragende bayrische Schulmänner gewonnen. Bei jedem Lehrfache werden Zweck und Nutzen, Lehrstoff und Methode beschrieben; mit Recht ist ein geschichtlicher Rückblick auf die Entwicklung der Methode des betreffenden Unterrichtsgenstandes an das Ende jeden Abschnittes gestellt, wo erst das volle Verständnis dafür zu erwarten ist. Die deutsche Sprache, deren unterrichtlichen Betrieb Kreisschulinspektor Brixle darlegt, macht den Anfang. — In jeder Beziehung anregend und fesselnd geschrieben, namentlich auch im historischen Teil, ist die Methodik des Rechnens und der Geometrie von Seminarinspektor Königbauer; von vollendeter Sachkenntnis zeugen auch die folgenden Abschnitte, Methodik des geographischen und geschichtlichen Unterrichts, die Seminarinspektor Dr. Geistbeck bearbeitet hat. Daran reiht sich ebenbürtig die Methodik des naturkundlichen Unterrichts, die von Seminarinspektor Fufs herrührt. Es folgen die Methodik des Schönschreibens und des Gesanges,

von den Seminarlehrern Vogel und Hufs ebenfalls ganz zweckentsprechend zusammengestellt. — Den Schluß bilden die Methodik des Zeichnens, des Turnens, der Handarbeiten, des Gartenbaus und der Obstbaumzucht, vom Herausgeber selbst. Auf den beiden ersten Gebieten seit Jahren schriftstellerisch thätig, hat er in gleicher Weise eine treffliche Leistung gebothen. — In einem Anhang folgt dann noch, je nach der Konfession der Seminarzöglinge, für die die Unterrichtslehre bestimmt ist, eine Methodik des katholischen oder des protestantischen Religionsunterrichtes. — Den einzelnen Abschnitten des Werkes ist immer ein reiches Literaturverzeichnis angefügt. Die Darstellung des gesamten Werkes ist von den Ideen der Herbart'schen Schule beinflusst, ohne deswegen ihre Selbständigkeit zu verleugnen. Es fehlen auch nicht Hinweise auf die andern großen Pädagogen, so dafs man, namentlich in der allgemeinen Unterrichtslehre, sieht, wie des Verfassers eingehende Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik auf seine Darstellung befruchtend einwirkte.

So wird auch der langjährige Praktiker noch manche dankenswerten Anregungen aus dem trefflichen Werke empfangen; in erster Linie aber sei es der Beachtung der Seminararien aufs wärmste empfohlen; mit den angehenden Lehrern gründlich durchgearbeitet, wird es sicher reichen Nutzen stiften.

München.

Karl Gutmann.

Literarische Beilage Nr. 1 zu Nr. 6 des Schulboten für Hessen 1897. »Vorliegendes Werk gehört zu den besten der für den bezeichneten Zweck bearbeiteten Bücher und kann namentlich dem jungen Lehrer bei der Vorbereitung zur Wiederholungsprüfung (Def.-Prfg.) gute Dienste leisten. Im I. Band wird nach einer allgemeinen Einleitung über die Erziehungsfragen und Erziehungslehren in der allgemeinen Erziehungslehre zunächst der Zögling nach seiner leiblichen und geistigen Beschaffenheit besprochen (anthropol. Grundlage). Verfasser hat die Ergebnisse der neueren Psychologie (Wundt u. a.) gewissenhaft benutzt und in leicht verständlicher Weise zur Darstellung gebracht; an einzelnen Stellen kann man hier mit ihm rechten, aber im ganzen muß man ihm zustimmen. Im zweiten Abschnitt wird der Erzieher, im dritten der Zweck der Erziehung, im vierten das Erziehungsverfahren (Erziehungsmittel, Erziehungsgrundsätze, Erziehungsmethode) besprochen. In der angewandten Erziehungslehre bespricht der Verfasser die Erziehung des Hauses, in besonderen Erziehungsanstalten und in der Schule. Der II. Band gibt in der Einleitung das Wesentliche aus der Logik, soweit es mit der Unterrichtslehre (Zweck, Stoff, Methode des Unterrichts, Schulkunde) und dann die besondere Unterrichtslehre (spezielle Methodik). Die Bearbeitung der einzelnen Fächer der letzteren haben verschiedene Schulmänner außer dem Verfasser des Werkes übernommen. Überall sind die Werke zum Weiterstudium angegeben. Die Darstellung ist klar, anschaulich und lebendig; der Inhalt entspricht dem heutigen Stand der wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik, soweit sich das in einem für den bezeichneten Zweck bearbeiteten Werk durchführen läßt.«

Repertorium der Pädagogik 1897 Nr. 1. »Das Buch verdient in der That den Beinamen »praktisch«; denn der Lehrer wird darin Aufschluß über alle Fragen finden, die sich im Unterrichtsbetrieb ergeben und ihm ein sicherer Führer sein. Eingeleitet durch Erläuterung der Vorbegriffe und der logischen Grundlagen behandelt der erste Teil die allgemeine und der zweite die besondere Unterrichtslehre. Die vorgetragenen Lehren sind bestimmt, erschöpfend, übersichtlich und in schöne Form eingekleidet. Die spezielle Methodik oder die besondere Unterrichtslehre bietet wahre Musterleistungen der Mitarbeiter. In fünf Gruppen für Deutsch, Rechnen, Realien, Kunstfertigkeiten und Religion haben sie über die Aufgabe, den Stoff, dessen Behandlung, über Geschichte und Literatur jedes einzelnen Faches alles angeführt, was dem Seminaristen und Lehrer zu wissen notwendig und wünschenswert ist. Dazu sind für jedes Lehrfach mehr oder minder ausgearbeitete Lehrproben beigelegt, die zwar nicht streng nach einem System, wohl aber nach gleichen psychologischen Grundsätzen ausgearbeitet wurden. Die 5. Gruppe nimmt der Unterricht in der Religion deswegen ein, weil dem Werke je nach Wunsch die katholische oder protestantische Katechetik beigegeben wird. Wir empfehlen das Buch zur Anschaffung angelegentlich.«

Aschaffenburg.

J. Schober.

J. Böhm, Grundzüge der Erziehungs- und Unterrichtslehre. XVI. 296 und 16 Seiten. Mit kath. oder prot. Katechetik. Ungeb. 4.50 M.

Die »Grundzüge der Erziehungs- und Unterrichtslehre« sind von den Verfassern der »Praktischen Erziehungs- und Unterrichtslehre« bearbeitet und nicht nur für den Unterricht, sondern insbesondere auch als Repetitorium bei der Vorbereitung auf pädagogische Prüfungen geeignet. — Die Presse hat sich über dieses Buch ebenfalls äußerst günstig ausgesprochen.

