

Pädagogische Bausteine, Heft 10.

# Der erste Sprachunterricht

nach dem Prinzip der

 **Selbstthätigkeit.**

(Preisaufgabe des Evangel. Diakonievereins).

Von

**H. Wigge,**

Rektor in Rodenkirchen in Oldenburg.



Dessau

Anhaltische Verlagsanstalt

Oesterwitz & Voigtländer.

Werk

16

Institut  
Stadt





# Pädagogisches Monatsblatt

Organ für die

**Gesamtinteressen der Schulleitung, Schulverwaltung und den Gesamtbetrieb des Unterrichts.**

V. Jahrgang. Abonnementspreis vierteljährlich (3 Hefte) Mk. 1,80.

Das Pädagogische Monatsblatt will zu den bestredigtesten, reichhaltigsten pädagogischen Fachzeitschriften gehören und sich durch seine gediegenen Abhandlungen, durch charaktervolle Kritik, durch seine praktische Bethätigung in allen Schulfragen neben den hervorragendsten der bestehenden Schulzeitschriften einen Platz sichern. Bekannte Autoren und Schulmänner sind Förderer und Mitarbeiter des Pädagogischen Monatsblattes. Schulleiter, Hauptlehrer, Lehrer und Lehrer-Vereine seien auf dieses Organ besonders aufmerksam gemacht.

Neue Mitarbeiter sind uns stets willkommen, jeder Beitrag wird bestens honoriert. Zuesendungen sind an die Anhaltische Verlagsanstalt Oesterwitz & Voigtländer zu richten.

Probefeste liefert jede Buchhandlung, ev. die Verlagshandlung direkt.

Oesterwitz & Voigtländer zu richten.



# Der erste Sprachunterricht

nach dem Prinzip der



## Selbstthätigkeit.

(Preisaufgabe des Evangel. Diakonievereins).

Von

**H. Wigge,**

Rektor in Rodenkirchen in Oldenburg.

Motto: Der neuen Zeit ein neu Geschlecht  
durch eine neue Erziehung.



Gewerkschaftsbücherei  
der Lehrer u. Erzieher  
Kreis Chemnitz

Dessau

Anhaltische Verlagsanstalt

Oesterwitz & Voigtländer.

Übergegangen in den Verlag  
von  
Gerdes & Hödel, Berlin W. 57.

Deutsche Demokratische Republik  
Ministerium für Volksbildung  
Pädagogisches Institut  
Karl-Marx-Stadt, Friedrich-Engels Str. 85

AA 71376



Alle Rechte vorbehalten.

Druck von Friedrich Andreas Perthes in Gotha.

198



## Der erste Sprachunterricht nach dem Prinzip der Selbstthätigkeit.\*)

Von H. Wigge, Rektor in Rodenkirchen in Oldenburg.

Motto: Der neuen Zeit ein neu Geschlecht  
durch eine neue Erziehung.

Das 19. Jahrhundert schließt seine Thore, es endet sein Werk. Nicht als ob die Menschheit am Rande eines neuen Arbeitsfeldes stände; diesseits und jenseits der Zeitmarke dasselbe Feld, dieselben Menschen, das alte Lied. Doch ernster stehen die Zeitgenossen diesmal an der Wende zweier Jahrhunderte, ernster denn je zuvor. Fällt sie doch in eine sozial-politische Entwicklungsperiode, die für die Kulturvölker eine der fruchtbarsten der Weltgeschichte sein wird und für die deutsche Nation eine, die wahrscheinlich über ihr Geschick, ihre Zukunft entscheidet.

Dissonanzen durchzittern die Seele unseres Volkes. An seinem inneren Frieden nagt ein soziales Weh. Wir fühlen, daß der Boden unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ordnung unter unseren Füßen schwankt. Wir erleben, wie sich in der geistigen und der materiellen Welt Altes zersetzt und Neubildungen sich vorbereiten. Doch den weiteren Verlauf der Entwicklung überschauen wir nicht, und das Ende sehen wir nicht. Dunkel, wie eine nächtliche Landschaft, liegt die Zukunft vor uns, und wir stehen da und schauen sehnsüchtig aus nach dem schimmernden Tage, der sich nicht zeigen will.

Unsicherheit des Bestehenden und Unsicherheit des Kommenden, das ist es, was das Herz des stillen Beschauers mit einer gewissen Beklemmung und Besorgnis erfüllt. Doch uns der pessimistischen Zeitstimmung so ganz und gar zu überlassen, dazu ist, meine ich, kein Grund vorhanden. Ich für meinen Teil halte das deutsche Volk in seinem Kerne für viel zu gesund, als daß ich den Glauben an seine

\*) Mit nachfolgender Abhandlung beteiligte ich mich an dem Preisausschreiben des Evangel. Diakonievereins und hatte die Freude, dieselbe preisgekrönt zu sehen.



Zukunft verlieren könnte. Ich halte die soziale Bewegung der Gegenwart mit all ihren Irrtümern und Entartungen für einen gewaltigen, größtenteils allerdings tragischen Prolog einer neuen, edleren Ära des Menschengeschlechtes. Ein Weltenalter scheidet ab, und ein neues nimmt seinen Anfang, ein neues, das bessere, edlere und tüchtigere Menschen verlangt. Wir befinden uns in einer Übergangskrisis. Sie wird um so leichter überwunden werden, je mehr es gelingt, das Volk in allen seinen Schichten, nicht zum wenigsten auch in den Schichten der sogenannten Gebildeten und Besitzenden, moralisch auf eine höhere Stufe zu heben. Jedenfalls kommt die Zeit, und sie ist schon jetzt, wo die Fürsten und Staatsmänner mit den Besten und Erleuchteten des Volkes sich wieder Hilfe suchend an die Schule wenden, wo sie alles Heil von einer Verbesserung der Erziehung der Jugend erwarten, wie in den Tagen, da Preußen seinem Untergange nahe war. Erst wird man freilich alle anderen Mittel erproben, ehe man zum rechten, zum einzig rettenden greift. Doch schon sind die meisten erprobt; schon scheint es, als gehe dort, wo das Geschick der Völker gewoben wird, ein Ahnen auf über das, was im tiefsten Grunde dem Volke frommt, und da ist es denn an allen, welche die Veredelung der Menschen durch Erziehung nicht für einen Traum halten, dem Staate zu helfen, daß er der neuen Zeit ein neu Geschlecht erziehe. Es ist Aufgabe aller Schulfreunde und Schulmänner, die entsprechende Reform des öffentlichen Schulwesens vorzubereiten.

Beantworten wir zu diesem Zwecke zunächst einmal die Frage: Welche Bestimmung giebt die Gegenwart dem Individuum? Es ist dies eine Fundamentalfrage, deren Beantwortung wir uns nicht entziehen können, wenn wir für irgend ein Gebiet des Unterrichts, und sei dasselbe noch so engbegrenzt, konkrete Reformvorschläge machen wollen. Erst müssen wir die leitenden Prinzipien aufdecken, und aus ihnen müssen wir schrittweise die besonderen Unterrichtsmaßnahmen ableiten, sonst fehlt diesen der sichere Halt, der feste Untergrund.

Der einzelne Mensch ist, wie alles in der Welt, dem ewigen Weltengesetz unterworfen, das da heißt „fortschreitende Entwicklung“. Aber über die Einzelentwicklung hinweg rollt durch unermessliche Zeiträume hindurch die Entwicklung der Gesamtheit, sich unter dem Zwange des Werdegesezes einstmals zu einer Vollendung erhebend, von der wir heute kaum eine Ahnung haben. Lichter wird's werden in der Menschenwelt, schöner und vollkommener und in der Menschenwelt vollkommener der Mensch, denn seine Entwicklung ist an die



des Ganzen gebunden. Jeder Einzelne kann sich in seiner Entwicklung zu der Höhe erheben, welche die Gesamtheit jeweilig erklommen hat. Denn jeder, auch der Beste, ist in seinem Kerne ein Kind seiner Zeit. Je vollkommener die Gesamtheit geworden ist, um so vollkommener kann das Individuum werden, und umgekehrt, je vollkommener sich das Individuum macht, um so vollkommener wird die Gesamtheit; denn deren Fortschritt lebt nicht von der Idee des Ganzen selber, sondern kann nur herbeigeführt werden in seinen lebendigen Einheiten und durch seine lebendigen Einheiten. Aber nicht durch ein beschauliches Dasein, nicht durch ein thatenloses Leben, nein, handelnd nur vermag der Mensch die reinen Segenskräfte, die in ihm schlummern, zu entfalten, handelnd nur seine menschliche Persönlichkeit zur höchstmöglichen Vollendung herauszubilden, ein Kind Gottes auf Erden, weise, vollkommen, sittlich-frei oder selig zu werden, wie immer man es nennen mag. Und die Bedingungen, sich handelnd zur höchsten Vollendung zu erheben, sind ihm nicht gegeben fernab vom Weltgetriebe, nicht in der asketischen Flucht vor der Welt. Man setze ihn auf eine einsame Insel im Ozean, er wird selbst mit dem besten Willen seine reinen Segenskräfte nicht voll und ganz entfalten können. Er lege sich den ganzen Tag in den Tempel und bete; er kasteie sich und kreuzige seinen Leib; er speichere in stiller Klausur das Wissen aller Zeiten und aller Zonen auf; er grübele als Einsiedler nach über die höchsten Probleme: er bleibt ein halber Mensch, ein unvollkommener Mensch, der nicht gewuchert hat mit den Pfunden, welche dem Menschgeborenen mit auf den Lebensweg gegeben werden. Unsere Entwicklungsbedingungen, sie liegen allein im Leben, in der Gesamtheit, in der Gemeinschaft mit anderen Menschen, in der Menschheit.

Und in der Menschheit müssen wir für die Menschheit leben. Denn nur das, was direkt oder indirekt auch der Gesamtheit frommt, allen zur Wohlfahrt gereicht, die Menschenart erhält und fördert, ist „artig“, ist gut, ist sittlich; nur das macht das Wesen des Menschenideals aus, und nur das darf Vorwurf unseres Strebens und Lebens sein. In einem negativen oder passiven Verhalten liegt nicht das Wesen der Sittlichkeit. Diese verlangt positives Wirken und Schaffen, und zwar ein Wirken und Schaffen, das in der Erhaltung und Fortentwicklung der Gesamtheit seinen Leitstern hat. Für sich kann niemand sittlich sein, sondern nur als Glied der Gesamtheit; der im Dienste aller wirkende und schaffende Mensch ist es.



Man glaube nicht, daß das „Lebe im Ganzen“ und „Lebe für das Ganze“ gleichbedeutend sei mit der Unterdrückung der Individualität. Im Gegenteil, die volle Individualitätsbildung bedingt, wie wir gesehen haben, ein Leben in der Gemeinschaft mit anderen Menschen, und die Arterhaltung bedingt die Selbsterhaltung. Darum ist alles sittlich, was wir in unserem eigenen Interesse thun, aber freilich nur so weit, als es auf der Entwicklungsbahn der Gesamtheit liegt. Wir sollen uns leben, aber nicht auf Kosten aller, sondern im Interesse aller. Der Egoismus muß versittlicht werden, der Individualismus sich mit dem Sozialismus zu einem harmonischen Ganzen vereinigen.

Diese sozial-ethische Bestimmung des Menschen, welche die ganze soziale Misère unserer Zeit nach und nach auf ein niedrigeres Maß herabdrücken kann; diese sozial-ethische Bestimmung, die herausleuchtet aus dem erhabenen und großartigen Schauspiele, auf welches die Sonne an jenem ersten Karfreitage auf Golgatha herniedersah; die den Siegeszug des Urchristentums über die ganze Erde erklärt, in der Folgezeit aber von der Selbstsucht, dem Eigennutz und dem Aberglauben verdunkelt wurde: sie ringt sich heute als neues Lebensideal und demgemäß als neues Erziehungsideal empor. *Giebt die neue Zeit dem Menschen eine sozial-ethische Bestimmung, dann heißt die oberste Aufgabe aller Erziehungsschulen: „Emporbildung des heranwachsenden Geschlechtes zum sittlichen Handeln“.*

Bisher haben die Schulen der Göttin der Gelehrsamkeit nur zu sehr gehuldigt, auch wenn man dem obersten Ziele andere Namen gab, wie „harmonische Entwicklung des Individuums“, „harmonische Ausbildung aller Kräfte des Geistes und des Körpers“, „allgemeine Menschen- und Bürgerbildung“, „sittlich-religiöse Bildung“ u. s. w. Hinter all diesen Form- und Schlagwörtern trieb der Wissenskultus sein Wesen. Doch vom Wissen an sich lebt die Veredelung der Menschheit nicht, da der wissensreichste Mensch der allerunnützte sein kann. Sie lebt auch nicht von der Gesinnung, da auch der Gesinnungstüchtige Ballast sein kann auf der Menschheit Entwicklungsgänge: Die Welt will Thaten sehen, Thaten der Liebe und der Gerechtigkeit. Auf dem sittlichen Handeln beruht ihr Fortschritt. Beides, Gesinnung und Wissen, ist der Menschheit eine Waffe im Aufwärtsstreben, aber eben nur eine Waffe, die erst noch gebraucht sein will. Beides ist eine Vorstufe des sittlichen Handelns, aber eben nur eine Vorstufe, durch die wir hindurchgehen müssen einem höheren Ziele entgegen. Durch Wissen und Gesinnung zur That, und zwar durch dasjenige Wissen und diejenige



Gesinnung, welche das sittliche Handeln im Kulturleben der Gesamtheit bedingt.

*Erziehung zum sittlichen Handeln ist also das oberste Prinzip, nach welchem das Innere des Schulwesens um- und ausgestaltet werden muß.*

Doch mit dem obersten Prinzip läßt sich noch wenig anfangen. Um nach ihm den Unterricht zu organisieren, muß es in konkretere Richtlinien, Leitsterne, Ziele und Aufgaben aufgelöst werden. Beschreiten wir von ihm aus die Organisationsbahn, so stehen wir sogleich vor einer zweiten Frage, an der wir nicht vorübergehen können; es ist die Frage nach dem Wesen und den Bedingungen des sittlichen Handelns.

Jede sittliche Handlung ist eine Thätigkeit, welche in der Außenwelt eine den idealen Zielen des Wollens entsprechende Veränderung hervorrufen soll. Sie bedingt also erstens die Kenntnis der Außenwelt und, da sich diese nur nach den in ihr waltenden unabänderlichen Gesetzen verändern läßt, die Kenntnis des gesetzmäßigen Zusammenhanges ihrer Erscheinungen. Sie bedingt zweitens einen sittlichen Antrieb und drittens die Übertragung des Gewollten in die Wirklichkeit vermittelt des sich zwischen Geist und Außenwelt stellenden Körpers. *Aus diesen drei Momenten, der realen Kenntnis, dem ethischen Antriebe und der technischen Ausführung, setzt sich jede sittliche Handlung zusammen, welcher Art sie auch sei.* Fehlt eins der drei Momente, so wird die Handlung unausführbar. Sie sind demnach gleichwertig. Dabei können ihre einzelnen Beiträge zum Zustandekommen derselben ganz ungleich erscheinen. Bei allen mehr körperlichen Berufsarbeiten tritt z. B. das technische Moment stark in den Vordergrund, während es bei allen mehr geistigen wenig zur Geltung kommt. Weitumfassend kann das Gebiet der sittlichen Motive im Handeln eines großen Staatsmannes sein, ebenso das Gebiet der realen Überlegungen, die Technik des Handelns dagegen beschränkt sich bei ihm wohl ganz auf die Fertigkeiten des Schreibens und Sprechens. Bei der Berufsarbeit des Lehrers ist das technische Mittel, um in den zur Außenwelt gehörenden Seelen der Kinder die beabsichtigten Veränderungen zu bewirken, ebenfalls vorwiegend die Sprache. Diese natürlich hier wie überall nur insoweit, als sie von der Beherrschung der Sprachorgane abhängt; denn die Reproduktionsgewandtheit, die Fertigkeit des Denkens, die Sicherheit des Gedächtnisses, die Verbindung der Sachvorstellung mit der Wortvorstellung, alles das gehört nicht in das Gebiet des Technischen.



Übrigens führt die Entwicklung unseres Kulturlebens fort und fort zu einer größeren Vereinfachung auch der mehr körperlichen Arbeiten. Wie oft besteht sie nur in dem Heben eines Hebels an einer Maschine! Mit der Technik vereinfachen sich jedoch auch die realen Bedingungen. Die Intelligenz wird wenig in Anspruch genommen, und es ist darum ganz natürlich, wenn der fabrikarbeitende Stand sich auf anderen Gebieten zu bethätigen sucht, z. B. durch die Teilnahme an öffentlichen Angelegenheiten. Die Maschinenarbeit verurteilt den Geist der Arbeiter fast ganz zur Unthätigkeit, und Unthätigkeit ist nicht sein Lebenselement, wie wir nachher sehen werden.

Viele Handlungen kommen uns in ihren einzelnen Teilen oder als Ganzes gar nicht zum Bewusstsein. Das eine oder andere Moment oder alle drei verlaufen infolge unausgesetzter Übung ganz mechanisch, was für die Vereinfachung unseres Bewusstseinslebens und die Entwicklung unseres Geisteslebens äußerst wichtig, ja, notwendig ist.

Ist jeder Mensch zum sittlichen Handeln befähigt? Ganz gewiss, er wäre sonst nicht Mensch. „Im Innern der Menschennatur liegen die Kräfte des Herzens, des Geistes und des Körpers mit ihren Grundlagen.“ Doch sind in jedem Menschen die Bedingungen des sittlichen Handelns so gegeben, wie es die gegenwärtige Kulturgesellschaft fordert? Wir sagen nein. Zwar bildet das Leben, aber nur unter äußerst günstigen Umständen würde es allein den Forderungen genügen. Die einzelnen Momente bedürfen der planvollen Pflege, und diese ist Aufgabe der Schule. Sie gliedert sich demnach in eine ethische oder besser ethisch-religiöse, da die Religion die sichere Basis der Ethik ist, eine realistische und eine technische.

Nun ist jedoch die psychische Dreiteilung der sittlichen Handlung nur logisch gerechtfertigt; in Wirklichkeit bildet jede Handlung eine unteilbare Einheit. Die realen Momente sind die einzigen an sich bestehenden. Alles Technische kann nur in Verbindung mit Realem und alles Ethische nur in Verbindung mit Realem und Technischem in die Erscheinung treten. In Wirklichkeit kann es also keine rein ethischen und keine exklusiv technischen Unterrichtsfächer geben. Nicht einmal rein realistische, da auch die reale Welt Elemente der beiden anderen Kategorien enthält. Doch wenn auch eine gesonderte Pflege jedes einzelnen Momentes nicht möglich ist, so doch in Verbindung mit den anderen eine besondere. Der realistische Unterricht begründet das Verständnis für die realen Bedingungen des sittlichen Handelns, der ethisch-religiöse vermittelt die Einsicht in die Trieb-



federn des sittlichen Handelns und der technische bildet den Körper zum gewandten Werkzeuge des Geistes.

Für die gestellte Preisaufgabe genügt es, die Idee der Organisation des Unterrichts bis zu diesem Punkte zu verfolgen. Ich sehe demnach ab von der Beantwortung der nun folgenden Fragen, wie weit die einzelnen Momente in den verschiedenen Schulen zu pflegen sind und an welchen Stoffen sie zu pflegen sind. Den Lehrstoff der Unterstufe berühre ich später.

Aus den gegebenen Ausführungen folgt, daß kein Unterrichtsgegenstand Selbstzweck sein darf. Sittliches Handeln ist das oberste Ziel. Es muß der Punkt sein, dem alles unterrichtliche Thun, konvergierenden Linien gleich, zustrebt. Es muß stets auf eine Vereinigung der drei Momente hingearbeitet werden. Wo eine Verbindung derselben möglich ist, muß sie herbeigeführt werden. Die Pflege des sittlichen Handelns selber ist in der Schule nur wenig möglich; sie muß dem Leben überlassen bleiben.

Es folgt aus den gegebenen Ausführungen weiter, daß das körperliche Thätigsein nur ein Moment des sittlichen Handelns ist, folglich nicht zum Prinzip alles Unterrichts erhoben werden kann. Es darf auch nicht das sittliche Handeln, ja, nicht einmal das Handeln überhaupt, mit Handfertigkeit identifiziert werden. Der Mensch besitzt in der Hand ein bedeutsames Mittel zur Ausführung seines Willens, aber nicht das einzige; alle Organe kommen dabei in Betracht.

Pestalozzi erhob die Anschauung zum obersten psychologischen Unterrichtsprinzip und traf damit ohne Zweifel das Rechte. Das Kind muß jede sittliche Einsicht in konkretem Gewande anschauen, ebenso jede reale Erkenntnis und selbst jede technische Fertigkeit; anders ist eine Aneignung nicht möglich. Aber Pestalozzi hätte nicht der tief und scharf blickende und aufmerksam beobachtende Psychologe sein müssen, der er wirklich war, wenn er nicht zugleich erkannt hätte, wie der Menscheng Geist anschauen will. „Der Mensch wird durch die Natur der Kräfte seines Herzens, Geistes und Körpers an sich selber angetrieben, sie zu gebrauchen.“ „Es liegt in jeder Anlage der Menschennatur ein Trieb, sich aus dem Zustande ihrer Unbelebtheit und Ungewandtheit zur ausgebildeten Kraft zu erheben, die unausgebildet nur als ein Keim der Kraft und nicht als die Kraft selbst in uns liegt.“ „Die Natur enthüllt alle Kräfte der Menschheit durch Übung, und ihr Wachstum gründet sich auf Gebrauch.“ Diese Gedanken kehren bei Pestalozzi in unzähligen Variationen wieder. Er hat



es aufs klarste und nachdrücklichste ausgesprochen, daß das Kind selbst thätig sein will und aus sich selber heraus thätig sein muß, wenn es emporgebildet werden soll, und nur dem Umstande, daß er nicht unmittelbar neben den einen obersten Grundsatz: „*Die Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis*“ in gleicher Kürze und Schärfe den anderen stellte: „*Selbstthätigkeit ist das Fundament der Anschauung*“, nur diesem Umstande dürfte es zuzuschreiben sein, daß der Schulunterricht sich einseitig entwickelt hat, indem er sich damit begnügte, Anschauungen einfach darzubieten und die Schüler zum passiven Verhalten zu verurteilen. Das Kind will rezeptiv sein, aber selbstthätig rezeptiv, aktiv rezeptiv. Beim passiven Verhalten kann es seine Kräfte nicht in dem Grade entfalten, wie es beim aktiven der Fall ist, weil dieses seiner Natur entspricht, jenes aber nicht. In der Eigenart des technischen Unterrichtes lag es, daß in ihm dieses Prinzip am meisten gewahrt blieb, während es im ethisch-religiösen und realistischen mehr und mehr zurückgedrängt wurde. Hätte Pestalozzi die Selbstthätigkeit ebenfalls zum obersten Unterrichtsprinzip erhoben, unsere Schulen hätten den Charakter von Wissensschulen wahrscheinlich nicht angenommen. Nun gilt es, sie dieses Charakters wieder zu entkleiden.

Fassen wir die dahin zielenden Grundsätze kurz zusammen:

Als oberstes Unterrichtsziel nennt uns die Ethik das sittliche Handeln. Es bedingt eine planvolle Übung der Kräfte des Herzens, des Geistes (Intelligenz) und des Körpers und zwar in innigster Verbindung; denn nur aus ihrer Vereinigung entspringt die reine Segenskraft des sittlichen Handelns.

Geübt wird die sittliche Einsicht an sittlich-religiösen Anschauungen (sittlichen Handlungen), die Intelligenz an Anschauungen der realen Welt und der Körper an technischen Fertigkeiten (körperliche Thätigkeiten).

Die sittlich-religiöse Anschauung setzt sich zusammen aus realen, ethischen und technischen Elementen, die körperliche Thätigkeit aus realen und technischen. Die Stoffgebiete der drei Bildungsrichtungen greifen demnach ihrer Natur nach ineinander über. Das oberste Unterrichtsziel bedingt einen planvollen Zusammenschluß. Wo immer es geht, lehnen sich die technischen Übungen an den ethisch-religiösen und den realistischen Unterricht an, und der realistische Unterricht hat den Schauplatz des ethisch-religiösen zum Unterrichtsobjekt zu machen.



Als oberstes Unterrichtsprinzip nennt die Psychologie die Selbstthätigkeit (nach Herbart: Interesse). Selbstthätig muß das Kind sein im ethisch-religiösen, im realistischen und im technischen Unterrichte. Selbstthätig sein heißt aktiv sein. Wann ist das Kind im Unterrichte aktiv? Doch nur dann, wenn es selber das unterrichtliche Material mit herbeischaffen hilft, wenn es selber die Bausteine zusammenträgt zu dem Vorstellungs- und Gedankengebäude, das in seiner Seele entstehen soll, wenn es selber sucht und selber findet — in jedem Unterrichte. Dafs das nicht planlos geschehe, sondern den beabsichtigten Zwecken entspreche, dafür hat der Lehrer zu sorgen. Er ist gleichsam der Bauleiter. Er hält die Fäden der Arbeit in seiner Hand. Das Selbstthätigsein, Selbstsuchen und Selbstfinden seitens der Kinder steht unter der Zucht des Unterrichts.

Von diesem festen Boden aus können wir nunmehr herantreten an die Beantwortung der Frage:

*„Wie läßt sich der erste Sprachunterricht (einschließlich des Anschauungs-, Schreib- und Leseunterrichts) nach dem Prinzip der Selbstthätigkeit weiter bilden?“*

Die Sprache ist eine zweite wirkliche Welt. In ihr hat die Intelligenz das Gegenständliche der konkreten Welt abgestreift und nur das Begriffliche festgehalten, weshalb man sie eine Erscheinungsform des Verstandes nennen könnte. Wir können durch die Sprache nichts Einzelnes, Vergängliches aussprechen, sondern nur das Bleibende in dem Seienden. Die Wörter sind Symbole der Allgemeinbilder. Mit Ausnahme der Eigennamen bezeichnet kein Wort eine Einzelvorstellung. Hätte die menschliche Intelligenz die Einzelvorstellungen benannt, sie hätte sich eine ungeheure, immer zu wiederholende Arbeit aufgebürdet. Indem sie nur Allgemeinbildern Namen gab, schuf sie Dauerndes, Unvergängliches, Ewiges. In den Wörtern existiert das Wesen der Dinge fort, allein Wesen und Wort, Sache und Zeichen, Sinn und Laut, Gedanke und Name wollen immer wieder durch die Intelligenz des Einzelnen untrennbar fest verbunden werden, der denkende Mensch muß immer wieder vom Wesen der Dinge zum Wort emporsteigen, wenn letzteres für ihn jene Bedeutung erhalten soll, zu welcher die Intelligenz der Menschheit es erhoben hat. Vom Konkreten zum Abstrakten, von der Anschauungswelt zur sprachlichen Begriffswelt, sonst versteht der Mensch die Sprache nicht, sonst bleiben ihm die Worte leere, unverständliche Worte. Darum hängt Klarheit und Wahrheit, Reichtum und Kraft der Sprache ab von der Klarheit, der Wahrheit, dem



Reichtum und der Kraft der Anschauungen, überhaupt der psychischen Gebilde, und weil das der Fall ist, muß der Kern der Sprachbildung in und mit der Sachbildung erworben werden, es muß aller Sprachunterricht Sachunterricht sein, wobei ich bemerke, daß unter Sachen alle Realitäten der Seele zu verstehen sind, auch die ethisch-religiösen. Der Sachunterricht umfaßt also auch die ethisch-religiösen Fächer und selbst die technischen, soweit es sich bei diesen um die realen Elemente der körperlichen Thätigkeiten handelt. An den Sachen lernt das Kind sachgemäß denken und sachgemäß reden; es übt sich zugleich in der Denkfertigkeit, in der Sprachfertigkeit und im Richtigsprechen. Der erste Sachunterricht aber muß ein anschaulicher sein, da die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis ist. Der erste Sachunterricht sei beides, Sprachunterricht und Anschauungsunterricht.

Nun hat die Kulturentwicklung neben der Sprache ein zweites Mittel zur Darstellung der Gedanken gezeitigt. Diese sind nicht nur hörbar, sie sind auch sichtbar gemacht worden, und die Schule kann sich der Aufgabe nicht entziehen, den Kindern auch die Schriftsprache anzueignen. Sie muß sie befähigen, die eigenen Gedanken durch die Schrift darzustellen und die durch die Schrift dargestellten Gedanken anderer aufzufassen und aufzunehmen, und zwar muß sie richtig, gefällig, deutlich und schnell schreiben und richtig, sinngemäß und schön lesen lehren. Nennen wir den Unterricht, der diese Aufgabe übernimmt, im Gegensatz zum Sachunterricht Wortunterricht, so besteht die Aufgabe des ersten Wortunterrichtes in der Aneignung der rein mechanischen Fertigkeiten des Schreibens und Lesens.

Demgemäß gliedert sich die zu lösende Frage in zwei Teile:

1. *Wie gestaltet sich der erste Sachunterricht (Sprach- und Anschauungsunterricht) nach dem Prinzip der Selbstthätigkeit?*
2. *Wie gestaltet sich der erste Wortunterricht (Schreib- und Leseunterricht) nach dem Prinzip der Selbstthätigkeit?*

Das Selbstfinden-lassen setzt voraus, daß das, was gefunden werden soll, auch gefunden werden kann. Was kann das Kind finden? Das, was in seiner Seele ist, was sich aus seinem Seeleninhalte zusammensetzt und was sich innerhalb des Anschauungskreises erfahren und beobachten läßt.

Was ist in der Seele eines Kindes von sechs Jahren? Was bringt es dem Lehrer mit beim Übergange aus der Freiheit der goldenen



Kinderzeit zur Gebundenheit der Schule? Welches ist der psychische Schauplatz, auf dem es suchen und finden kann?

Ich nehme an, es habe keinen Kindergarten besucht, wie es ja meist auch der Fall ist. Wo sich ein solcher befindet, da wäre es überdies oft wirklich besser, die Kinder besuchten ihn nicht; denn so mancher Kindergarten ist ein Treibhaus schlimmster Art. Nicht Fröbels Geist wirkt dort, der didaktische Materialismus treibt in ihm sein Wesen. Man greift der Schule vor, und zwar der Wissensschule; man verfrüht den Wissensunterricht, der selbst schulpflichtigen Kindern nicht zum Segen gereicht. Tausendmal besser wäre es, das kleine Volk wild aufwachsen zu lassen, als in einem solchen Treibhause. Rechnen wir also nur mit dem „wild“ aufgewachsenen Kinde! Was weiß es, was kann es, wenn es zur Schule kommt?

Sein geistiger Nährquell war die konkrete Heimat: das Elternhaus mit Wohn- und Schlafstube, Küche und Keller, das häusliche Leben in gesunden und kranken Tagen, der sorgende und schaffende Vater, die liebende Mutter, die vertrauten Geschwister, und dann weiter Hof und Garten, Strafe und Feld, die Nachbarn und die Gespielen u. s. w. Diese konkrete Heimat war der Tummelplatz der kindlichen Gedanken und Gefühle. Aus ihr schöpfte die kindliche Seele ihren Inhalt, sie wurde der Heimat Abbild. Was das Kind selbst erfuhr unter den heimatlichen Menschen und Tieren der Kultur- und Naturwelt, was es selber dort beobachtete, das wurde seine Welt, seine eigene Welt, in der seine Individualität ruht und ihr Leben lebt. In buntem, lebensvollem Wechsel, ganz dem Wesen und den Bedürfnissen des Kindesgeistes entsprechend, der sich frei ausleben will, wirkte das heimatliche Sein und Geschehen auf das Kind ein und schuf den Krystallisationspunkt seiner Persönlichkeit. Dieser ist das Produkt der in der Bewegungssphäre des Kindes wirksamen Summe von Anschauungen, Vorstellungen, Gefühlen, Gewohnheiten, Neigungen, Interessen und Bestrebungen: ein Produkt des Lebens. Mit seiner gesamten Seelentätigkeit wurzelt das Kind in der Heimat, dem Baume gleich, der aus dem Boden, auf dem er steht, und aus der Luft, die ihn umgiebt, seine Nahrung nimmt.

Nun hat jedes Kind freilich seinen individuellen Seeleninhalt. Dieser ist bei den verschiedenen Kindern so verschieden wie die Sprache, in der sie ihn äußern, hier reich, dort arm, hier beweglich, dort unbeweglich, hier geklärt und geordnet, dort verschwommen und verworren. Allein bei aller Verschiedenheit giebt es der Töne genug, auf die jede



Menschenseele gestimmt ist, und des Seins und Geschehens genug, das auf der Entwicklungsbahn jedes Menschenlebens liegt.

Die konkrete Heimat ist also der Schauplatz, auf dem das Kind Bausteine zu seiner Weiterbildung gesammelt hat und finden kann. Auf diesem Fundamente muß die Schule schon aus dem Grunde weiter bauen, weil ohne Einheit der Gedankenwelt ein Handeln im Dienste der sittlichen Ideen gar nicht möglich sein würde. Das Kind aber kann die Beziehungen, welche es mit den Dingen und Menschen einmal angeknüpft hat, nicht abbrechen, es kann seine ganze psychische Vergangenheit, sein Lebens-Ich niemals verleugnen, darum kann die Schule die Gedankenwelt nur weiter bauen. Wollte sie eine neue Persönlichkeit, ein Schul-Ich begründen, es wäre vergebliches Bemühen. Das Lebens-Ich würde sich nicht unterdrücken lassen; es würde vermöge seines gesicherteren Fundaments und seiner reicheren und kräftigeren Nahrungsquellen unter allen Umständen seine dominierende Stellung im Bewußtsein behaupten, oft sogar während des Unterrichts. Die Schule kann nur im Bunde mit dem Leben, nicht im Gegensatz zu ihm ein Kind bilden und erziehen, und wo einmal ein gegensätzliches Einwirken notwendig werden sollte, da wird der Sieg immer zweifelhaft sein.

Die erste sachunterrichtliche Aufgabe des Lehrers besteht demnach darin, die Fäden aufzunehmen, welche das Leben nach dieser Seite hin gesponnen hat. Was darf er voraussetzen? Die ersten Anfänge der sittlichen Einsicht und des sittlichen Wollens sind wohl bei jedem Kinde vorhanden. Ein jedes hat ein Mütterlein, das ihm das erste Liebeswort sagte, ihm die ersten Thränen trocknete und das erste Stück Brot reichte; es hat Beispiele elterlicher und geschwisterlicher Liebe, Treue und Aufopferung erfahren; es hat selber Liebe und Dankbarkeit ausgeübt, das Recht gewahrt und sich gegen das Unrecht gewandt. Jedes Kind hat seinen Weihnachtstraum gehabt; es hat seine Liebe und Teilnahme auf die Tierwelt und fremde Menschen übertragen und ist in heiligen Augenblicken hingewiesen worden auf einen über der Welt waltenden sorgenden, liebenden, schützenden Vater im Himmel u. s. w.

Und von der realen Welt, wieviel kennt da nicht das Kind! Sein intimster Bekanntenkreis waren Hund und Katze, Kuh und Kälbchen, Pferd, Schaf und Lämmchen, Gans und Ente, Hahn und Henne. Allem Lebendigen, den Thätigkeiten der Menschen und Tiere und dem, was sich zum Spielen eignete oder sich leicht beseelen liefs, wandte es mit Vorliebe seine Aufmerksamkeit zu.



Doch nicht nur, daß es viele Thätigkeiten kennt, es hat auch schon seine Muskeln geschult in engster Verknüpfung mit den Willensäußerungen. Es spricht, singt, turnt, zeichnet, formt, baut, knetet, bindet, schneidet, bohrt, hackt, gräbt, schabt, durchlöchert, reibt, sticht, klopft, malt, und wie all seine Thätigkeiten sonst noch heißen mögen. Es hat in diesen technischen Fertigkeiten bereits einen guten Grund gelegt, den der Lehrer sofort in den Dienst des Schulunterrichts stellen kann. Er kann das ethische und das reale Moment des Handelns sofort mit dem technischen verbinden, wo immer eine Verbindung möglich ist. Den Thätigkeitstrieb, einen gewissen Reichtum der Technik und einen nicht unbedeutenden Grad der Fertigkeit bringt das Kind mit zur Schule.

Soll sich der Lehrer überzeugen, ob das alles vorhanden ist? Er könnte es stillschweigend voraussetzen, aber die Kinder sollen sich bewußt werden, daß die Schule kein Verbannungsort ist, sondern eine Stätte, an der eigentlich gar nichts anderes getrieben wird, als was sie bisher auch getrieben haben, nur daß es dort in der Gemeinschaft mit andern Kindern eigentlich noch ein wenig schöner ist, als es in der früheren Freiheit war.

Darum macht der Lehrer zunächst mit ihnen Spaziergänge in dieselbe Welt, aus der sie gekommen sind, nicht jene unterrichtlichen Ausflüge, die ihre bestimmte Aufgabe haben, sondern solche, die Selbstzweck sind. Er läßt die Kleinen sich tummeln nach Herzenslust, läßt sie dieselben geselligen Spiele spielen, die sie bisher gespielt haben, und so thätig sein, wie sie bisher thätig waren. Und der Lehrer ist ein Kind mit den Kindern; er läßt sich fragen und läßt sich von dem erzählen, woran sie bisher innigen Anteil genommen haben, von ihren Spielen, ihren Neigungen, ihren Lieblingsbeschäftigungen, ihren Erlebnissen und was sonst ihre Seele bewegt, wobei das „Ich“ zum sprachlichen Ausdruck gelangen muß. Das giebt Leben, giebt Vertrauen; die Augen leuchten, und der Geist spannt seine Flügel zum Fluge. So reichen die Kinder selber dem Lehrer die Fäden hin, die er weiter spinnen soll. „Sieh, so ist unsere junge Seele“, sagt ihm der kleine Menschenmund, „nimm sie hin und pflege sie!“

Nunmehr kann die planvolle Arbeit beginnen.

Sachunterrichtliches Lehrobjekt ist die dem Kinde zugängliche Welt; es sind zunächst die sittlich-religiösen Anschauungen, die es im Hause und im Leben gewonnen hat, und die realen Erscheinungen, welche bisher an seinem geistigen Auge vorüberzogen. Es soll das



alles noch einmal erleben und sehen, aber in neuer Beleuchtung und bewufster, aufmerksamer. Der vorhandene Gedankenkreis soll mehr und mehr geklärt, geordnet, bereichert und beweglich werden; doch tritt, der psychischen Disposition eines sechsjährigen Kindes gemäß, die objektive Betrachtung durch den Verstand zunächst noch zurück zu gunsten einer gemütvollen Auffassung der Dinge. Die Kinder sollen die sittlich-religiöse und die reale Welt so sehen, wie die Dichter sie gesehen haben, in welchen ein Kindergemüt zur künstlerischen Darstellung drängte, ganz gleich, ob in gebundener oder ungebundener Sprache, und ganz gleich, ob der Dichter eine einzelne Person oder das ganze Volk war.

Wir wählen darum aus dem reichen Schatze der dem Kinde kongenialen Märchen, Geschichten, Fabeln, Gedichte und Lieder das Beste und Geeignetste aus und legen es dem Sachunterrichte zugrunde. Es gehören dahin auch geeignete Rätsel, Spiellieder u. dergl.

Eine Anzahl dieser Stoffe soll hier genannt werden. Für die bekannteren genüge Titel, Verfasser und Anfang, die unbekannteren werden ganz angeführt. Das Verzeichnis macht keinen Anspruch auf Vollständigkeit; es soll auch keineswegs den Kern des sachunterrichtlichen Lehrplans für das erste Schuljahr enthalten. Dem Ermessen jedes einzelnen Lehrers bleibt es überlassen, zu ergänzen und Besseres einzusetzen. An dem einen Orte sind die Verhältnisse und die Bedürfnisse andere als am andern.

Wie sich die Behandlung der Lehrstoffe nach dem Prinzip des Selbst-finden-lassens zu gestalten hat, soll weiter unten erörtert werden. Hier bemerke ich nur noch, dafs das oberste Ziel des Unterrichts, das sittliche Handeln, bedingt, die technischen Übungen nach Möglichkeit auf den Sachunterricht zu konzentrieren. Abgesehen von ihrer Bedeutung für das sittliche Handeln, tragen sie zur Klarheit der bezüglichen Vorstellungen nicht unwesentlich bei.

Das körperliche Thätig-sein aber muß ebenfalls, wenn es der Natur des Kindes entsprechen soll, ein Selbst-suchen und Selbst-finden werden. Der Lehrer stellt Aufgaben und überläßt die Ausführung den Kindern. In welcher Weise das geschehen kann und welcher Art die Konzentration sein muß, soll bei den bezüglichen Lehrstoffen angedeutet werden. Es werden vor allem solche Stoffe ausgewählt, an welche technische Übungen angeschlossen werden können. Die Reihenfolge derselben bestimmen die jeweiligen Umstände. Die des folgenden Planes ist im allgemeinen eine willkürliche. Individualität, nicht Uniformität ist nach jeder Seite hin oberstes Prinzip des Lehrplanes.

Das zu übende Organ ist meist die Hand; Werkzeuge sind Messer,



Schere, Bleistift; Material: Sand, Stäbchen, Holz, Papier, Thon, Kartoffeln, Rüben.

Die Lieder werden gesungen.

**Mutter und Kind:** Mütterlein sprich. *Reinick.*

**Mein Plätzchen:** Ich weiß ein hübsches Plätzchen. *Enslin.*

**Was die Kinder morgens thun:**

Was die Kinder morgens thun,  
Will ich euch erzählen nun:  
Steh'n zur Zeit recht munter auf,  
Schau'n zum lieben Gott hinauf;  
Ziehen hurtig Strümpflein an,

Schuhe drauf und Röcklein dann;  
Waschen flink sich blank und rein,  
Kämmen dann die Haare fein,  
Grüßen dann mit frohem Mut.  
O wie schmeckt das Frühstück gut!

Aus *Berns Anthologie.*

**Morgengebet:** Wie fröhlich bin ich aufgewacht. *Hey.*

**Beim Waschen:**

Ei, seht mir doch das Büblein an,  
Wie das beim Waschen flennen kann;  
Für wack're Buben ist das Spafs,

Die machen selbst sich pudelnafs.  
Doch merk' ich wohl, woher das Schrei'n:  
Das Bürschen will ein Schmutzfink sein.

*Bofshard.*

**Tischgebet:** Komm, Herr Jesu, sei unser Gast.

**Abendgebet:** Müde bin ich. *L. Hensel.*

**Kindlein, schlaf in süfser Ruh'.**

Kindlein, schlaf in süfser Ruh',  
Schliesse sanft die Äuglein zu,  
Liege still im Bettelein,  
Falte auch die Händchen dein.

Wenn du artig bist und gut,  
Setzen sich zu deiner Hut  
Englein an dein Bettelein,  
Singen dich in Träume ein.

Bringen Lämmchen, Hottopferd,  
Reiter, Puppen, Helm und Schwert,  
Spielen, bis der Tag erwacht,  
Mit dem Kind die ganze Nacht.

Kindlein, schlafe eilig ein,  
Denn die lieben Engelein  
Kommen nur zur Traumeszeit:  
Still! Schon rauscht ihr weifses Kleid.

*Gensichen.*

**Wiegenlied im Herbst:** Sonne hat sich müd' gelaufen. *Reinick.*

**Wer hat die schönsten Schäfchen** *Hoffmann v. Fallersleben.*

**Technische Übung:** Mond und Sterne werden aus Papier geschnitten. Das Gesicht des Mondes wird gezeichnet.

**Morgen, Kinder, wird's was geben.** *Kletke.*

**Der Weihnachtsmann:** Morgen kommt der Weihnachtsmann.

*Hoffmann v. Fallersleben.*

**Der Traum:** Ich lag und schlief. *Hoffmann v. Fallersleben.*

**Am Weihnachtsbaum die Lichter brennen.** *Kletke.*

**Technische Übung:** Ans Papier werden Ketten, Körbchen, Netze, Sterne u. dgl. angefertigt für den Weihnachtsbaum.

**Rosettchen will zum Krämer laufen.** *Staub.*

**Der blinde Geiger:** Ein armer Geiger wandert durchs Land. *Staub.*

**Das Märchen von den Sternthalern.** *Gebr. Grimm.*

**Mäuschen:** Mäuschen, was schleppst du dort. *Hey.*

**Vogel am Fenster:** An das Fenster klopft es. *Hey.*

**Das Brot im Wege.** *Güll.*



Im Weg das Krümchen Brot  
Tritt nicht mit deinem Fuß,  
Weil's in des Hungers Not,  
Ein Tierlein finden muß.

Leg's auf den Stein vorm Haus,  
Und kannst du, brock es klein,  
Still dankt es dir die Maus  
Und still das Vögelein.

**Sittliche Handlung:** die Kinder streuen im Winter den Vöglein Brotkrümchen aus.  
**Pferdchen und Sperling:** Pferdchen, du hast die Krippe voll. *Hey.*

**Technische Übung:** Die Kinder bauen eine Krippe.  
**Schwan und Kind:** Kind dort, was scheust du dich. *Hey.*  
**Wie das Finklein das Bäuerlein im Scheuerlein besucht.** *Güll.*  
**Miezchen:** Miezchen, warum wäschst du dich. *Hey.*

**Sittliche Handlung:** Die Kinder zeigen sich dem Lehrer sauber gewaschen, gekämmt und gebürstet.

**Knabe und Hündchen:** Komm nur, mein Hündchen. *Hey.*

**Der Faule:** Heute nach der Schule gehen. *Reinick.*

**Die kleinen Müsiggänger.** *Münkel.*

**Das Märchen von Frau Holle.** *Gebr. Grimm.*

**Kanarienvogel:** Vögelchen, ach, da liegst du tot. *Hey.*

**Sittliche Handlung:** Wenn ein Kind ein totes Vöglein findet, wird es gemeinschaftlich begraben und ein Blümchen auf das Grab gepflanzt.

**Die Sperlinge unter dem Hute.** *Curtmann.*

**Technische Übung:** Die Kinder lernen den höflichen Grufs.

**Der kleine Gernegrofs:** War einst ein kleiner Gernegrofs. *Keil.*

**Das Märchen von Rotkäppchen:** *Gebr. Grimm.*

**Es blüht ein schönes Blümchen.** *Hoffmann v. Fallersleben.*

**Technische Übung:** Die Kinder winden Sträufchen.

**Schwalbennest:**

Liebe kleine Schwalbenmutter,  
Bringst du deinen Jungen Futter?  
Und die Jungen piepen und schrei'n  
Hungrig in die Welt hinein.  
Mein Kind, sagt die Mutter, hier hast du einen Krum,  
Und du, mein Herzlieb, bekommst auch einen Krum,  
Aber du, mein Jüngstes, nur einen halben.  
Gott segn' euch die Mahlzeit, ihr lieben Schwalben. *Oldenberg.*

**Auf unsrer Wiese gehet was.** *Hoffmann v. Fallersleben.*

**Störche:** Die Sonne scheint. *Hey.*

**Klapperstorch du Bester.**

**Technische Übung:** Ein Storch wird gemalt. Die Umrisse können auch aus Thon geformt werden.

**Maikäfer:** Was brummt mir um die Ohren denn. *Brunold.*

**Technische Übung:** Die Kinder machen einen Maikäfer. Es genügt, wenn einem länglichrunden Stück Kartoffel sechs Hölzchen als Beine eingesteckt werden.

Am Abend kann eine Maikäferjagd veranstaltet werden. Vor Tierquälerei sind die Kinder zu warnen, aber dazu neigen sie auch nicht. Sie lassen die Maikäfer wieder fliegen und singen dabei den Reim: „Maikäfer flieg“.

**Kuckuck, Kuckuck, ruft's aus dem Wald.** *Hoffmann v. Fallersleben.*

**Das grasende Schäfchen:** Auf dem grünen Rasen. *Anschütz.*

**Häschen:** Horch, Häschen, merkst du was? *Hey.*



Gestern Abend ging ich aus.

**Technische Übung:** Die Kinder spielen „Häschen in der Grube“.

**Putthühnchen:**

Putthühnechen, Putthühnechen,  
Wo hast du deinen Mann?  
Der will nach einem Aste spä'h'n  
Und drauf ein Viertelstündchen kräh'n,  
Weil er's so niedlich kann.

Putthühnechen, Putthühnechen,  
Was ist denn dein Begehr?  
Ein Töpflein voll, ein Kröpflein voll,  
Wenn ich's denn einmal sagen soll;  
Mich hungert gar zu sehr. *Blüthgen.*

**Wer bin ich?**

Bin der Herr von Tippen-Tappen  
Trag ein Kleid von bunten Lappen,

Auf dem Kopfe roten Putz,  
Kratze gar zu gern im Schmutz.

**Wer ist in unser Hühnerhaus?** *Hoffmann v. Fallersleben.*

**Technische Übung:** Die Kinder bauen eine Hühnerstiege.

**Das Gänschen:**

Wickel-Wackel Gänschen,  
Sieh her, ich mach' ein Tänzchen;  
Kannst du es auch, so mach mir's nach!

Da rief das Gänschen aus dem Bach:  
Das Tanzen schickt sich nicht für mich;  
Komm her und schwimm doch so wie ich!

*Reinick.*

**Fuchs, du hast die Gans gestohlen.** *Anschütz.*

**Summ, summ, summ.** *Hoffmann v. Fallersleben.*

**Papierdrache und Vögel:** Seht ihr den großen Vogel da? *Hey.*

**Rätsel:**

Zur Höhe steigt's bei gutem Wind,  
An einem Faden hält's das Kind.

Gefertigt ist es von Papier —  
Du weißt's gewiß, drum sag es mir!

*Lausch*

**Technische Übung:** Die Kinder fertigen Papierdrachen an und lassen sie steigen.

**Der kleine Kettenschmied:**

Mama, ein kleiner Schmied bin ich,  
Komm, in den Garten führ' ich dich;  
Dort, wo die schönen Blümlein steh'n,  
Da sollst du meine Werkstatt seh'n.

Ich brauche Stahl und Eisen nicht,  
Auch keinen Hammer von Gewicht;  
Mein Feuer brennt von ganz allein,  
Es ist der liebe Sonnenschein.

Mein' Zang' und Hammer ist die Hand,  
Damit schmied' ich gar kunstgewandt  
Viel Ketten schön und Ketten lang,  
Die sind wie lauter Gold so blank.

Ich sitz' dabei im weichen Moos  
Und hab' die Blümlein in dem Schofs;

Denn aus den Blütenstengelein  
Mach' ich die langen Kettchen fein.

Und mein Geselle — ja, Mama,  
Auch ein Geselle ist mit da —,  
Der pflückt die gelben Blümelein  
Zu meinem güld'nen Kettlein fein.

Der pflückt die gelben Köpfchen ab,  
Dafs immer ich zu schmieden hab'.  
Kennst du wohl den Gesellen klein?  
Es ist mein liebes Schwesterlein.

Ich und mein liebes Schwesterlein,  
Wir schmieden manches Kettchen fein.  
Das schönste ist für dich, Mama!  
Bekommen wir ein Küfschen, ja?

*Lausch.*

**Technische Übung:** Die Kinder machen auf einem Spaziergange Ketten aus den Stengeln des Löwenzahns.

**Das Schifflin:**

Ein Schifflin hab' ich mir geschnitzt  
Von leichtem Tannenholz,  
Und wenn auch niemand drinnen sitzt,  
Fährt's doch dahin gar stolz.

Sein Mastbaum ist ein Hölzchen nur,  
Das Segel von Papier;

Ich zieh's an einer dünnen Schnur,  
Es folget gerne mir.

Ich geh' am Wasser nebenher  
Und bin dabei recht froh!  
Was wollte ich denn auch noch mehr?  
Hätt' es nur jeder so! *Enslin.*



**Technische Übung:** Die Kinder bauen sich ein Schiffchen und lassen es auf dem Wasser schwimmen.

**Rätsel:**

Es kann sich drehen, aber nicht laufen,  
Es steht gewöhnlich auf grünem Hügel,  
Es ist kein Vogel und hat doch Flügel;  
Mit welchem Namen willst du es taufen?

**Technische Übung:** Die Kinder bauen eine Windmühle, den Kasten aus Thon oder einem Rübenstück, Fufse und Flügel aus Hölzchen und Papier.

**Es klappert die Mühle am rauschenden Bach.** *Anschütz.*

**Technische Übungen:** 1. Die Kinder fertigen ein Mühlrad an und lassen es, wo möglich, durch ein Bächlein in Bewegung setzen. 2. Die Kinder formen aus Sand oder Thon Kuchen, Zwieback u. dgl.

**Tischlerlied:**

Zisch, zisch, zisch! Der Tischler hobelt den Tisch.  
Tischler, hoble den Tisch mir glatt,  
Dafs er keine Löcher hat!  
Zisch, zisch, zisch! Tischler, hoble den Tisch.

Lang, lang, lang! Der Tischler hobelt die Bank.  
Tischler hoble sie recht blank,  
Dafs daran kein Spänchen hang'!  
Lang, lang, lang! Tischler hoble die Bank! *Fröbel.*

**Technische Übungen:** Die Kinder machen Tische und Bänke aus Stäbchen, Rüben u. s. w.

**Das beste Getränk:**

Der beste Wein für Kinder,  
Der weifse ist's fürwahr,  
Der aus der Silberquelle  
So lustig fließt und klar.  
Er fließt durch grüne Auen,  
Ihn trinken Hirsch und Reh

Und Lerch' und Nachtigallen;  
Er macht den Kopf nicht weh!  
Und ist er gut für Kinder,  
Der klare, weifse Wein,  
Mich dünkt, er mufs nicht minder  
Auch gut für Grofse sein. *Harder.*

**Technische Übung:** Die Kinder bauen einen Brunnen.

**Der Vöglein Abschied:** Wer klappert am Dache. *Löwenstein.*

**Winters Ankunft:** Im weifsen Pelz der Winter. *Kletke.*

**Winter:** A, a, a, der Winter, der ist da.

**Schneemann:** Seht den Mann, o grofse Not. *Hey.*

**Technische Übungen:** Die Kinder bauen einen Schneemann; sie schlittern.

**Beim Ballspiel:**

Das Bällchen werf' ich an die Wand,  
Es springt zurück in meine Hand.  
Bällchen hin, Bällchen her,  
Fangen ist doch nicht zu schwer.

Aus der Hand an die Wand,  
Von der Wand in meine Hand.  
So fange ich den Fangeball  
Nacheinander viele Mal. *Lausch.*

**Technische Übung:** Ballspiele.

**Rätsel vom Brummkreisel,**

Ich tanze und springe auf einem Bein,  
Ich brumme und singe grob und fein.  
Was mag ich doch für ein Spielzeug sein?

*Foking.*

**Technische Übung:** Kreiseln.

**Katze und Maus:**

Mäuschen, lafs dich nicht erwischen,  
Birg dich hinter Bänken, Tischen,



Mäuschen husch, Mäuschen husch!  
Mäuschen lauf mit schnellen Füßen,  
Sonst wirst du noch sterben müssen.  
Mäuschen husch, Mäuschen husch,  
Mäuschen husch, husch, husch! *E. Schmid, Liederbuch.*

**Technische Übung:** Die Kinder spielen Katze und Maus.

**Hopp, hopp, hopp!** Pferdchen lauf Galopp!

**Technische Übung:** Die Kinder spielen Pferdchen.

**Baukastenlied:**

Kommt herbei und sehet an,  
Was ich alles bauen kann!  
Ohne Winkelmaß und Kelle  
Bau' ich Häuser, Scheunen, Ställe,  
Türm' und Schlösser groß und klein,  
Brauche weder Kalk noch Stein.

Kommt herbei und sehet an,  
Was ich alles bauen kann!  
Und an jeglichem Gebäude

Hab' ich meine große Freude;  
Doch wenn meine Freud' ist aus,  
Reifs' ich nieder jedes Haus.

Kommt herbei und sehet an,  
Was ich alles bauen kann!  
Und so reifs' ich immer nieder,  
Und so bau' ich immer wieder,  
Bin zum Bauen stets bereit.  
Denn es kostet nichts als Zeit.

*Hoffmann v. Fallersleben.*

**Technische Übung:** Häuserbauen.

**Rätsel:**

Aus Zeug und Federn ist's gemacht;  
Drin schläft das Kindlein jede Nacht.

Es ist so schön und warm und weich.  
Was ist das? Rate mir es gleich!

*Lausch.*

**Technische Übung:** Die Kinder fertigen eine Bettstelle an.

**Rätsel:**

Ich weiß ein kleines weißes Haus,  
Hat nichts von Fenstern, Türen, Thoren,

Und will der kleine Gast heraus,  
So muß er erst die Wand durchbohren.

**Technische Übung:** Die Kinder malen und formen Eier.

**Rätsel:**

Oben spitzig, unten breit,  
Durch und durch voll Saftigkeit,

Weiß am Leibe, blau am Kleide,  
Kleiner Kinder große Freude.

**Technische Übung:** Formen eines Zuckerhutes.

**Rätsel:**

Füße hab' ich nur zum Stehen,  
Ich gebrauch' sie nicht zum Gehen,

Und auf meinem Schoß hast du  
Bei so mancher Arbeit Ruh'.

**Technische Übung:** Zeichnen und anfertigen eines Stuhles.

Ich betone an dieser Stelle noch einmal, daß vorstehender Plan ein Musterplan nicht sein kann und auch nicht sein soll. Er ist ein Entwurf, der andeuten soll, was aus dem heimatlichen Anschauungskreise etwa behandelt werden kann im Sachunterrichte und wie man die technischen Übungen auf die sachunterrichtlichen Lehrstoffe konzentrieren kann. Jene werden als Aufgaben gestellt, welche das Kind selbständig zu lösen hat. „Nun sollt ihr einmal Leiter (Stiege) machen, auf der die Hühner und der Hahn zu ihrer Schlafstube steigen!“ sagt der Lehrer nach Behandlung der bezüglichen Lehrstoffe. Die Kinder reproduzieren die Vorstellung Leiter und suchen dieselbe wieder in die Wirklichkeit zu übertragen, aus der sie gewonnen ist.



Die sittlich-religiösen Stoffe sind den realen stets innig verwandt, denn auch sie setzen sich zusammen aus Vorstellungen der realen Welt, doch so, daß in der Verbindung der realen Elemente ein sittliches Moment in die Erscheinung tritt, dessen Heraushebung Ziel der Behandlung ist, während es bei den realen Stoffen auf die Bearbeitung realer Vorstellungen ankommt. Von den für den ersten Sachunterricht genannten Lehrstoffen gehören viele beiden Richtungen an, z. B. viele Fabeln von Hey. Eine Trennung oder Gabelung des Unterrichts in einen sittlich-religiösen und einen realistischen Gang dürfte darum kaum zu empfehlen sein für diese Stufe.

Biblische Geschichten sind nicht herangezogen worden; denn ihre reale Grundlage ist nicht die reale Welt des Kindes und ihre Sprache nicht die Sprache des Kindes. Sie sind weder dem Inhalte noch der Form nach dem sechsjährigen Kinde kongenial und müssen zurückgeschoben werden, bis es für diese stärkere Nahrung gekräftigt und gereift ist.

Auch das Märchen ist weniger in den Vordergrund gedrängt, als es von anderer Seite empfohlen wird. Die heimatliche Welt, die doch nun einmal die Grundlage des Geisteslebens werden muß, würde sonst schwerlich zu ihrem Rechte kommen. Außerdem setzt das Märchen bei dem menschlichen Handeln Faktoren in Rechnung, welche das wirkliche Leben nicht kennt und auch das Kind nie einsetzen soll. Das scheint zum vorsichtigen und beschränkten Gebrauch zu mahnen, zumal es an Stoffen nicht mangelt, welche die Vorzüge der Märchen, wahrhaft kindlich, sittlich bildend, lehrreich und von bleibendem Werte zu sein, ebenfalls in sich vereinigen, ohne dabei jene Schattenseiten aufzuweisen, wie obiger Plan beweist.

Der Behandlung der litterarischen Lehrstoffe geht, wenn irgend möglich, der persönliche Verkehr mit ihrer realen Grundlage voran, der analytische Anschauungsunterricht der synthetischen Darbietung. Die gemeinsamen Spaziergänge treten in den Dienst des planvollen Unterrichts. An ihre Stelle können Beobachtungen treten, welche die Kinder auf Anregung des Lehrers selbständig unternehmen. Sie besuchen den Hahn, das Schnecklein, den Frosch, die Mühle u. s. w., bevor es an die Behandlung der bezüglichen Lehrstoffe geht.

Wie gestaltet sich die Behandlung? Nach unserem Prinzip dürfen die Lehrstoffe nicht gleich vorgetragen, vorerzählt oder vorgelesen werden, sondern die Kinder müssen sie finden; sie müssen aus dem eigenen Innern, dem eigenen Vorstellungsschatze heraus das im Stoffe gegebene



Gedankengebäude konstruieren. Das setzt voraus, daß die notwendigen Vorstellungs- und Gefühlselemente in der Seele vorhanden sind, ein Umstand, der ebenfalls die vorgeschlagene Stoffauswahl rechtfertigt. Bevor nicht der heimatliche Anschauungskreis tüchtig und gründlich durchgearbeitet ist, bevor nicht auf diesem Wege eine Fülle lebensvoller Seelenelemente gewonnen ist, darf das Kind nicht in die räumliche und zeitliche Fremde geführt werden.

In dem Selbstfindenlassen, in der Kunst, die Kinder so zu leiten, daß sie selbstthätig die Seelenelemente gewinnen und zu neuen Gebilden gruppieren, besteht die Kunst des Unterrichtens. Erst den Inhalt entwickeln und dann eine schöne, musterhafte Form darbieten! Geschieht letzteres zuerst, wird den Kindern ein Märchen, eine Geschichte ohne weiteres erzählt oder ein Gedicht gleich vorgetragen, so verharren ihre Seele ganz bestimmt in einer gewissen Passivität. Sie sind hörend, aber weiter nichts. Sie hören das Wort des Lehrers, und auf diesen äußeren Anstoß vollziehen sich vielleicht die neuen Vorstellungsgruppierungen, ganz mechanisch, ohne jedes eigene Zuthun, aber mit Sicherheit kann auch das nicht einmal erwartet werden. Und wenn es wirklich geschieht, dann fehlt doch den neuen Gebilden die individuelle Komposition und das individuelle Kolorit; sie greifen nicht so tief, sie wurzeln nicht so fest und sind dem Kinde nicht so lieb und so wertvoll wie das, was es selber erarbeiten muß, in dem sich etwas von seiner eigenen Kraft gleichsam verkörpert.

Ein Beispiel möge das Selbstfindenlassen veranschaulichen!

Es ist Frühjahrszeit. Die Kinder werden aufgefordert, Tiere zu nennen, welche sich im Freien hören und sehen lassen. Sie nennen unter anderen den Frosch. Dieser ist zum Unterrichtsobjekt bestimmt.

Wer weiß, wo Frösche sind? Wer will sie einmal besuchen und sehen, was sie machen? Es meldeten sich ohne Zweifel alle Kinder. Gut, morgen sollt ihr mir erzählen, was ihr von den Fröschen gesehen und gehört habt! Das ist die Beobachtungsaufgabe für den nächsten Tag.

Die Kinder erzählen, was sie gesehen und gehört haben, und ergänzen einander. Sie bringen einzelne Züge in einfachen Sätzchen, die sich unter der Leitung des Lehrers zu einem Gesamtbilde zusammenfügen. Es kommt nicht auf eine verstandesmäßige Analyse des Naturbildes, nicht auf eine nach allen Seiten vollendete Anschauung desselben an — diese ist Aufgabe späterer Schuljahre —, sondern darauf, die Kinder ganz allmählich an den planvollen Gebrauch der Sinne zu gewöhnen, sie selber innig Anteil am Leben der Natur nehmen und



dem persönlich Erlebten sprachlichen Ausdruck geben zu lassen. Darum ist auch der Lehrer ganz zufrieden mit dem, was ihm gebracht wird. Danach beginnt seine planvolle Arbeit an der Hand eines Gedichtchens, dessen Inhalt und Wortlaut er nach Möglichkeit durch Fragen finden läßt.

Wo saht ihr den Frosch? Es muß mit der Vorstellung das Wort „Teich“ gefunden werden, das sicherlich eins der Kinder bringen wird. Darf der Frosch in dem Teiche sein? O ja, da kann er machen, was er will; im Teiche ist er Herr, da ist er König. Wie nennt man das, worüber ein König herrscht? Welches ist das Reich, in dem der Frosch König ist? Was ist in einem Teiche? Wie ist das Wasser? (Nafs.) Was für ein Reich hat also der Frosch? (Ein nasses Reich.) Seid ihr schon in einem Teiche gewesen? Was habt ihr da gemacht? (Gebadet.) Was macht wohl auch der Frosch im Teiche? Was mußt du vorher thun, wenn du dich baden willst? Wie bist du, wenn du dich ausgezogen hast? Wie nennt man nun das, wenn einer gar nichts an hat, nicht einmal ein Hemdchen oder einen Strumpf, wenn er also ganz, ganz nackt ist? (Splitternackt.) So badet sich also der Frosch. Nun thu einmal, als ob du gar nicht wüßtest, wer sich splitternackt im Teiche badet, und frage mich danach! Gieb du ihm die Antwort! Nun sollt ihr dem Frosche einmal einen anderen Namen geben und zwar nach seiner Stimme. Wie könnt ihr ihn da nennen? (Quak-Quak.) Herr Quak-Quak müßt ihr sagen, denn er ist ja ein König in dem Teiche. Sagt mir einmal mit diesem Namen, wer im Teiche badet! Der Herr Quak-Quak ist splitternackt, er hat nicht einmal ein Badehöschen an. Wie würde die Mutter zu dir sagen, wenn du splitternackt in der Stube herumlaufen würdest? (Pfui, schäme dich!) Was solltest du wenigstens anziehen? (Das Hemdchen.) Sage zum kleinen Herrn Quak-Quak, was die Mutter zu dir sagen würde!

Nun hört einmal zu!

Wer badet sich dort splitternackt in unserm großen — Teiche?  
Es ist der kleine — Herr Quak-Quak in seinem nassen — Reiche.  
Pfui, schäme dich, du kleiner Mann,  
Und zieh sogleich — dein Hemdchen an! *Foking.*

Bei den Gedankenstrichen macht der Lehrer eine kleine Pause und läßt die Kinder das folgende Wort oder die folgenden Wörter hinzufügen. Wie gerne thun sie das! Und wenn das Gedichtchen fertig ist, wie leuchten da ihre Augen! Das ist ja Selbstgefundenes, Selbstgeschaffenes! Sie empfinden dieselbe Freude, dieselbe tiefinnere Befriedigung, die der Künstler empfindet, wenn er die letzte Hand an sein Werk legt.



Etwas schwieriger gestaltet sich das Selbstfindenlassen, wenn es sich um Erzählungen handelt, welchen eine Handlung zugrunde liegt. Hier kann keine vorbereitende Beobachtung vorangehen, es sei denn, daß die realen Elemente eine solche bedingen. Allein die realen Vorstellungen machen das Wesen der Handlung nicht aus. Wir haben es bei diesen mit einem zeitlichen Nacheinander von Vorstellungen zu thun, von welchen jede vorhergehende die Voraussetzung der nächstfolgenden ist und zwar derart, daß zwischen beiden ein Willensakt liegt. Der Wille ist es, der aus der einen eine zweite hervorgehen läßt. Ein wirkliches Wollenlassen, eine wirkliche Darstellung der Handlung ist im Unterrichte unausführbar; wir müssen uns darauf beschränken, sie phantasiemäßig nachhandeln zu lassen. Die Kinder müssen so geleitet werden, daß sie die einzelnen Schritte der Handlung aus sich selber, aus eigenem Entschlusse vollziehen. Was sie antworten, müssen selbsteigene Willensakte sein, und was sie gefragt werden, das müssen Fragen sein, die aus ihrem eigenen Herzen heraus gestellt sind, deren Antwort sie selber zu wissen begehren. In die erforderliche psychische Disposition können sie versetzt werden, auch wenn sie die betreffende Handlung an anderen noch nicht erlebt oder noch nicht selber ausgeführt haben. Etwas Ähnliches ist sicher schon an sie herangetreten, und sollte auch das nicht der Fall sein, die in jeder Menschennatur schlummernde reine Segenskraft, an der wir nicht zweifeln dürfen, wird sie die Entschlüsse fassen lassen, die wir sie fassen lassen wollen. Und sollte es ihnen einmal nicht möglich sein, den Fortschritt der Handlung aus sich selber heraus herbeizuführen, so können sie doch in eine solche Spannung versetzt werden, daß diese in dem Fortschritt ihre Lösung findet.

Bei der Behandlung dieser Lehrstoffe fällt übrigens der große Unterschied zwischen dem aktiven Selbstfinden und dem passiven Aufnehmen noch deutlicher in die Augen.

Denken wir an das Märchen von den Sternthalern! Wird es den Kindern erzählt, dann haben sie nicht mehr nötig, selber zu überlegen, was ein Kind arm macht und wie es dem armen kleinen Mädchen erging. Hören sie, daß es dem hungrigen Manne sein Stückchen Brot gab, dem einen frierenden Kinde seine Mütze, dem anderen sein Leibchen, dem dritten sein Röckchen und dem vierten sein Hemdchen, dann bedarf die Handlung ihrerseits keines Willensaktes mehr. Sie sind nicht vor die Entscheidung gestellt, so und auch anders handeln zu können.



Wie ganz anders aber, wenn sie nicht wissen, wie das arme kleine Mädchen sich den Bitten gegenüber verhielt, wenn sie sich selber in die Lage dieses Kindes versetzen und selbständig entscheiden müssen, wie es handelte. Wenn da an ihr sittliches Gefühl die Frage herantritt: „Was that das arme kleine Mädchen, als der hungrige Mann es um etwas zu essen bat?“ Dann sind sie selber das barmherzige Kind, das sein Stückchen Brot weggiebt, um Not zu lindern, und wenn dann das arme kleine Mädchen in der dunkeln Nacht nackt und verlassen dasteht, dann können sie zwar nicht sagen, was nun folgt, aber ihre Seele ist gespannt auf das Kommende, und freudig werden sie aufatmen, wenn sie hören, wie die gute That ihre Belohnung findet. Sie selber hätten sie so belohnen mögen.

Wird den Kindern nach solcher Entwicklung das Märchen erzählt, dann tritt es ihnen als etwas Selbsterlebtes, Selbsterarbeitetes entgegen. Sie haben persönlichen Anteil an ihm; sie haben den sittlichen Gewinn, den es bringen soll, sich selber errungen, und dadurch erst gewinnt ihre Seele an sittlicher Kraft.

Nun wird sich nicht vermeiden lassen, daß den Kindern einzelne Stoffe doch schon vorher bekannt sind. Mutter oder Großmutter haben ihnen ja schon so manche schöne Geschichte daheim erzählt. Das ist für die unterrichtliche Behandlung allerdings ein Übelstand, allein er fällt nicht zu sehr ins Gewicht. Die Kinder haben den Stoff zwar schon gehört, aber sie sind doch noch nicht angehalten worden, sich planvoll in denselben zu vertiefen. Dazu veranlaßt der Unterricht, und da giebt es noch genug des Suchens und Findens, zumal ja der Lehrer ganz so fragt, als ob den Kindern der Stoff fremd wäre.

Ein Sachunterricht nach dem Prinzip des Selbstfindenlassens ist nicht leicht. Für ihn genügt es nicht, grammatisch richtig abfragen und einige Sacherklärungen geben zu können. Er bedingt genaue Kenntnis der der Seele eigenen Werbe- und Wachstumsgesetze, eine genaue Bekanntschaft mit dem Vorstellungsschatze der Kinder und eine sichere Leitung des Vorstellungsverlaufes. Welche Aufgabe den Kindern zu stellen ist, ob es z. B. schon genügt zu sagen: Wir wollen sehen, wie es einem armen kleinen Mädchen erging? oder ob das Hauptziel konkreter gefaßt werden muß, in welche Unterziele es aufzulösen ist, welche appercipierenden Vorstellungsmassen wachgerufen werden müssen, durch welche Fragen die Fortschritte einzuleiten sind, was das Kind finden kann und finden muß, und noch manches andere will sorgsam überlegt sein. Der Unterricht nach dem Prinzip des



Selbstfindenlassens bedingt einen Lehrer, der Psychologe und Künstler ist. Aber es ruht auch Segen in ihm. Welche Stille in der Klasse, welche freudige Regen in den Seelen der Kinder! Wie sind sie so ganz bei der Sache! Wie suchen sie in ihrem Vorstellungsschatze nach den passenden Bausteinen, und mit welcher Lust bringen sie die gefundenen herbei, einen zum anderen fügend! Das Zünglein löst sich. Mit den durch eigene Kraft erzeugten Vorstellungsverbindungen stellen sich die Sprachformen ganz von selber ein. Mit der Beweglichkeit der Vorstellungen wächst Sprachfertigkeit und Sprachgewandtheit, mit der Sache das Wort. Ein Sachunterricht nach dem Prinzip des Selbstfindenlassens ist der beste Sprachunterricht.

Wir fordern demnach, daß alle litterarischen Lehrstoffe, welche zur Behandlung im ersten Sachunterrichte bestimmt werden, vorher nicht gegeben werden dürfen, sondern von den Kindern selbst gefunden werden müssen, und schliessen mit dieser Forderung unsere Beantwortung der Frage: Wie gestaltet sich der erste Sachunterricht nach dem Prinzip des Selbstfindenlassens?

Versuchen wir nun, den ersten Wortunterricht auf gleicher Grundlage aufzubauen!

Seine Sonderaufgabe ist die Aneignung der mechanischen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens. Er hat es mit den Zeichen der Sachvorstellungen zu thun, mit den Wörtern an sich, den hörbaren und sichtbaren, und darum haben wir ihn Wortunterricht genannt zum Unterschiede von dem Sachunterrichte, dem die Bearbeitung des Vorstellungskreises obliegt. Ein sachliches Moment enthält jedoch auch der Wortunterricht, insofern er die Kenntnis der Zeichen zu vermitteln hat und diese an sich, da sie gleich den Sachen wahrgenommen und angeschaut werden, zunächst auch Sachen sind. Er pflegt demnach direkt auch das reale Moment des sittlichen Handelns und neben diesem und in inniger Gemeinschaft mit diesem das technische, indem er das sichtbare Lautzeichen durch das Sprachorgan hörbar machen und durch die Hand nachbilden läßt. Indirekt pflegt der Wortunterricht natürlich alle drei Momente des sittlichen Handelns, indem Lesen und Schreiben Bildungsmittel werden für die sittliche Einsicht, die reale Erkenntnis und, da technische Übungen auch nach Beschreibungen vorgenommen werden können, selbst für die technische Fertigkeit.

Das Stoffgebiet muß auch hier des Kindes eigene Welt sein, sein Wortschatz. Wir dürfen voraussetzen, daß er die Namen aller der Dinge, Eigenschaften, Thätigkeiten, Zustände u. s. w. umfaßt, welche die kon-



krete Heimat aufweist, vor allem derjenigen, welche der Sachunterricht verarbeitet, und da sich das Interesse an der Sache auf das Wort überträgt, so konzentrieren wir den Wortunterricht auf den Sachunterricht, d. h. wir schliessen die Belehrungen und Übungen an solche Wörter an, welche durch den Sachunterricht in den Vordergrund des Interesses gerückt sind.

Wie gestalten sich diese Belehrungen und Übungen nach dem Prinzip des Selbstfindenlassens?

Lesen ist Synthesis. Das Kind soll die in Buchstaben dargestellten Reihen bestimmter Laute zu Wörtern zusammensetzen, ein Prozeß, der komplizierter und schwieriger ist, als man gemeinhin glaubt, und der an die Fassungskraft eines sechsjährigen Kindes Anforderungen stellt, wie sie sich verhältnismäßig größer im Laufe der acht Schuljahre nicht wiederholen dürften. Was verlangt er? 1. Die Wahrnehmung einer kleineren oder größeren Anzahl von Lautzeichen, deren unterschiedliche Merkmale oft sehr wenig in die Augen fallen; 2. die Reproduktion der betreffenden Lautvorstellungen und damit die Umsetzung der Gesichtsbilder in Klangbilder; 3. die Reproduktion und Darstellung des ganzen Wortklangbildes; 4. die Reproduktion der bezüglichen Sachvorstellung, und das alles in einen Punkt, einen Moment zusammengedrängt, die Aufeinanderfolge der verschiedenen psychischen Operationen bis zur Gleichzeitigkeit verkürzt — wenn da der Prozeß nicht genügend vorbereitet, nicht in seine einzelnen Stufen zerlegt wird und das Kind nicht aktiv und mit der nötigen Muße von einer zur anderen schreiten kann, dann muß sein junger Geist, der nach Realkennntnis dürstet, von den toten, unbeweglichen, reizlosen und einförmigen Buchstaben gedrückt und gedämpft, die Schulstube ihm eine tote, fremde Welt und der Schulunterricht ihm eine Qual werden.

Das Kind soll Buchstaben in Laute umsetzen und die Laute zu Wörtern zusammensetzen. Das bedingt erstens, daß es sich bewußt wird, daß Wörter aus Lauten bestehen, zweitens, daß es sich bewußt wird, daß Laute durch Buchstaben dargestellt werden, und drittens die Kennntnis der einzelnen Lautzeichen.

Wie aber kann es sich bewußt werden, daß Wörter aus Buchstaben bestehen? Doch nur dadurch, daß es Wörter in die Elemente auflöst. Darum geht der Synthesis die Analysis voran. Diese analytischen und synthetischen Übungen, welche ohne Schriftzeichen vorgenommen werden, bilden den *Vorkursus zum eigentlichen Leseunterrichte*. Aber wie sie betreiben, daß die Kinder mit Lust und aus sich



selber schöpfend dabei thätig sind? Sofort mit einem systematischen und gründlichen Unterrichte an sie herantreten, wäre jedenfalls nicht der rechte Weg. Wir üben zunächst nur gelegentlich und machen die den Kindern eigene Neigung zu Wort- und Reimspielen unseren Zwecken dienstbar. Die Laute brauchen ihnen gar nicht gegeben zu werden; sie tragen dieselben ja bereits in sich in den Wörtern ihres Wortschatzes. Es kommt also darauf an, sie zu veranlassen, die Laute aus ihrer Verbindung herauszulösen. Der erste Schritt dazu geschieht durch Reimrätsel. Solche sind:

„Welches Tier meint's nimmer gut,  
Wenn es noch so freundlich thut  
Und uns schmeichelt mit der Tatze?  
Rate nur es ist die . . . .“

„Wer kann mir den Vogel nennen:  
Er ist größer als die Hennen  
Und geht ihnen stets voran;  
Kennst du ihn? Es ist der . . . .“

„Sehet doch, wie schön bin ich,  
Alle Leute rühmen mich.  
Auf der Erde weit und breit  
Trägt kein Vogel so ein Kleid.  
Alles bunt: hier gelb und braun,  
Dort ist helles Grün zu schau'n  
Und daneben weiß und blau —  
Seht nur her, ich bin der . . . .“

„Ein Tier, das bellt und apportiert,  
Aufwarten kann, einhermarschiert,  
Das heißt, wenn es das Tierchen kann.

Wer ist das wohl, mein kleiner Mann?  
Und weist du es, so thu' mir's kund,  
Das Tierchen ist gewifs ein . . . .“

„Ich bin nicht Gans, nicht Huhn, nicht Taube,  
Nicht minder nützlich doch als sie;  
Hab' keinen Kamm und keine Haube,  
Bin doch ein schönes Federvieh;  
Mein Name reimet sich auf Rente,  
Und somit bin ich eine . . . .“

„Vom Himmel fällt's, thut sich nicht weh,  
Ist weiß und kalt; was ist's? der . . . .“

„Wer ist der Mann, er nähet Kleider;  
Liebes Kind, es ist der . . . . .“

„Was sitzt am Kopf und kleidet gut?  
Errate schnell! es ist der . . . .“

„Du wohnst darin, gehst ein und aus.  
Mein Kindchen, ist das nicht das . . . .?  
Du irrst, mein Kind; man rät nicht immer,  
Du meinst das Haus; es ist das . . . . .“

Solche Reimrätsel werden an die bezüglichen Einheiten des Sachunterrichts angeschlossen. Es dürfte dem Lehrer nicht schwer fallen, sich selber geeignete zu bilden, und es dürfte ihm auch nicht schwer fallen, von verwandten Einheiten aus zu Reimrätseln überzuleiten, falls deren Objekte nicht zur unterrichtlichen Behandlung gelangen.

Was wird hierdurch erreicht? Die Kinder setzen für einen gegebenen Laut einen anderen ein, unbewusst zwar, aber es genügt zunächst, daß es überhaupt geschieht, und darum geben wir ihnen an geeigneter Stelle noch dieses und jenes Gedicht, das sie ganz besonders dazu reizt, wenn wir sie selber die Reime finden lassen.

Zum Beispiel:

**Was die Tiere alles lernen.**

Die Enten lernen — schnattern,  
Die Fledermäuse — flattern,  
Die Hähne lernen — krähen,  
Die Schafe lernen — bäen,  
Die Tauben lernen — fliegen,  
Und meckern alle — Ziegen,

Die Stare lernen — plappern,  
Die jungen Störche — klappern,  
Das Mäusen lernt das — Kätzchen,  
Das Schmausen lernt das — Spätzchen,  
Die Spinne lernet — weben,  
Der Schmetterling lernt — schweben,



Die Fischlein lernen — schwimmen,  
Eichhörnchen lernet — klimmen,  
Das Brüllen lernt das — Kälbchen,

Und bauen lernt das — Schwälbchen,  
Das Wiehern lernen — Pferde,  
Es lernt die ganze — Herde.

Nach R. Löwenstein.

#### Ball der Tiere.

Wie geben einen Ball,  
Sagte die — Nachtigall.  
Was werden wir speisen?  
Fragten die — Meisen.  
Strudel!  
Bellte der — Pudel.  
Was werden wir trinken?  
Sangen die — Finken.  
Bier!  
Brüllte der — Stier.  
Wein!  
Grunzte das — Schwein.  
Kümmel!  
Wieherte der — Schimmel.  
Ach, Thee!  
Bat das — Reh.

Wir werden tanzen,  
Sagten die — Wanzen.  
Wer wird uns blasen?  
Fragten die — Hasen.  
Ein Hirte wird flöten,  
Unkten die — Kröten.  
Wie lange?  
Fragte die — Schlange.  
Bis zwölf!  
Heulten die — Wölfe.  
Aber wo?  
Fragte der — Floh.  
Im Jägerhaus,  
Sagte die — Maus,  
Und so war die Sitzung — aus.

#### Kinderpredigten.

Was leicht ist, ist nicht — schwer;  
Was voll ist, ist nicht — leer;  
Was warm ist, ist nicht — kalt;  
Was jung ist, ist nicht — alt;  
Was groß ist, ist nicht — klein;  
Was schmutzig, ist nicht — rein;

Was kalt ist, ist nicht — warm;  
Wer reich ist, ist nicht — arm;  
Wer arm ist, ist nicht — reich;  
Was hart ist, ist nicht — weich;  
Wer dumm ist, ist nicht — klug;  
Mein Kind, nun ist's genug. *Lausch.*

*Zweiter Schritt:* Wir lassen Reime bilden zu einem gegebenen Worte und dabei die unterschiedlichen Laute deutlich und klar hervortreten: Katze — Tatze, Kante — Tante, kaufen — taufen; Haus — Maus, Hund — Mund; Korn — Dorn u. s. w. Bringen die Kinder mehrere Reime, wie Sand, Wand, Brand, Land u. s. w. zu Hand, um so besser ist es. Dem freien Finden sind keine Schranken gezogen.

*Dritter Schritt:* Wir nennen die unterschiedlichen Laute zweier lautverwandten Wörter (die Laute also, nicht etwa die Buchstabennamen) und lassen nach Angabe eines Merkmals die Wörter selber von den Kindern finden.

a) Die unterschiedlichen Laute stehen am Anfange der Wörter. Beispiele: Mit dem G ist es ein großer Vogel, der von der Mutter manchmal gebraten wird; mit dem H ist es der Name eines Knaben. Mit Sp ist es ein Hund, mit Fr der Name eines Knaben.

b) Die unterschiedlichen Laute stehen am Ende der Wörter. Beispiel: Am Ende mit einem s ist es ein kleines Tier, das gerne knabbert; am Ende mit einem l haben es die großen Tiere am Kopfe.

c) Die unterschiedlichen Laute stehen im Innern der Wörter. Beispiel: Mit einem o in der Mitte steht es in der Nacht am Himmel; mit einem u haben wir es alle im Gesicht.



Zuerst stellt jedesmal der Lehrer die Aufgaben; nachher thun es die Kinder. Sie selber bilden die Rätsel und geben sie einander und auch dem Lehrer auf, der nicht verfehlen wird, mit Ernst und Eifer an ihrem Spiele teilzunehmen. Wie bald sie das lernen und wie gern sie das thun, hat der Verfasser an seinen eigenen Kindern erfahren.

In bestimmter Reihenfolge brauchen die Laute nicht aufzutreten. Da die Kinder sie alle in sich haben, so liegt ihnen der eine nicht ferner als der andere, und der eine ist ihnen nicht schwerer zu bilden als der andere, denn sie gebrauchen sie ja doch schon alle, und sollten die seltener vorkommenden weniger herangezogen werden, so kann der Lehrer dem Mangel leicht abhelfen. Auf eine korrekte Darstellung der Laute muß natürlich gehalten werden. Daran wird's nur zu oft fehlen, hier die Bildung der Vokale, dort die der Konsonanten und an vielen Orten beides zu wünschen übrig lassen.

So halten die Laute spielend ihren Einzug in das Bewußtsein der Kinder, und wenn der Lehrer nach genügender Vorbereitung fordert: Nun sagt mir einmal, was am Anfang, am Ende und in der Mitte eines Wortes stehen kann, dann wird ihnen eine ganze Reihe genannt werden. In welcher Ordnung, das ist gleich. Jetzt geben wir das Begriffswort „Laut“, und von jetzt an tritt das sachliche Moment mehr und mehr in den Hintergrund und der Laut selber in das Zentrum der Aufmerksamkeit und der Arbeit.

Wir lassen — immer im Anschluß an den Sachunterricht — geeignete Wörter in ihre Elemente zerlegen und aus ihren Elementen zusammensetzen. Mit einsilbigen wird begonnen.

Welche Laute hört ihr, wenn ich „Maus“ sage? Welchen hört ihr zuerst? welchen dann? welchen zuletzt? Legt für jeden Laut ein Stäbchen aufrecht vor euch hin auf den Tisch! Was bedeutet das erste? das zweite? das dritte? Wie heißt das ganze Wort? Wie heißt es, wenn ihr das erste Stäbchen fortnehmt? Wie wenn ihr das letzte Stäbchen fortnehmt?

Zuerst stellt wieder der Lehrer die Aufgaben. Er wird es nicht lange nötig haben. Die Kinder lösen ihn bald ab. Konsonantenhäufungen brauchen keineswegs vermieden zu werden, ebenso wenig Silbendehnungen wie in Kuh, Huhn, Kahn, Dieb u. s. w. Es handelt sich hier lediglich um die Laute, nicht auch um die schriftliche Darstellung derselben. Das „h“ wird eben nicht dargestellt, „e“ in ie auch nicht.

Es folgt die Analyse und die Synthese mehrsilbiger Wörter, zu-



nächst zweisilbiger. Das Begriffswort Silbe wird eingeführt. Welche Laute hört ihr, wenn ich „Scha-fe“ sage? Welche Laute hört ihr zusammen? Sie bilden eine Silbe. Legt für jeden Laut ein Stäbchen auf den Tisch und rückt diejenigen, welche eine Silbe bilden, etwas näher aneinander! Zerlegen der Wörter in Silben. Zerlegen der Silben in Laute. Darstellung der Silben und der Laute durch Stäbchen. Zusammensetzen der Laute zu Silben und Wörtern.

Mit diesen Übungen schließt der Vorkursus für den eigentlichen Leseunterricht. Wie viel Zeit er in Anspruch nehmen wird? Wir denken, etwa ein halbes Jahr. In ungeteilten Schulen muß der Lehrer bis jetzt aus praktischen Gründen möglichst früh mit dem Lesen und Schreiben selber beginnen, um nämlich ein Mittel zu haben, die Kleinen still beschäftigen zu können. Nach unserm Plane ist ihm dies Mittel in den an den Schulunterricht sich anschließenden technischen Übungen gegeben; auch er kann also mit dem Wortunterrichte naturgemäßer verfahren und auf den Vorkursus ruhig ein halbes Jahr verwenden. Für die Dorfkinder ist ein langsames und stufenweises Fortschreiten und eine tüchtige Pflege der Vorübungen erst recht notwendig und heilsam.

*Ist das Kind mit den Lauten vertraut, dann muß ihm die Kenntnis der einzelnen Lautzeichen vermittelt werden.* Zuvor aber ist es zum Bewußtsein zu bringen, daß man die Laute durch Lautzeichen, Buchstaben genannt, sichtbar darstellt. Weiß oder ahnt es das vielleicht schon? Trägt es auch Bilder von Lautzeichen vielleicht schon in sich, deren wir für jeden Laut leider nicht weniger als acht haben? In unklaren Umrissen ganz gewiß. Lesen und Schreiben sind Kulturgüter und zwar so allgemein verbreitete Kulturgüter, daß wir sie gleichsam mit der Luft einatmen. Täglich, ja stündlich begegnen dem Kinde Schriftzeichen, zumal in den Städten. Wie oft hat es nicht schon Bücher in den Händen gehabt, wie oft die Eltern schreiben, wie oft sie Bücher, Zeitungen und Briefe lesen sehen! Doch deren Schriftzeichen dürften ihnen bis jetzt kaum mehr gewesen sein als ein buntes Gewirr von schwarzen Reihen, das sich ihrem Auge noch nicht einmal in Wörter auflösen wollte. Es sind ja meist die komplizierteren und darum schwerer faßlichen deutschen Zeichen, und diese treten dort außerdem in einer Kleinheit auf, die das Interesse der Kinder, das sich in ihrem Alter mit Vorliebe dem Großen, Glänzenden und Auffälligen zuwendet, wenig fesselt. Größer aber, auffallender und vor allem isolierter als in dem Gewirr der Bücher, Zeitungen und Briefe treten ihm die Schriftzeichen an einer anderen Stelle entgegen, näm-



lich in den Firmen- und Straßenschildern, in Auf- und Inschriften an Fabriken und Häusern, in Plakaten, Warnungstafeln u. s. w. Diese liegen im Anschauungskreise der Kinder, enthalten wohl ausnahmslos lateinische Zeichen, und wenn sich die Wahrnehmungen auch noch nicht zu klaren, bewußten Vorstellungen verdichtet haben, spurlos sind sie an der Kinderseele nicht vorübergegangen. Sie haben Keime der Buchstabenbilder hineingesenkt, und fragen wir uns, welche Buchstaben dem Kinde psychologisch am nächsten liegen mögen, so kann die Antwort nur sein, die Großbuchstaben des lateinischen Druckalphabets. Diese heben sich durch ihren Platz und ihre Größe merklich heraus aus der Schar der Genossen, und darum dürften gerade ihre Bilder bereits eine größere Klarheit erlangt haben.

Wenn wir den Kindern nun sagen, daß die Laute gewöhnlich nicht durch Stäbchen dargestellt werden, sondern „anders aussehen“, und sie fragen, wo sie schon Laute gesehen haben, wohin werden sie uns führen! Sicherlich zum nächsten Firmenschild. Wir lassen uns noch andere zeigen und machen denjenigen Laden, dessen Besitzer einen für unsere Zwecke geeigneten Namen hat, zum Gegenstande einer sachunterrichtlichen Besprechung. Die Frage, woher man nun wissen kann, wem der Laden gehört, führt uns zur Betrachtung des Schildes und des Namens. Da die Kinder das hörbare Wort in seine Laute auflösen können, so wird es ihnen ein Leichtes sein, für die Laute die Lautzeichen einzusetzen und das sichtbare Wort bewußt zu lesen. Es werden ja für die ersten Übungen leicht lesbare Wörter wie „Hof, Els, Bär, Horn, Korn, Aron, Abel, Ebel, Hille, Wille, Menge, Müller, Mann, Paul, Otto, Römer“ u. s. w. ausgewählt, und sollte kein leichter Name der Anschauung zugänglich sein, so fassen wir von dem schwerern nur den Anführer, den Großbuchstaben am Anfang ins Auge, dem wir so wie so unsere besondere Aufmerksamkeit widmen wollen. Ihn lassen wir nachbilden: mit dem Stift nachmalen, aus Stäbchen legen, aus Papier schnitzen, aus Sand und Thon formen, aus Kartoffeln und Rüben schneiden u. s. w. Auch hier hat die Selbstthätigkeit freien Spielraum. Wir lassen die Kinder die Form anschauen und überlassen ihnen die Art der Nachbildung. Wem diese nicht gelingt oder nur mangelhaft gelingt, der sieht sich die Form noch einmal genauer an, die aus dem Buchstabenvorrat herausgesucht und an der Lesemaschine aufgestellt wird. So wird ein Großbuchstabe nach dem andern gelernt. Die Reihenfolge würde allein von den geeigneten, den Ausgangspunkt des Unterrichts bildenden Wörtern abhängig sein, da bei den runden For-



men wie O, B, R, S u. s. w. die technischen Schwierigkeiten nicht größer sein würden als bei den eckigen, doch ist die Wahl so zu treffen, daß alsbald Kombinationen möglich sind. Die Kinder setzen sich selber die gewonnenen Lautzeichen zu Wörtern zusammen, und ganz besonderes Vergnügen wird es ihnen bereiten, wenn sie ihre eigenen und die Namen der Mitschüler und Mitschülerinnen zum Gegenstand der technischen Übungen machen können. Anna, Elsa, Emma, Ida, Lina, Elli, Otto, Willi, Heini, Karl — das alles sind ja Wörter, deren Darstellung in Großbuchstaben des lateinischen Druckalphabets nicht schwer fallen kann. Der Lehrer ist bei alledem natürlich nur der leitende, überwachende, anregende, helfende und unterstützende Teil.

Tägliche Übungen setzen die Kinder allmählich in Besitz dieser ersten Reihe der Lautzeichenvorstellungen. Die nächste würden die Kleinbuchstaben des lateinischen Druckalphabets sein. Gesehen und gelesen sind sie schon in den Wörtern, an welchen die Großbuchstaben gewonnen wurden. Ob nun auch bei ihnen eine das Anschauen verschärfende und das Gewinnen und Befestigen der Vorstellung erleichternde Nachbildung möglich ist? Möglich vielleicht, auf jeden Fall aber schwierig. Die Versuche werden schlecht gelingen, und die Kinder werden es mit Freuden hören, wenn wir ihnen sagen, daß es leichter ist, solche Buchstaben einfach nachzuschreiben. Wir führen die Schreibschrift ein und beschränken die technischen Übungen im Wortunterrichte fortan auf das Schreiben. Zur Darstellung gelangen zunächst die Buchstaben und Wörter, welche die Kinder in ihrem Anschauungskreise vorfinden. Andere Wörter zu kombinieren, ist vor allem ihre Sache. Die Übungen in der Klasse erfolgen wieder unter Zuhilfenahme der Lesemaschine. Es wird natürlich lateinisch geschrieben. Da die lateinische Druckschrift und die lateinische Schreibschrift nicht wesentlich verschieden sind, so ist das Schreiben der Buchstaben zunächst kaum mehr als ein Nachbilden des Gedruckten. Aber die gedruckten und die geschriebenen Zeichen sind doch nicht mehr ganz dieselben; die Kinder lernen in den Groß- und Kleinbuchstaben des lateinischen Schreibalphabets die dritte und die vierte Reihe der Lautzeichenvorstellungen.

Über diesen Übungen, die auch die Einführung der Diphthonge und des ie einschließen, dürfte das Ende des ersten Schuljahres herangekommen sein. Ohne ein Buch in der Hand gehabt zu haben, ist das Kind im Lesen und Schreiben bis zu einem Grade gefördert worden, daß die Hauptschwierigkeiten für überwunden gelten können. Jetzt



erst, erst mit dem zweiten Schuljahre, tritt die Fibel auf, und das angefangene Werk, die Aneignung der mechanischen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens, zu Ende zu führen. Die Fibel aber ist jetzt dem Kinde keine fremde Welt mehr; es findet darin seine eigene wieder; die Zeichen sind ihm gute Bekannte, kleine Brüder der großen in seinem heimatlichen Anschauungskreise. Und schon lange sind ihm die Zeichen mehr geworden als nur Sachen. Es sucht hinter ihnen Vorstellungen und Gedanken, und um die Einheitlichkeit des Gedankenkreises zu wahren, soll es solche finden, die im Sachunterrichte zur Bearbeitung gelangt sind. Wir konzentrieren den Fibelinhalt auf den Sachunterricht des zweiten Schuljahres. Für ganz besonders zu übende Schärfungen, Dehnungen, Konsonantenhäufungen u. s. w. sind besondere Übungsstoffe einzulegen. Dafs sich die Schwierigkeiten langsam zu steigern haben, dafs die ersten Stücke nur aus wenigen Sätzen bestehen dürfen und sich eng an das anschliessen müssen, was bisher bearbeitet und erarbeitet wurde, ist selbstverständlich.

Die deutsche Schrift wird in derselben Weise eingeführt, wie bisher die lateinische. Die Rollen sind vertauscht, das ist alles. Ohne Mühe wird die gewonnene Fertigkeit im Lesen und Schreiben auf die analogen Buchstaben übertragen werden.

Soll sich der Fibelinhalt dem Sachunterrichte anpassen, so müfste eigentlich, da jeder Ort seine eigene heimatliche Welt und jede Schule darum ihren individuellen Lehrplan hat, jede auch ihre besondere Fibel haben. Das ist aus naheliegenden Gründen nicht möglich; es ist aber auch nicht nötig. Es giebt, wie wir bei der Skizze des sachunterrichtlichen Lehrstoffes für das erste Schuljahr gezeigt haben, in den verschiedenen heimatlichen Anschauungskreisen des Übereinstimmenden genug, und es giebt litterarische Stoffe genug, die sich jedem Lehrplane anpassen.

Einen Wortunterricht, wie den unsrigen, trifft der Vorwurf nicht, den Pestalozzi seiner Zeit erhob und den man auch heute noch oft gegen den üblichen ersten Lese- und Schreibunterricht erhebt, der Vorwurf nämlich, dafs er dem Menschen seine fünf Sinne ohne Mafs verenge und besonders das allgemeine Werkzeug der Anschauung, die Augen, auf die Buchstaben und die Bücher so einschränke, dafs sie zu blofsen Buchstabenaugen und die Menschen selber zu blofsen Buchstabenmenschen gemacht würden. Wir pflanzen den Kindesgeist mit dem Schulanfang nicht in einen ihm fremden Boden; wir machen ihn nicht durch das Anstarren toter Bücher und toter Buchstaben blind



und taub für die Erscheinungswelt; das Lernen ist kein ermüdender Kreislauf von Lesen zu Schreiben und von Schreiben zu Lesen; der Lese- und Schreibunterricht hat nicht die „Alleinherrschaft“, nicht einmal die „Oberherrschaft“ im Schulunterrichte — nein, spielend, nebenbei wie es das Verhältnis der Zeichen zu den Sachen bedingt, geben wir dem Kinde ein zur Gewinnung weiterer Kenntnisse und Fertigkeiten notwendiges Handwerkszeug, ein für die Teilnahme am Kulturleben erforderliches geistiges Verkehrsmittel und eine dem sittlichen Handeln dienstbare Fertigkeit mit auf den Lebensweg. Unser Wortunterricht ist keine „Last, die Lehrer und Schüler leicht aus dem Gleise der fortschreitenden Bildung herauswälzen“ könnte. Im Zentrum steht der Sachunterricht; an ihn lehnen wir den Wortunterricht an. Wir ziehen die Schwierigkeiten des Lesen- und Schreibenlernens auseinander und lassen die Kinder die einzelnen Stufen selber erklimmen. Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis, auch der Kenntnis der Laute und Lautzeichen. Wir lassen mit den Ohren hören und mit den Augen sehen und lassen selbstthätig die Anschauungen gewinnen; denn Selbstthätigkeit ist das Fundament der Anschauung.

Nach diesem obersten Grundsatz den ersten Sprachunterricht, einschliesslich des Anschauungs-, Schreib- und Leseunterrichts, weiter zu bilden, forderte die gestellte Aufgabe. Wir haben es versucht; wir haben dargelegt, wie sich der Sachunterricht dementsprechend gestalten müßte und wie der Wortunterricht. Wir haben unsere Vorschläge unter das oberste Ziel des Unterrichts gestellt, haben sie von diesem durchleuchten, uns bewußt stützen und uns sagen lassen, daß wir die Kräfte des Herzens, des Geistes und des Körpers stets in innigster Verbindung üben müssen, wenn wir das Kind seiner Bestimmung entgegenführen wollen.

Die weitere Organisation des Unterrichts ist eine Aufgabe, deren Lösung vor allem noch gebunden ist an die Ableitung der Stoffauswahlprinzipien und der Konzentrationsprinzipien aus dem ethischen Ziele und aus der Psychologie, falls die von uns bereits entwickelten Grundlagen richtig sind. Dies Problem der Organisation des Unterrichts zu lösen, ist schwer, sehr schwer, aber gelöst muß es einmal werden, und bald muß es gelöst werden. Eine neue Zeit ist über uns hereingebrochen, welcher die Wissens- und Mitteilungsschule, die einseitig das Gedächtnis und den Verstand kultiviert, nicht genügt. Man nennt Pestalozzi den Vater dieser Schule. Mit Unrecht, er ist es nicht. Sie ist aufgebaut aus den Trümmern der Anstalt in Ifferten, und die An-



stalt in Ifferten trug wohl Pestalozzis Namen, doch seine Schöpfung war es nicht. Sie war nicht das Werk seines Herzens, ja, nicht einmal seiner „Traumsucht“. Was die Wissensschule dem heranwachsenden Geschlechte giebt, das ist es nicht, was Pestalozzi wollte; es ist nicht der Grund, auf dem er das Glück und die Wohlfahrt der Menschen und der Völker erblühen sah. Er liefs die Volkserziehungsidee hineinleuchten ins Volksbewusstsein, aber noch heute harret sie der Verwirklichung, zum wenigsten befriedigte nicht voll und ganz, was bis jetzt nach dieser Richtung hin erarbeitet wurde. Möchte der hier gegebene Beitrag die endgiltige Lösung der Frage fördern helfen!

Das deutsche Volk hat eine grofse Vergangenheit, es soll auch noch eine grofse Zukunft haben. Doch seine Zukunft zieht nicht herauf in dem Elend und der Roheit der Menschen: in der Massenbildung lebt und webt die nationale Idee, in der Bildung des gesamten Volkes, der niederen und der höheren Stände, vor allem der Jugend. Jugend ist Zukunft, ist zu Fleisch und Blut gewordene Hoffnung. Emporbildung der Jugend zum sittlichen Handeln, Emporbildung des ganzen Menschen nach den psychologischen Prinzipien der Anschauung und der Selbstthätigkeit, das ist es, was die neue Zeit verlangt:

*Ein neu Geschlecht durch eine neue Erziehung!*





# Familien-Chronik

## Stammbuch

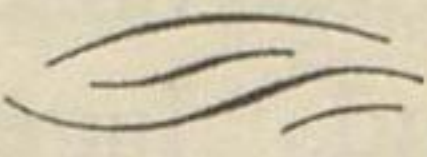

der Familie . . . . . in . . . . .

Familien-Aufzeichnungen und Formulare zu den amtlichen Eintragungen auf dem Standesamt, sowie eine Zusammenstellung der wichtigsten Bestimmungen des Personenstandgesetzes, Familien-Stammtafel, Vornamen (männl. u. weibl.) und deren Erklärung etc.

Ausgabe A. 4<sup>o</sup>. Eleg. geb. 2 Mk. Ausgabe B. 4<sup>o</sup>. Eleg. kart. 1,20 Mk.

Ausgabe C. 8<sup>o</sup>. Eleg. kart. 50 Pf.

Regierungsseitig durch Verfügung den Standesämtern zur Einführung empfohlen und von vielen Standesämtern offiziell eingeführt.

 Dies Buch sollte in keiner Familie fehlen. 

Das Vorwort dieses Buches hat ganz recht, wenn es unter anderem sagt: „Ein Mensch, dessen Erziehung sich auf dem gesunden Boden einer vom edlen Geist durchdrungenen Familie vollzogen hat, hat dadurch einen Halt fürs ganze Leben bekommen und wird, fußend auf Erziehung und Gewohnheit, nach Möglichkeit bestrebt sein, bei Gründung eines eigenen Heims diesen Geist in die neugegründete Familie zu übertragen.“ — Dazu aber kann gerade die Anlegung und Fortführung einer Familien-Chronik aufs beste mithelfen. Den äußeren Rahmen hierfür bietet die Hofbuchhandlung von H. Oesterwitz-Dessau in dreifacher Ausgabe, à 2 Mk., 1,20 Mk. und 50 Pf. — Hat man erst durch einige Generationen die Familien-Chronik mit ihren verschiedenen Notizen und Urkunden über frohe und traurige Ereignisse des Familienlebens fortgeführt, um so mehr wird man das Erspriefsliche derselben erkennen und empfinden lernen, indem man sie von Zeit zu Zeit wieder durchblättert, mit der Erinnerung sich zurückversetzt in vergangene Zeiten, und so einen lebendigen Zusammenhang erhält mit dem Leben und Wirken der Vorfahren. Was solche lebendige Familientradition wirken kann, das zeigt uns die Pflege der Stammbäume in alten Adelsgeschlechtern schon längst. Darum ist es äußerst praktisch und folgerichtig gedacht, dem ganzen Volke in allen seinen Ständen und Familien ein solches Mittel darzubieten, welches Familiensinn wecken und Familiensinn pflegen und erhalten kann.

Aber noch ein anderer Vorteil einer solchen „Familien-Chronik“ liegt für den Kundigen auf der Hand. Wer von den Geistlichen hätte nicht schon die Erfahrung gemacht, daß, wenn sie um Ausstellung eines Tauf-, Trauungs-, Todesscheines etc. angegangen werden, und man die Frage stellt, wann das betr. Ereignis, das beurkundet werden soll, geschehen sei, gar manchmal die Antwort erhalten, das müsse eben im Kirchenbuche stehen, und daß nicht allein dabei die Leute ihren eigenen Geburtstag oder ihre richtigen Vornamen nicht wissen, so daß mancherlei Schwierigkeiten und Weitläufigkeiten erst überwunden werden müssen. Da böte denn diese „Familien-Chronik“ auch ein treffliches Mittel zur Ahilfe darin, und Kirchen-, Militär-, Gerichtsbehörden, kurz alle, die damit zu thun haben, würden es durchaus nur mit Freude begrüßen können, wenn jede Familie gehalten wäre, eine solche „Familien-Chronik“ zu führen, aus der alles Wissenswerte leicht zu ersehen wäre.

Genug, es ist ein durchaus guter und volkswirtschaftlich praktischer Gedanke, der hier zur Verwirklichung gelangt. Man kann deshalb die Anschaffung dieser „Familien-Chronik“ nur wünschen und es besonders den Gemeinde-Kirchenräten empfehlen, darüber in ihren Sitzungen zu verhandeln, um zur Verbreitung dieses Buches beizutragen.

Pastor M.



# Grundlagen

ZUR

## naturgemässen Umgestaltung des gesamten Volksschulwesens.

Von **H. Wigge** und **P. Martin**.

8<sup>o</sup>. 335 Seiten. Preis 2,40 Mk.

### Inhalt:

Einleitung. Die Entwicklungsperioden des menschlichen Geistes. Der Zweck des Unterrichts. Die Konzentration des Unterrichts. Die formalen Stufen. Der ethische Unterricht. Der realistische Unterricht. Der Unterricht im Lesen und Schreiben. Schlusswort.

Das Buch ist junger, brausender Wein, aber eben Wein. Damit ist eigentlich alles gesagt. Wenn ich auch manches in demselben der Abklärung für bedürftig halte, so erscheint mir die ganze Arbeit doch als eine wertvolle, die Zeugnis davon ablegt, dass es mit uns Volksschullehrern kräftig in die Höhe geht. Ich habe das Buch in einem Gange von der ersten bis zur letzten Seite durchgelesen, manchmal herzlich gelacht, wenn es mit kecker Hand nach durch das Alter geheiligten Institutionen griff, und schliesslich den Eindruck davongetragen, dass es mit der Schule nicht abwärts gehen könne, wenn so für dieselbe begeisterte Kräfte an ihr wirken.

Rektor Krause, Cöthen.

Wir wünschen diesem Buche recht viele Leser. Es ist das Werk eines freien, offenen Sinnes, der für unleugbare Schäden mit aufrichtigem Bemühen bei allen Sachkundigen sich Rat holt, ohne dem einen oder dem anderen voreilig die ganze Behandlung des Übels anzuvertrauen. . . .

Ausgeführte Lehrpläne zeigen, dass die Verfasser ihre Theorien nicht in die Luft gebaut haben. Wir sind aber überzeugt, dass ihr Buch vielseitige Anregung auch für den Teil der Unterrichtslehre geben wird, welcher zum Schaden der Schule und der ruhigen, pädagogischen Arbeit immer noch auf ungesichertem Boden hin- und herschwankt: wir meinen die Grundlegung des Lehrplanes für niedere und höhere Schulen.

Oberschulrat von Sallwürk,  
(Deutsche Blätter für den erziehenden Unterricht.)





# En Terre Sainte.

Par

Léon Paul.

Nach des Verfassers „**Journal de Voyage**“ für den Schulgebrauch bearbeitet  
von **H. Michaelis**, Schulinspektor und Rektor in Biebrich a. Rh.

==== Preis 1 Mk. ====

Die im vorigen Jahre unternommene bedeutsame Reise unseres Kaiserpaars hat die Aufmerksamkeit des deutschen Volkes, insbesondere auch der deutschen Jugend, in erhöhtem Maße auf Palästina gelenkt. Deshalb dürfte ein Werkchen, welches ein klares Bild des Landes und seiner Zustände giebt, vielen Schulen als Lesestoff für den französischen Unterricht willkommen sein. Hat doch auch der französische Unterricht an seinem Teile zu einer möglichst innigen Konzentration der verschiedenen Unterrichtszweige beizutragen. Diese Erwägung hat uns veranlaßt, ein Werk schulmäÙig bearbeiten zu lassen, welches bei seinem Erscheinen in Frankreich großen Anklang gefunden hat. (Léon Paul, Journal de Voyage; 1. Auflage 1864, 2. Auflage 1865; seither vergriffen.) Die Darstellung dieses Schriftstellers zeichnet sich bei aller Schlichtheit und Einfachheit durch große Anschaulichkeit und ungemaine wohlthuende Wärme aus. Von Versailles werden wir über Marseille, Neapel und Messina nach Ägypten geführt. Wir durchwandern Palästina von Jaffa über Jerusalem, Bethanien, Bethlehem, Hebron, das tote Meer, Jericho, Bethel, Silo, Sichem, Samaria, den Carmel, Haifa, Nazareth, den Tabor, den See von Genzareth nach Caesarea Philippi; ein Abstecher nach Damaskus, den Ruinen von Baalbeck und Beyrouth schließt sich an. Überall tritt uns ein gesunder, von Chauvinismus freier Patriotismus entgegen. Die Texte, sowie die beigegebenen biblischen Geschichten bilden eine vortreffliche Unterlage für Sprechübungen. Das Werk dürfte sich sowohl zur Semester-, als auch zur Privatlektüre eignen. Für die schulgemäÙe Bearbeitung haben wir den in pädagogischen Kreisen bekannten Schulinspektor Michaelis in Biebrich (Herausgeber der „Bibliothek phonetischer Wörterbücher“) gewonnen. Das für den Fortschritt der Handlung minder Wichtige ist ausgeschieden worden; sachliche Anmerkungen, eine Karte von Palästina und ein Wörterbuch werden das Verständnis erleichtern.

Wir bitten die Herren Schulleiter und Fachlehrer, dem neuen Unternehmen ihr Interesse entgegenbringen zu wollen.





# Lehrplanskizze

---

---

einer

Naturkunde

nach

Lebensgemeinschaften.



Auf Grund der

Naturkunde von Partheil und Probst

bearbeitet von

W. Probst

Mittelschullehrer in Jernitz.

Preis Mark —,60.

Den vielen Freunden der Naturkunde von Partheil und Probst und den vielen Fachlehrern, welche nach derselben unterrichten, wird diese Lehrplanskizze sehr willkommen sein. Sie verdient die Beachtung aller derjenigen Lehrer, welche sich überhaupt für die Reformen im naturkundlichen Unterrichte interessieren und all den Schulen, welche das Unterrichtswerk eingeführt haben und noch einzuführen beabsichtigen.



# Naturkunde.

Von

G. Partheil und W. Probst.

## Ausgabe A

für Mittelschulen, höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten.

Heft I geb. Mk. —,80.	Heft II geb. Mk. 1,50.	Heft III geb. Mk. 2,—.
2. verbesserte Auflage.	7. Tausend.	5. Tausend.
7. bis 12. Tausend.		

## Ausgabe B

für Bürgerschulen und erhobene Volksschulen.

Heft I kart. 50 Pf.	Heft II kart. 60 Pf.	Heft III kart. 80 Pf.
2. verbesserte Auflage.	7. Tausend.	6. Tausend.
7. bis 12. Tausend.		

## Ausgabe C

für Volksschulen 55 Pf. — (5. bis 7. Tausend).

Als die beste existierende Naturkunde von den hervorragendsten Fachmännern und Fachzeitschriften empfohlen.

Eingeführt in folgenden Orten:

## Partheil und Probst, Naturkunde

<p><b>Ausgabe A</b></p> <p>Dortmund Rattowiz D.=Schl. Meh (2 Schulen) Erlangen Straßburg i. El. Straßburg i. Westpr. Neuburg Karlsruhe Eichstätt Saarburg Thann i. E. Magdeburg König i. Odenwald Cannstadt Cöln Oberkirch i. B. Duderstadt Frankfurt a. M. Dessau (2 Schulen) Dresden Hecklingen Hamburg Altenburg Jerbst Harzgerode Ostrowo Bamberg</p>	<p>Sterkrate (Rheinland) Zehviz Bernburg Leopoldshall Duedlinburg Halberstadt Beuthen D.=Schl. Königsberg Stahfurt Coburg Mühlowitz Frankfurt a. D. Bonn Hohenlimburg Dehringen Offenbach a. M. Roschmin Ruhrcort Hattingen u. a. D. m.</p> <p><b>Ausgabe B</b></p> <p>Cöthen i. Anh. Dresden=Striesen Graudenz Bernburg Gießen Drossen</p>	<p>Meh Mischerleben Gnesen Saargemünd Alfeld Hameln Ufingen Sanderleben Hohm Jerbst Hecklingen Brenzlau Gernrode Halle a. S. Oranienbaum Dyrbruf Güsten Koblau Jena Darmstadt Hagenau Cönnern Pirna Hagen Dresden Hettstedt Bregenz Delitzsch Reppen</p>	<p>Weißenfels Cutin Weida i. Sa. Elberfeld u. a. D. m.</p> <p><b>Ausgabe C</b></p> <p>Hagenau i. El. Straßburg i. El. Rabern Dortmund Alfeld Schwarzenberg Meh Altirch Bischweiler Gebweiler Saargemünd Cöthen Allenstein Weißenfels Dietenhofen Langen St. Georgen Rehden D.=Pr. Sonntag D.=Schl. Stolberg i. Rhld. u. a. D. m.</p>
---	---	--	--



# Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts.

Ein Wort zur Lehr und Wehr.

Von G. Partheil und W. Probst.

8. Tausend. Preis 0,50 Mk.

Eine vortreffliche Methodik des naturkundlichen Unterrichts mit polemischem Charakter. Die Befolgung der in der Schrift entwickelten Grundsätze läßt besagten Unterricht naturgemäße Bahnen wandeln. Folgende Punkte sind (abgesehen von der Einleitung) genauer ausgeführt: Der Kampf der Biologie gegen das System. Der systematisch-biologische Unterricht. Unterricht nach Lebensbildern und Lebensgemeinschaften. Die Konzentration der naturkundlichen Fächer. Naturbetrachtung. Das Experiment im naturkundlichen Unterrichte. Das Zeichnen im naturkundlichen Unterrichte. Sammlungen. Die Heimatkunde. Die betreffende Litteratur ist berücksichtigt und kritisch gewürdigt. Das Werk verdient die weiteste Verbreitung.

"Erziehung und Unterricht."  
Allg. Anzeiger für Lehrer 1895. Nr. 5.

## Zur Konzentration der naturkundlichen Fächer.

Von G. Partheil und W. Probst.

4. Tausend. Preis 0,50 Mk.

Die bestens bekannten Verfasser treten in dieser Schrift auch theoretisch für die von ihnen in ihrer Naturkunde verwirklichte Konzentration aller naturkundlichen Fächer mit bestem Erfolge ein. Päd. Monatsh. 1897. Heft 4.

Jeder Lehrer, der den Reformen im naturkundlichen Unterrichte folgen will, muß diese vortreffliche Schrift lesen. Durchaus sachlich klar und überzeugend geschrieben, wird sie dem Unterrichtswerke der Verfasser noch viele Schulen erschließen helfen. Besonders interessant wird diese Broschüre durch die sachliche und gründliche Widerlegung der gegnerischen Broschüre des Rektors Schmeil in Magdeburg; wahrlich die Autoren verstehen es, ihre Methode zu verteidigen und zu begründen. Möchte diese Broschüre recht große Verbreitung finden, dann wird sie auch der Reform bestens dienen. F. Schl.



**Ueber Partheil-Probst liegen mehr als 300 sehr günstige Kritiken vor, nachstehend nur folgende 3 Urtheile:**

In letzter Zeit hatten wir uns über ein neu einzuführendes Hilfsmittel der Naturkunde in der Mädchen-Mittelschule der Franckeschen Stiftungen schlüssig zu machen.

Obwohl die Bestimmungen des Ministers vom 31. Mai 1894 die Einführung eines Leitfadens in dieser Unterrichtsfache nicht unbedingt fordern, haben wir uns doch, um der Mühe des Diktierens der Unterrichtsergebnisse enthoben zu sein, entschlossen, den Kindern ein Hilfsmittel in die Hand zu geben.

Die Wahl unter den jetzt existierenden naturkundlichen Büchern für die Schüler wurde uns nicht schwer. Wir haben zu der ganz vorzüglichen Naturkunde von Partheil und Probst, Ausgabe B., aus Ihrem werthen Verlage gegriffen, die nun von Ostern 1899 ab in unserer Schule eingeführt wird.

Das betreffende Buch entspricht genau den Forderungen, welche die Ministerbestimmungen des Ministers an einen solchen Leitfaden für die Hand der Kinder stellen. Es ist Naturgeschichte, die in den Hefen von Partheil und Probst in methodischer Bearbeitung dargeboten wird; das Buch entspricht den Bedürfnissen der Mittel- und höheren Mädchenschulen, gestattet dem Lehrer nach Belieben den Stoff zu erweitern oder zu beschränken.

Auch für solche Schulen ist das Buch geeignet, welche die Naturlehre in besonderer Naturlehrestunde behandeln. Die Kapitel der Naturlehre lassen sich leicht herausheben und nach anderen Gesichtspunkten anordnen. (Vergl. Heft 3, Rückblick auf die Physik.)

Ich stehe nicht an, die Naturkunde von Partheil und Probst als die hervorragendste Erscheinung auf diesem Gebiete für die Hand der Kinder zu bezeichnen.

Halle a. S., den 11. Dezember 1898. Hochachtungsvoll

E. Schröter, Mittelschullehrer,  
Mädchen-Mittelschule der Franckeschen Stiftungen.

Sowohl in der Mittel- und Bürgerschule zu Gützen, als auch in der hiesigen, mir unterstellten Schule, wo die Naturkunde von Partheil und Probst eingeführt ist, habe ich Gelegenheit gefunden, Erfahrungen über den Wert des Buches (sowohl Ausgabe A als Ausgabe B) zu sammeln. In Uebereinstimmung mit den Herren Fachlehrern kann ich bezeugen, daß wir die Einführung nicht bereut haben, sondern gern und mit Erfolg nach dem Buche unterrichten. Je mehr sich Lehrer und Schüler in die den Gesetzen der Natur so wohl entsprechende Methode hineinleben, um so lieber gewinnen sie nicht nur das Buch, sondern lernen auch die sie umgebende Natur, die sie in ihren Erscheinungen beobachten, auffassen und deuten. Zwar wird den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend, manches, z. B. in Mittelschulen aus der Mineralogie und Chemie, einzufügen sein, anderes den örtlichen Verhältnissen gemäß beschränkt oder erweitert werden müssen — dies ist aber bei jedem Leitfaden so —, und darum steht der Lehrer über dem Buche, das er nach Belieben zu erweitern oder zu beschränken, überhaupt den von ihm verfolgten unterrichtlichen Zwecken gemäß geschickt zu verwenden hat. Gerade hierzu eignet sich das von Partheil und Probst auf das beste.

Rektor Wendt-Jerbst.

Was das Werkchen wohl vor vielen ähnlichen Erscheinungen des Büchermarktes auszeichnet, der Umstand, daß die Verfasser das Ziel, welches sie dem naturkundlichen Unterrichte stecken, stufenweise, entsprechend der Apperzeptionskraft des Kindes zu erreichen suchen und demgemäß von den biologischen nur morphologischen zu den physikalischen und chemischen Gesetzen, von dem örtlichen Beieinander zu den kausalen Wechselbeziehungen bei der Betrachtung der einzelnen Gemeinschaften fortschreiten. Diese psychologische und darum naturgemäße Anordnung des Stoffes wirkt überzeugend, ist die allein richtige und muß sich Bahn brechen. Jedenfalls hätte sie es schon weit mehr gethan, wenn es nicht so vielen schwer würde, sich von den alten breit getretenen Geleisen zu trennen.

Nieder-Ingelheim, den 19. November 1898. L. Munstermann.



Anhaltische Verlagsanstalt Oesterwich & Voigtländer, Dessau.

# Geographische Tabellen

(in drei Theilen).

Ein praktisches Hilfsbuch

für den

Unterricht in der Geographie

von

Dr. Wilh. Petersen

Rektor in Tönning a. d. Eider.

I. Teil: Deutschland. II. Teil: Europa (mit Ausnahme Deutschlands).  
III. Teil: Sämmtliche außereuropäische Länder.

—+ Preis jeden Theiles 40 Pf. —+

Jeder Teil ist einzeln käuflich.

Es ist ein feststehender Grundsatz, daß aller geographischer Unterricht nur dann fruchtbringend sein kann, wenn die in den Lehrstunden durchgenommenen Sachen auch, soweit dies möglich ist, auf der Karte aufgesucht werden, und deren Lage und Beschaffenheit auf diese Weise dem Schüler klar geworden sind. Um nun dies zu erleichtern, ist versucht, durch eine tabellarische Zusammenstellung, welche in erster Linie alles dasjenige enthält, was auf der Karte aufgesucht werden soll, eine Handhabe und Vorlage zu schaffen, nach welcher der Schüler, namentlich bei der häuslichen Wiederholung, das in der Schule durchgenommene Pensum in nutzbringender Weise sich fester einprägen kann.

Wenn dies nun zunächst der Zweck der „Geographischen Tabellen“ sein soll, so werden sie auch manchem sonst noch, der sein geographisches Wissen befestigen will, eine geeignete Anleitung bieten, sowie jedem Lehrer zu einem brauchbaren Handbüchlein beim Unterricht werden. — Für Mittelschulen, höhere Töchterschulen, Seminare, Präparanden-Anstalten und verwandte Anstalten seien die „Geographischen Tabellen“ zur Einführung bestens empfohlen.



# Übungsstoffe

zur gründlichen Einübung der Sprachfälle  
in  
Volks- und Bürgerschulen.

Eine Ergänzung zu jedem Sprachheft.

Von **A. Maushake**, Rektor.

Preis steif brosch. 40 Pfg., 50 Pf. geb.

Dieses Buch ist von den verschiedensten namhaftesten Schulmännern als ein vortreffliches Schulbuch bestens empfohlen und in einer großen Anzahl Schulen, z. B. in Hamburg, Dresden, Stuttgart, Emden, Würzburg, Berlin, Ronsdorf, Hildesheim, Wilsum, Belgard a. B., Leipzig, Gütin, Frankenhäusen, Blankenburg a. S., Bremen, Zug i. Schweiz, Cöpenick, Essen, Sterkrade, München, Rosenheim i. Bayern, Johannsburg, Bredstadt, Duisburg, Kottbus, Swinemünde, Kaufbeuren, Moskau, Oldesloe, Düsseldorf, Uelzen, Hagen i. W., Hildburghausen, Celle, Frankfurt a. O., Braunschweig, Oberhausen, Bamberg, Dortmund, Bernburg, Sonneberg, Jever, Cleve, Barel, u. a. D. eingeführt.

---

## Bilder

aus der

# Brandenburg-preussischen Geschichte

in  
schulgemäßer Form.

Von **R. Trautmann**.

3 Bogen Text mit 4 Illustrationen. Preis cart. 30 Pfennig.

— Einführungen mehrten sich fortwährend. —

Geschichtsleitfäden für Volks- und Bürgerschulen giebt es in zahlloser Anzahl. Obiger gehört nicht zur Durchschnittsmenge, sondern zeichnet sich durch seine ganze Anlage vorteilhaft vor vielen gleichartigen aus; er glänzt nicht durch Umfang, gelehrten Ton und blühenden Stil, als vielmehr durch die Meisterchaft in der Auswahl und Gruppierung des Stoffes, durch Schlichtheit und vollstimmliche Verständlichkeit seiner Sprache. Die Ausstattung ist eine vorzügliche, der Preis ein sehr billiger. So muß sich dieser Leitfaden schnell Eingang in Volks- und Bürgerschulen verschaffen, umsomehr, als er genau nach den neueren preussischen Bestimmungen verfaßt ist und einen erfahrenen praktischen Schulmann zum Verfasser hat, der ganz genau wußte, was er Volksschulen zu bieten hat. G. K.



# Raumlehre

für

Mittelschulen, Bürgerschulen und verwandte Anstalten.

Nach

## Formengemeinschaften

bearbeitet von

**P. Martin,**  
Mittelschullehrer.

und

**G. Schmidt,**  
Rektor.

- Hest I,** der Wohnort (das Wohnhaus); die Kirche) — 5. Schuljahr; **0,60 Mk.**  
„ **II,** die Feldmark (Acker und Wiese; der Wald) 6. u. 7. Schuljahr; **1,20 „**  
„ **III,** Kulturstätten (Werkstätten; Verkehrswege; die Erde) —  
8. Schuljahr . . . . . **0,70 „**

.... Den Freunden der Formenkunde wird in der Martin-Schmidtschen „Raumlehre“ ein Werk geboten, das niemand, auch derjenige nicht, der es nicht direkt in seinem formenkundlichen Unterrichte verwerten kann, ohne lebhaftesten Dank gegen die Verfasser aus der Hand legen wird. Ich danke den beiden Herren Autoren für ihr unermüdetes Eintreten für einen gesunden Ausbau des formenkundlichen Unterrichts und wünsche ihren Schriften die weiteste Verbreitung. Der geringe Preis von Mk. 2,50 für die 3 Hefte steht in keinem Verhältnis zu der Gediegenheit und dem Werte des Gebotenen und der vorzüglichen Ausstattung in Bezug auf Druck, Papier u. s. f.

Annaberg i. S.

**H. Beißig.**

.... „Fürs Leben!“ Dieser Grundsatz steht oben an und ist mit großem Geschick durchgeführt. Die Beziehungen zum Leben sind treffend hervorgehoben. Die Behandlung ist packend und aus einem Guß. Sie scheint geeignet, des Schülers ganzes Interesse in Anspruch zu nehmen. Die Verfasser bestätigen das aus ihrer Erfahrung. Die Durcharbeitung ist klar und mathematisch scharf. Langweilige Beweise sind vermieden. Ein praktischer Zug geht durch das Ganze. Die Aufgaben sind in den meisten Fällen tatsächlichen Verhältnissen entnommen. Lehrer und Schüler werden zum Beobachten, Messen und Schätzen fortgesetzt angehalten. Für Wiederholung ist ausgiebig Sorge getragen. Konstruieren, Beweisen und Rechnen gehen Hand in Hand. Die Hefte sind in erster Linie Schülerhefte. Der verarbeitete Stoff ist ein großer und wird nur in den günstigsten Fällen bewältigt werden können. Die Verfasser erwähnen das selbst und bezeichnen im Vorworte die Abschnitte, die zunächst und weiterhin unberücksichtigt bleiben können.

Die deutsche Lehrerschaft wird nicht achtlos an dem Buche vorübergehen können. Es ist ein Genuß, den Verfassern in ihren Ausführungen zu folgen.

„Prüfet alles, und das beste behaltet!“ Damit möchten jedem Lehrer der Mathematik die Hefte zur Einsichtnahme empfohlen werden.

Litt. Beilage zu Nr. 5, 1899, der Lehrerzeitung für Thüringen und Mittel-Deutschland.



Anhaltische Verlagsanstalt Dessau & Voigtländer, Dessau.

Vorschule  
der  
anorganischen Experimentalchemie  
und der  
qualitativen Analyse  
mit Berücksichtigung der Mineralogie.

Für Schüler höherer Lehranstalten und zum Selbststudium

bearbeitet von

Dr. G. Richard Schulze.

Preis: eleg. brosch. Mf. 2,50.

Vorliegendes 10 Bogen umfassendes Werk ist nicht für den Chemiker von Fach bestimmt, vielmehr will es sich in erster Linie in den Dienst derer stellen, denen es auf ihrem Bildungsgange nicht vergönnt ist, chemische Laboratorien zu besuchen, an die aber früher oder später die Frage herantritt, Chemie zu treiben resp. Chemie zu unterrichten. Das dürfte vor allem für seminaristisch gebildete Lehrer zutreffen. Daß aber ein solcher in Folge seiner wenigen „praktischen“ Kenntnisse mit ungeheuren Schwierigkeiten zu kämpfen haben und daß ihm gewiß so manches selbst einfachere Experiment auf Kosten eines gedeihlichen Unterrichts mißglücken wird und muß, ja daß am Ende gar dadurch die Schüler in Gefahr gebracht werden, läßt sich leicht denken. Diesem Umstande nun will die Schulzese Vorschule vorbeugen, indem sie in verständlicher Weise den Gang der einzelnen Versuche erklärt, und dabei mit glücklichem Griffe sich notwendig machende Erklärungen und Anmerkungen zufügt. Selbstverständlich wird ja auf die Schwierigkeit oder Gefährlichkeit des Versuchs gebührend aufmerksam gemacht resp. dem Experimentator ein warnendes „Vorsicht“ zugerufen. Der qualitativen Analyse ist mit Recht eine hervorragende Stelle eingeräumt; sie findet sich nicht nur bei Betrachtung der einzelnen Elemente und Verbindungen je als Schluß- und Prüfstein, sondern wird auch in zusammenhängender systematischer Form dem Werk zum Schlusse beigegeben, einfach und verständlich. Gerade dadurch aber erhält das Werk für den Anfänger umsomehr Bedeutung, als er sich mit Leichtigkeit in dem Gange der Analyse zurechtzufinden vermag. Die Mineralogie findet übrigens im Werke die ihm gebührende Beachtung.

Es wird demnach an dieser Stelle der Ueberzeugung Raum gegeben, daß die „Schulzese Vorschule der anorganischen Experimentalchemie und der qualitativen Analyse mit Berücksichtigung der Mineralogie“ viele Freunde sich erwerben wird.

Leipzig.

Dr. D. Kraucher, Dir.



Anhaltische Verlagsanstalt Oesterwitz & Voigtländer, Dessau.

---

## Das Leben der menschlichen Seele und ihre Erziehung.

I. Band elegant brosch. 3,— Mark.

Das Vorstellungs- und das Denkleben.

Von F. Krause, Rektor.

---

## Die Ermittlung der Ergebnisse des Unterrichtes in der Erziehungsschule.

Von

F. Krause, Rektor.

Elegant broschiert 80 Pfg., elegant gebunden 1 Mk.

---

## Die Gliederung der Lehrarbeit

in der

### Erziehungsschule.

Von

F. Krause, Rektor.

Elegant broschiert 80 Pfg., elegant gebunden 1 Mark.

---

Welche Stoffe sind nach den Forderungen der Gegenwart aus dem  
Lehrplan der Volksschule zu entfernen bzw. demselben einzufügen?

Beiträge zum Vereinsthema des deutschen Lehrervereins.

Veröffentlicht auf Beschluss

der XXII. Hauptversammlung des Anhaltischen Lehrervereins.

Preis 80 Pfg.

---

## Schulreden und Vorträge aus der Zeit seit 1862.

Teils zur Erinnerung, teils als Proben

dargeboten von

weil. Schulrat G. Stier.

Neue bedeutend vermehrte Ausgabe. 13 Bogen Text.

Preis: brosch. 2,40 Mark, geb. 3,— Mark.

---

## Lehrbuch der vereinfachten deutschen Stenographie.

(Einigungssystem Stolze-Schrey-Velten.)

Von

H. Grossjohann und A. Hennig.

2. Auflage. Preis 80 Pfg.

---



# Pädagogische Bausteine:

- Heft 1. **Martin, P., Für die Lebensgemeinschaften — wider die Konzentration?** Eine kritische Studie. Antwort auf die Broschüre des Herrn Rektor Laas-Gera, „Welches ist das Ziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts etc.“  
Preis 60 Pfg.
- Heft 2. **Schmidt, O., Beiträge zur Theorie eines Lehrplans der realistischen Fächer.**  
Preis 1 Mk.
- Heft 3. **Kipping, O., Das System im geographischen Unterricht.**  
Preis 40 Pfg.
- Heft 4. **Missbach, Rob., Der Schulgarten im Dienste der Volksschule.**  
Preis 1 Mk.
- Heft 5. **Hemprich, K., Beiträge zu einem Lehrplan für die evangelische Erziehungsschule.**  
Preis 50 Pfg.
- Heft 6. **A. Günther und O. Schneider, Beiträge zur Methodik des Unterrichts in der Heimatkunde.**  
Preis 1,40 Mk.
- Heft 7. **Eichholz, Max, Pädagogische Aphorismen und das herrschende Schulsystem.** Eine psychologisch-pädagogische Studie mit besonderer Berücksichtigung des Religions-Unterrichtes und einer Lehrprobe über das sechste Gebot.  
Preis 1,20 Mk.
- Heft 8. **Hemprich, K., Die Kinderpsychologie und ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung.**  
Preis 80 Pfg.
- Heft 9. **Martin, P., Der Anschauungsunterricht in der Raumlehre nach Formengemeinschaften.**  
Preis 60 Pfg.
- Heft 10. **Wigge, H., Der erste Sprachunterricht nach dem Prinzip der Selbstthätigkeit.**  
Preis 90

