

7. Sekundärliteratur

Pädagogische und didaktische Abhandlungen. Bd. 2 / Otto Frick

Hrsg. von Georg Frick. - Halle (Saale) : Verl. der Buchh. des Waisenhauses, 1893. - S. 447-500

Mitteilungen aus der Praxis der Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle.

Frick, Otto

Halle (Salle), 1893

Nutzungsbedingungen

Die Digitalisate des Francke-Portals sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen für wissenschaftliche und private Zwecke heruntergeladen und ausgedruckt werden. Vorhandene Herkunftsbezeichnungen dürfen dabei nicht entfernt werden.

Eine kommerzielle oder institutionelle Nutzung oder Veröffentlichung dieser Inhalte ist ohne vorheriges schriftliches Einverständnis des Studienzentrums August Hermann Francke der Franckeschen Stiftungen nicht gestattet, das ggf. auf weitere Institutionen als Rechteinhaber verweist. Für die Veröffentlichung der Digitalisate können gemäß der Gebührenordnung der Franckeschen Stiftungen Entgelte erhoben werden.

Zur Erteilung einer Veröffentlichungsgenehmigung wenden Sie sich bitte an die Leiterin des Studienzentrums, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

Terms of use

All digital documents of the Francke-Portal are protected by copyright. They may be downloaded and printed only for non-commercial educational, research and private purposes. Attached provenance marks may not be removed.

Commercial or institutional use or publication of these digital documents in printed or digital form is not allowed without obtaining prior written permission by the Study Center August Hermann Francke of the Francke Foundations which can refer to other institutions as right holders. If digital documents are published, the Study Center is entitled to charge a fee in accordance with the scale of charges of the Francke Foundations.

For reproduction requests and permissions, please contact the head of the Study Center, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

2. Mitteilungen aus der Praxis des seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle.¹

I. Präparation auf eine Muster-Lektion aus der deutschen Sagen-Geschichte in Sexta.

Der Verfasser hat in seiner Schrift „Das seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle“ oben S. 220 ein Beispiel einer Skizze einer schriftlichen Präparation mitgeteilt, wie sie von den Mitgliedern unseres seminarium praeceptorum vor Abhaltung ihrer Probelektion eingereicht werden. Dafs diese Probelektionen nicht einzelne, in einer fremden Klasse erteilte und deshalb verlorne Lektionen sind, welche einen erheblichen Gewinn für die Kandidaten nicht haben können und die Arbeit der betreffenden Klasse nur stören würden, sondern dafs sie eine besonders sorgfältig vorbereitete Lektion innerhalb des von dem Kandidaten für das betreffende Semester übernommenen Unterrichtsgegenstandes darstellen, ist in der genannten Abhandlung auseinandergesetzt.

Im folgenden bringen wir einige Beispiele von Skizzen unserer eigenen schriftlichen Präparationen, welche den von uns „Seminarlehrern“ erteilten Musterlektionen zu Grunde liegen.

An solche Präparations-Skizzen vornehmlich hatten wir gedacht, als wir ebendasselbst an anderer Stelle ausführliche Mitteilungen aus der inneren Arbeit unseres Seminars zu bringen versprochen, und da uns mehr als je Mitteilungen aus der unmittelbaren Praxis des Unterrichts nothun², so hoffen wir, auch abgesehen von dem nächsten

1) Gedr. in der Zeitschr. f. Gymn.-Wesen XXXVII (1883) und XXXVIII (1884).

2) Vgl. H. Müller in der Zeitschr. f. Gymn.-Wesen 1881, S. 516: „Ich habe mich stets nach solchen Büchern umgesehen, die zeigen, wie es gemacht werden muß, die uns die Sache vormachen. . . . Wer uns aus unmittelbarer Praxis heraus deutsche (und doch wohl auch andere) Schulstunden nach ihrer wirklichen Vertiefung beschreiben wollte, der würde uns zu großem Danke verpflichten. Solche wahrhaft praktische und fruchtbringende Anleitungen brauchen wir viel mehr als organisatorische Versuche und prinzipielle Auseinandersetzungen.“ — Wir wünschen durch unsern, sehr mangelhaften Versuch zu anderen Mitteilungen wirklich fruchtbarer Art anzuregen.

Zweck, nichts Überflüssiges zu bringen. Dafs wir unsere Musterlektionen keineswegs als unfehlbare Muster betrachten, sondern nur als vorläufige, der Verbesserung sehr fähige und bedürftige Proben, durch welche den Kandidaten gezeigt werden soll, wie etwa eine zielbewusste und planmäßige Behandlung des betreffenden Gegenstandes von ihnen vorzubereiten sei, und dafs wir bei Gelegenheit der auf die Lektionen folgenden Besprechung das Mindergelungene, dessen man sich hinterher stets bewußt wird, in einer Selbstkritik offen aufzudecken und zu korrigieren pflegen, ist oben S. 218 ausdrücklich hervorgehoben. Weil nun aber einmal in den Kreisen unserer Lehrerwelt das Vorurteil weit verbreitet ist, als sei alles, was sich auf eine zielbewusste Technik des Unterrichts richtet, mechanischer Methodenzwang, so bekennen auch wir uns von vornherein ausdrücklich und feierlich zu dem selbstverständlichen Satze: dafs es keine alleinseligmachende Methode giebt.

Wir machen den Anfang mit der Skizze einer Präparation auf eine Lektion in Sexta aus dem Gebiet der deutschen Heldensage, weil der Anfänger hier eine Anleitung besonders nötig hat. Einige allgemeine Bemerkungen sind voraufzuschicken. Der neue Lehrplan für die Gymnasien und Realgymnasien weist dem Geschichtsunterricht in VI und V eine wöchentliche Stunde zu. Wir sind der Ansicht Schraders (Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 508), dafs für den Geschichtsunterricht in Sexta besondere Stunden nicht erforderlich, ja nicht einmal wünschenswert sind, da die biblische Geschichte für diesen Zweck nicht nur ausreichend, sondern auch ganz vorzüglich geeignet ist, und schliessen uns der daselbst gegebenen Begründung durchaus an;¹ stimmen ebenso aber auch der weiteren Ausführung Schraders zu, dafs, wenn einmal Stunden für einen besonderen Geschichtsunterricht in VI und V angesetzt sind, der zweckmässigste Stoff für die Sexta eine zusammenhängende Sagen-geschichte aus der alten und aus der älteren deutschen Welt ist, auf welche in Quinta ebenfalls nur ein vorbereitender Unterricht, aber am besten in der Form biographischer Darstellungen aus der deutschen und vaterländischen Geschichte folgen würde. Es war ein wesentlicher Nachteil, dafs die Schüler der höheren Schulen bisher nach Tertia gelangten, ohne durch die Schule auf die vaterländische, dem jugendlichen Gemüt so nahe

1) Gegen die Veranstaltung eines besonderen Geschichts-Unterrichts in Sexta und für ausschließliche Behandlung der biblischen Geschichte auf dieser Stufe sprechen sich daher auch entschieden aus Dietsch in der Encyklopädie von Schmid und Palmer Bd. II, S. 786, Peter, Der Geschichts-Unterricht auf Gymnasien S. 107 ff., und in besonders vortrefflicher Ausführung O. Jäger, Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht, 1877, S. 22.

stehende Geschichte anders hingewiesen worden zu sein, als etwa gelegentlich bei den Stoffen des deutschen Lesebuchs. Man wird die für Quinta gewonnene Stunde nun gern dazu benutzen, einen Durchblick durch die ganze deutsche Geschichte zu geben in einer knappen, sorgfältig ausgewählten und vereinbarten Folge von Lebensbildern aus der deutschen und preussischen Geschichte.

Denn ein Ganzes muß notwendig zur Anschauung und Behandlung kommen; und jemehr die Ansetzung von nur einer wöchentlichen Stunde dem sonst so wichtigen didaktischen Grundsatz der Konzentration des Unterrichts widerspricht, desto mehr muß wenigstens das in dieser Stunde Gebotene in sich selbst eine Konzentration darzustellen suchen. Derselbe Grundsatz der Konzentration nötigt uns nun auch, die zusammenhängende Sagengeschichte in VI nicht, wie Schrader will, auf die ganze griechisch-römische Welt auszudehnen, sondern einerseits den Kreis der Ilias und Odyssee (erstes Halbjahr), anderseits den Kreis des Nibelungen-Liedes (zweites Halbjahr), zum Centrum der Behandlung zu machen, dem sich nebenher oder nachträglich nach Zeit und Umständen die mit diesen Kreisen in nächstem Zusammenhang stehenden Sagen anzuschließen haben.

Indem sodann diese Centren auf der frühesten Stufe auf diejenigen Stoffe vorbereiten, welche in den oberen Klassen des Gymnasiums von neuem zu Centren werden, reihen sie sich nicht nur am natürlichsten als Einheiten dem ganzen System des Unterrichts ein (vgl. H. Kern, Grundrifs der Pädagogik S. 81), sondern es wird auch die tiefgehende Macht der Jugendeindrücke in der fruchtbarsten Weise benutzt, um durch die Bilder aus der biblischen, der antiken und der vaterländischen Welt einen Mikrokosmos dieser Jugendeindrücke zu schaffen, welche unverlierbar haftend und still fortwirkend bis in die spätesten Zeiten nachklingen, und auf welche die spätere Vorstellungswelt bei der Behandlung derselben Stoffe auf den oberen Stufen leicht und freudig zurückgreift (Association).

Daran hat der Lehrer bei der Auswahl der Bilder in VI zu denken und darauf hin sie zu berechnen. „Weil alles, was die Knaben im Unterricht beschäftigt, ... auch noch für die höhere Bildungsstufe des Jünglings und Mannes eine Bedeutung und einen Wert haben muß, so daß er stets von neuem mit Interesse dazu zurückkehren oder wenigstens in der Erinnerung gern dabei verweilen und sich daran erheitern kann, mit Rücksicht darauf sind schon während des Unterrichts selbst die Lehrgegenstände so zu wählen und zu behandeln, daß das einmal möglich ist“ (Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht S. 282). Das Beste wäre dann wohl, wenn der Lehrer, welcher in Sekunda und Prima dieselben Stoffe bei der Lektüre des Homer und des Nibelungen-Liedes be-

handelt, sie auch schon den Sextanern vorgeführt hätte und nun im stande wäre, anknüpfend auf die frühere Behandlung sich zu berufen. Aber in Wirklichkeit ist das wohl nirgends ausführbar; dieser Unterricht wird in der Regel den jüngeren und jüngsten Lehrern verbleiben, eben dadurch aber auch die Schwierigkeit desselben nur wachsen.

Der Lehrer hat sodann sich klar zu machen, welches die differentia specifica sowohl dieses Unterrichts-Gegenstandes (Sagengeschichte) als der Bildungsstufe von Sextanern ist. Da wird sich leicht ergeben, daß zwischen beiden eine innere Wahlverwandschaft besteht. Das Wesen der Sage als der dichterischen Idealisierung der Anfänge der Geschichte ist poetische, anschaulich plastische Gestaltung der historischen Tradition und darum vor allem auf lebendige Anschauung gegründete Phantasiethätigkeit, aber auch Lebensäußerung einer urwüchsigen Entfaltung des Gemütslebens eines auf kindlicher Kulturstufe stehenden Volkes;¹ und das geistige Leben einer kindlichen Sextanernatur ist vornehmlich ein Leben der Anschauung, der Phantasie und des Gemüts. Daraus folgt die Aufgabe, durch diesen Unterricht nach jenen Seiten zu wirken, d. h. auf die Anschauung, die Phantasie und das Gemüt durch möglichst anschauliche Vorführung möglichst plastischer Einzelbilder, durch möglichst große Vertiefung in den ethischen Gehalt der Sage. Weil aber beim Kinde der Weg zum Herzen durch die Phantasie führt, und weil deshalb der erziehende Unterricht in die Reiche der Phantasie eintreten, die Pflege der Phantasiethätigkeit nicht nur zum Mittel, sondern zum Zweck machen und den in der Jugend liegenden Drang nach phantasievollen Erzählungen in seinen Dienst nehmen muß (O. Willmann, Pädagogische Vorträge S. 20 u. 48), so wird die Rücksicht auf eine recht fruchtbare Anregung der Phantasie bei diesem Unterricht in dem Vordergrund stehen. Aus diesem Grunde läßt sich auch gegen Jägers an sich sehr richtige Bemerkungen (a. a. O. S. 24) die Behandlung der Sagengeschichten neben der biblischen Geschichte in Sexta verteidigen. Jäger wünscht, daß die Wirkung der biblischen Geschichte, eben weil sie Phantasie, Gemüt und jede Kraft des kindlichen Geistes mächtig anrege, möglichst wenig gestört werde durch heterogene historische Stoffe; die einfacheren und starken Eindrücke seien den bunten vorzuziehen. Wenn indessen einmal noch ein anderer geschichtlicher Unterricht in Sexta Raum finden soll, so läßt sich darauf hinweisen, daß in der Behandlung der

1) Vgl. W. Schwartz, Die ethische Bedeutung der Sage, Berlin 1870, S. 1 ff. W. Wackernagel, Poetik, Rhetorik und Stilistik, Halle 1873, S. 48 ff. Campe, Geschichte und Unterricht in der Geschichte, Leipzig 1859, S. 197, der die Sage als ein Produkt des Gedächtnisses, des Glaubens und der Phantasie bezeichnet.

biblischen Geschichte die Gemütsbildung das Erste, die Phantasiebildung doch etwas Sekundäres, in der Sagengeschichte die Phantasie ein Erstes und Wesentliches ist.

Es werden nun die Bilder aus der Sagengeschichte, damit sie untereinander eine Einheit bilden, gruppenweise so auszuwählen sein, daß sich die einzelnen als Typen des sagengeschichtlichen Lebens darstellen, ihre Gesamtheit aber einen geschlossenen Kreis der stets wiederkehrenden Elemente in dem Liede von den großen Völkerschicksalen zur Anschauung bringt. Wie die Gesamtheit der homerischen Gleichnisse, die Bildwerke auf dem Schild des Achilles, die Lebensbilder in Schillers Glocke, so beschreiben Ilias und Odyssee und auch das Nibelungenlied einen Mikrokosmos des menschlichen Daseins im menschlichen und im Völkerleben. Ein solcher Mikrokosmos ist nun auch den Schülern auf dieser Stufe des vorbereitenden Geschichtsunterrichts vorzuführen. Die Bilder sind zu geben, wie sie der Gang der Sage mit sich bringt, aber von vornherein in der Absicht auszuwählen, daß sie sich hinterher am Schlufs des Halbjahrs als ein Ganzes ausweisen und in dem abschließenden Rückblick als solcher auch dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden können. Also Bilder des Familien- wie des öffentlichen Lebens, aus dem Leben im Frieden wie im Kriege, und innerhalb dieser größeren Kreise wieder kleinere Einheiten, wie z. B. in der folgenden Musterlektion in dem Gesamtbilde des Krieges Einzelbilder eines Heeresauszuges, eines Massen- und Einzelkampfes, einer Heimkehr, einer Siegesfeier u. s. w. u. s. w. Dabei sind Bilder primärer und sekundärer Art zu unterscheiden und die ersteren natürlich voller und farbenprächtiger auszuführen, als die letzteren.

„Nun aber wird nicht durch vielerlei rührende Geschichten ein Grund gelegt für die teilnehmende Verfolgung menschlicher Geschieke, sondern dadurch, daß alle Wärme der Empfindung um große und unverlierbare Gestalten gesammelt wird; — auch nicht durch flüchtige Blicke in ersonnene Lebensgeschichten wird die Gesinnung gegründet, der nichts Menschliches fremd ist, sondern durch liebendes Betrachten von Menschenbildern, von großer, unvergefßlicher Zeichnung“ (O. Willmann, Pädagog. Vorträge S. 47). Das Wesen der Persönlichkeit also — der fruchtbarste Begriff für die gesamte Arbeit des erziehenden Unterrichts — muß schon hier in seiner geheimnisvollen Tiefe dem ahnenden Gemüt des Kindes nahe gebracht werden. Es müssen deshalb die Typen der Persönlichkeiten in sorgfältiger Auswahl festgestellt und sodann ihre Erscheinung nicht nur so plastisch vorgeführt werden, daß sie „reliefartig hervortritt“ (Kehr, Praxis der Volksschule S. 279), sondern es ist auch ihre Wesenseigentümlichkeit so bestimmt zu markieren, daß schon der Sextaner von dem

eigenartigen Innenleben der Heldengestalten eine Ahnung erhält (vgl. im folgenden das Bild Volkers).

Auf solche Weise wird durch lebensvolle Bilder von bedeutsamen Ereignissen und Persönlichkeiten das rechte Interesse geweckt, erhalten und zu einer fruchtbaren Vorschule für die Heranbildung des geschichtlichen Sinnes gemacht werden.

Dazu hat die Form der Erzählung das Ihrige hinzuzuthun. Diese läßt sich durch die oben begründete Rücksicht auf plastische Anschaulichkeit, fruchtbare Anregung der Phantasie und Vertiefung des Gemütslebens leiten. Im übrigen ist die Behandlung etwa folgende: Man orientiert über den Zusammenhang durch Vorbesprechungen (Vorblick, Analyse), giebt in zusammenhängender, klarer, wohlgeordneter und selbstverständlich freier Erzählung, Beschreibung oder Schilderung das Neue zu überschaulichem Anblick, faßt auf den einzelnen Stufen und zwar recht häufig den erworbenen Gewinn zusammen (Rückblick, Zusammenfassung, Synthese), weist stets auf Bekanntes anknüpfend zurück (Association), führt von Zeit zu Zeit, vor allem bei dem Abschlufs der einzelnen Einheiten, unter Verwendung von Vorstellungsreihen auf den Zusammenhang des gröfseren Ganzen hin (System), überzeugt sich schon auf den einzelnen Stufen und zum Schlufs der betreffenden, sowie zu Beginn der nächstfolgenden Stunde durch wohlausgewählte Fragen, aber auch durch die Forderung zusammenhängender Wiedererzählung, wieweit das Mitgeteilte, besonders die Gliederung des Stoffes, aufgefaßt und wie grofs die Fähigkeit des Reproduzierens ist (Anwendung¹). Da man nur eine wöchentliche Stunde zur Verfügung hat, der ganze Stoff auch mehr der rezeptiven Thätigkeit des Schülers dienen soll, so sind vollständige Repetitionen und eingehende Übungen der Anwendung nicht durchführbar und selbst in beschränkter Weise nur möglich bei einem möglichst typischen Gange und bei schärfster Gliederung bis in das Einzelne hinein. Daraus ergibt sich, dafs die unterrichtliche Behandlung dem dritten der von Campe (a. a. O. S. 205) im Wesen der Sage selbst nachgewiesenen Faktoren, dem Gedächtnis, keine Rechnung tragen wird. „Die geschichtliche Nahrung, welche Knaben dieser Stufe empfangen,“ sagt Loebell (Grundzüge einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts S. 11), „soll keine wissenschaftliche, keine in die folgenden Lehrgänge streng eingreifende sein, sondern vielmehr hergenommen aus dem das Jugendalter der menschlichen Gattung wie des Einzelnen mit den Reizen der Poesie anlockenden Gebiet, nicht in die Kategorie des dem Gedächtnis methodisch einzu-

1) Über diese Stufen des Unterrichts vgl. H. Kern a. a. O. S. 79 ff.

prägenden Lehrstoffes fallen.“ „Der Zweck dieser Mitteilungen“, fährt er in Übereinstimmung mit unsern Ausführungen fort, „soll freilich noch ein anderer sein, als die Befriedigung des poetischen Bedürfnisses. Die Knaben sollen hier mit den Thaten und Leiden der großen Heroen und Leiter der Menschheit, mit den Repräsentanten weltbewegender Richtungen vorläufige Bekanntschaft machen, was mit dem dichterischen Interesse wieder insofern zusammenfällt, als in dem Leben dieser Heroen in der Regel ein großartiges, aus den Begegnissen gewöhnlicher Menschen heraustretendes Verhängnis waltet.“¹

Über diese aus dem Wesen des betreffenden Unterrichtsgegenstandes und der Bildungsstufe der Schüler abgeleiteten Forderungen ist der angehende Lehrer vorher zu unterrichten, und das um so mehr, je weniger er darüber dort etwas erfährt, wo er sich sonst gern Rat holen wird. Schrader (a. a. O. § 38) giebt keine besondere Anleitung für die Behandlung der Sagengeschichte, und was er S. 515 über den Geschichtsvortrag auf den unteren Stufen bemerkt, ist, so vortrefflich an sich, doch zu allgemeiner Art, als daß es für die wirkliche Einführung in die Praxis gerade dieser besonders schwierigen Disziplin ausreichte. Dasselbe gilt von den kurzen Bemerkungen von Dietsch in der Encyclopädie von Schmid und Palmer S. 791. Nägelsbachs und Roths Gymnasial-Pädagogik, sowie Riecks Pädagog. Briefe gedenken der Sagengeschichte gar nicht. Campe hat in seiner inhaltsreichen Schrift dem Wesen der geschichtlichen Sage eine besondere Abhandlung gewidmet, welche zu dem Besten gehört, was über diesen Punkt geschrieben ist und keinem Lehrer der Geschichte unbekannt bleiben darf. Derselbe hat auch mit großer Energie auf den pädagogischen Wert der Sage hingewiesen;² aber der darauf folgende Abschnitt über die Methode des geschichtlichen Unterrichts läßt den Anfänger ebenso im Stich, wie die Schriften von Peter, Jäger und Herbst (Zur Frage über d. Geschichtsunterricht auf höh. Schulen. 1869); denn es setzt eine längere Erfahrung voraus, wenn man von den Winken, welche dort über die Behandlung der Geschichte auf den mittleren und oberen Stufen gegeben werden, das Brauchbare auf die Behandlung der Sagengeschichte übertragen will.

Auch die Volksschul-Litteratur kann hier nicht aushelfen, da die Sagengeschichte nicht in die Volksschule gehört; doch finden sich vortreff-

1) Zusammenfassend Ziller, Grundlegung S. 289: Sagen hat der Unterricht vor allem von ihrer poetischen Seite und nach dem allgemeinen Bildungsgehalt, den sie in sich tragen, aufzufassen.

2) a. a. O. S. 198: Man kann den Schüler nicht sorgfältig genug auf dieses tiefe und wunderbare Geistesleben aufmerksam machen, das noch unter dem Schutt und den Trümmern vergangener Größe fortsprudelt.

liche praktische Winke in Kehrs Praxis der Volksschule S. 278 ff. bei dem über den Geschichtsunterricht Bemerkten.¹ — Unerläßlich für den Lehrer und vorzugsweise geeignet, ein tieferes Verständnis für die unterrichtliche Bedeutung dieser Sagenstoffe zu vermitteln, ist das Studium der Arbeiten von O. Willmann: Die Odyssee im erziehenden Unterricht, Leipzig 1868, Pädagogische Vorträge, Leipzig 1869, Der elementare Geschichtsunterricht, Leipzig 1872. Auch auf Dissens Anleitung, mit Knaben die Odyssee zu lesen (Göttingen 1809), wird man verweisen können, und endlich die Abschnitte über Bildung der Phantasie, äufere und innere Anschauungen u. s. w. bei Pfisterer, Pädagogische Psychologie, Gütersloh 1880, und Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, Leipzig 1876, zur Vorbereitung empfehlen.

Aber die eigentliche Anleitung wird man dem Anfänger selbst geben müssen und zwar so, dafs man ihm die Sache an einem Beispiel praktisch vormacht, nicht allein aber die Behandlung in der Klasse, sondern auch die Art und Weise der Präparation darauf. Wir empfehlen ihm zur allgemeinsten Vorbereitung die Darstellung von Günther, Die Deutsche Heldensage des Mittelalters, Hannover 1870; sie wird zur vorläufigen Übersicht, zur Auswahl, Sichtung und Gruppierung der vorzuführenden Bilder dienen können; die eigentliche Vorbereitung aber macht ein stetes Zurückgehen auf das Nibelungenlied selbst in der Simrock'schen Übertragung² notwendig. Aus der originalen Quelle der Dichtung wird man fortwährend schöpfen müssen, um die eigene Phantasie zu beleben und die geschauten Bilder in ihrem ursprünglichen poetischen Glanze reproduzieren, sodann aber auch, um eine falsche Modernisierung vermeiden zu können. Dazu kommt die Benutzung von W. Grimms Deutschen Heldensagen.³ Dieser einfache Apparat kann ausreichen. Daneben mögen E. Koch, Die Nibelungensage, 2. Aufl., Grimma 1872, die Edda, endlich auch die Eddasagen von G. Schöne, Göttingen 1858, herangezogen werden.

Nun sind — und das ist die Hauptarbeit in der Präparation — die Bilder nach ihrem poetischen und plastischen Wert unter den oben angegebenen Gesichtspunkten aufzusuchen, zu ordnen und zu gruppieren;

1) Die a. a. O. S. 442 genannten Arbeiten von H. Sevin, Die Verwertung des deutschen Sagenstoffes im Geschichts-Unterricht der Volks-Schule, Tübingen 1875, und K. Lange, Die Sage im Geschichts-Unterricht der Volks-Schule (Kehrs Pädagogische Blätter Bd. V, S. 201 ff.) sind mir nicht zur Hand.

2) Wir citieren im folgenden nach der Cottaschen Ausgabe. 12. Aufl. Stuttgart 1859.

3) Wir citieren nach der ersten Ausgabe von 1829.

dabei sind Zusammenziehungen und Verschiebungen nicht nur erlaubt, sondern sogar notwendig. In der folgenden Lektion ist z. B. in dem Kriege der Burgunden mit den Sachsen der Kampf mit Lüdeger sekundär, der Kampf mit Lüdegast die Hauptsache. Man wird dem Sextaner, um ihm die Übersicht zu erleichtern und seiner Phantasie einfache Bilder zu bieten, nur die letzte Figur vorführen, aber plastische Züge aus dem Kampfe mit Lüdeger zur Vervollständigung der Schilderung verwenden. Ebenso sind in dem Folgenden, um die äußere Erscheinung Siegfrieds anschaulicher vorzuführen, Züge aus späteren Schilderungen seiner Persönlichkeit an diese Stelle gerückt und kombiniert worden. Die weitere Arbeit wird aus der folgenden Zusammenstellung deutlich. Wir bemerken nur noch, daß in den vorausgehenden Lektionen die Erzählung bis zu dem Moment der Ankunft Siegfrieds in Worms (Günther S. 4) geführt worden war und unsere Musterlektion bei diesem Punkte einzusetzen hatte.

Gang der Lektion selbst.

Vorbereitende dialogische Besprechung (Vorblick, Analyse): In welcher Stadt befinden wir uns? In Worms. An welcher Stätte? Vor der Königsburg. Wer ist dort anwesend? Günther und die Seinen. Siegfried und elf der Seinen. (Siegfried selbzwölfter; Simrock S. 12.) Welches die Situation? Sie warten auf Aufnahme. Die Rosse ungeduldig scharrend. Da haben wir Mufse, uns noch einmal das Bild ihrer Erscheinung recht fest einzuprägen. (Übergang zur neuen Erzählung, Erregung des Interesses.)

Erstes Bild. (In die Phantasie der Schüler hineinzumalen.) 1. Die Erscheinung der elf Recken. Die Materialien sind aus früheren Stellen im Simrock S. 13 ff. zusammenzutragen. Schilderung von Kopf bis zu Fuß (umgekehrt in der Ilias von Fuß zu Kopf): feste und leuchtende Helme, lichte Panzer, darunter herrliche Gewänder von lichtem Schein; Beinschienen und Sporen; Schilde, schön und breit, mit mancher Wappenzier; — dazu als Trutzwaffen: Speere (zweischneidig und scharf); gerade Schwerter, deren Enden bis auf die Sporen herniedergingen. — Auf stattlichen, schönen Rossen; das Reitzeug goldesrot, goldfarben die Zäume, die Brustriemen von Seide. Repetitorische Zusammenfassung.

2. Die Erscheinung Siegfrieds nach demselben Gange (dadurch Bildung von Vorstellungsreihen; vgl. Kern S. 81, Ziller, Grundlegung S. 153). Frage: Welches wird auch hier der Gang unserer Schilderung sein? — Darauf die Schilderung selbst: der Helm fester, schöner, leuchtender, als bei den übrigen; der Panzer, die Beinschienen, die Sporen goldverziert (W. Grimm S. 246); darunter ein herrliches Gewand von ara-

bischer Seide, weiß wie der Schnee, und darüber ein Mantel von kostbarem Hermelin, weiß mit kohlschwarzen Flecken (Simrock S. 59). Der Schild mit dem Wappen einer gemalten Krone (S. 36), dem Abzeichen des Königssohnes, und mit Edelsteinen reich besetzt; sie springen heraus, als er später den mörderischen Hagen mit ihm niederschlagen will (S. 159). Der Speer von zweier Spannen Breite und grimmer Schärfe an seinen Schneiden (S. 14); er wird die grimme Schärfe dereinst am eignen Herrn erweisen, als er, von dem tückischen Hagen meuchlings entsendet, am Quell im Odenwalde in den Rücken Siegfrieds fährt (S. 158). Endlich das **Schwert**, Balmung geheissen, von kunstsinnigen Zwergen, den Nibelungen, in den Tiefen der Erde geschmiedet, einst König Nibelungs Schwert, dann mit samt dem Nibelungenhort von Siegfried den Zwergen abgenommen (S. 16 und W. Grimm S. 76 ff.); eine lichte Waffe, am Knauf ein hell leuchtender Jaspis, grüner als das Gras, das Gefäß von Gold (Simrock S. 287). Es ist von wunderbarer Kraft und Schärfe, daß nichts unversehrt blieb, wenn man es auf Helme schlug (S. 154), dereinst so verhängnisvoll in der Hand des grimmen Hagen, welcher es dem erschlagenen Helden abgenommen hat und dann vielen Burgunden in Etzels Burg den Tod mit ihm bereitet, bis ihm selbst durch eben dasselbe von der rächenden Kriemhilde das Haupt abgeschlagen wird zur Sühne für den an Siegfried begangenen Verrat. (Das Schwert daher Höhepunkt in der Schilderung der Rüstung. Anlaß zur Besinnung und ethischen Vertiefung.¹ Die Vorblicke auf die Folgezeit dienen zur Einreihung dieser Einheit in das System der ganzen Nibelungensage.)

Zusammenfassung. Welche Überschrift würde der bisherigen Schilderung zu geben sein? Anschreiben dieser Überschrift an die Tafel, Eintragung derselben in das Heft der Schüler, welches am Schluß des Halbjahres den vollständigen Conspectus über das Ganze der behandelten Bilder enthalten muß.

Übergang zum zweiten Bilde durch kurze Weitererzählung vom Empfang der Helden durch König Günther und die Burgunden auf Hagens Bericht. Darauf:

Zweites Bild (sekundärer Art und mehr andeutungsweise zu geben). Friedliche Kampfspiele.

Der Aufenthalt in Worms wird ausgefüllt durch fröhliche Jagden (Hinweisung auf die spätere verhängnisvolle Jagd im Odenwald) und durch Waffenspiele (Simrock S. 22): 1. Werfen mit dem Wurfstein (Hinwei-

1) Vgl. Herbart bei Willmann in den Jahrbüchern für wissenschaftliche Pädagogik Bd. V, S. 129 ff.

sung auf den späteren Wettkampf Günthers und Brunhilds), — 2. mit dem Ger, — 3. Veranstaltung von Turnieren. Schilderung eines solchen nach S. 7: mancher Stofs erklang, Schäfte brachen, Splitter flogen bis zum Erker hinan. Von dort schaut Kriemhild verstohlen dem Schauspiel zu (S. 23), und wir schauen mit ihr auf die Kämpfer herab (Fixierung und Einprägung der Anschauung¹). Mittelpunkt auch dieser Bilder die alles überragende Persönlichkeit Siegfrieds. Welches der Zuwachs in der Kenntnis derselben? Zu der stattlichen Erscheinung die Natur eines ritterlichen Helden.² — Zusammenfassung. Überschrift. Anschreiben. Einschreiben.

Drittes Bild (Krieg, der Sachsenkrieg).

Übergang. Auf die friedlichen Spiele folgen ernste Kampfspiele von Krieg und Schlachten. Ankündigung des Sieges durch Lüdeger, den Sachsenkönig, und Lüdegast, den Dänenkönig. (Wo das Reich derselben zu suchen?) Sorge Gunthers, Zuversicht Siegfrieds; seine geheime Absicht, vielleicht durch einen siegreichen Kriegszug die Zuneigung Gunthers und die Hand der Kriemhilde zu gewinnen.

1. Auszug und Heerfahrt. Gunther, seine Brüder, Hagen, Volker und tausend Mann; Siegfried und die elf Recken. — Einführung der bedeutsamen Persönlichkeit Volkers. Seine Erscheinung: gerüstet wie die übrigen; aber auf dem Schilde als Wappenzeichen die Fiedel (wie bei Siegfried die Krone) und auf dem Rücken die Fiedel selbst, denn er ist des Sanges und der Fiedel kundig; darum heisst er der Fiedelmann, kann aber auch kämpfen gleich einem wilden Eber (Simrock S. 323) und als ein kühner Held gewaltig führen das Schwert. Seines Schwertes Fiedelbogen wirft von den Helmen die leichten Zierden herab und schneidet mit blutroten Strichen durch manch harten Stahl (S. 234). Er stammt aus Alzei unfern Worms im Großherzogtum Hessen. (Das Stadtwappen von Alzei noch jetzt ein Löwe mit einer Fiedel in den Tatzen, wie die Stadt Halle welches Wappen führt?) (W. Grimm S. 250, 253, 306, 323). — Also ein kühner und fröhlicher Held, den wir noch vielfach kennen lernen werden, wenn er sein süßes Saitenspiel ertönen lassen wird in fröhlichen, aber auch in todesbanger Stunden (vorläufige Charakteristik). Jetzt trägt er

1) Den dichterischen Kunstgriff, durch Einführung anderer Zuschauer uns selbst zu Beobachtern der Scene zu machen (vgl. das poetische Element der Teichoskopieen, den Hirten im Gleichnis der Ilias 8, 559), darf eine poetische Erzählung sich so wenig entgehen lassen, daß sie vielmehr Jagd auf solche die Bilder gleichsam fixierende Momente machen muß.

2) Die wesentlichsten Züge in dem Charakterbilde Siegfrieds können erst später in den Rahmen der Bilder eingetragen werden.

die Heerfahne dem Zuge voran (Simr. S. 30. 33), welcher daherzieht, daß der Staub von den Straßen zu stieben beginnt (S. 33). — Ihr Weg rheinabwärts, ein Stück mainaufwärts, über die hessischen Berge, an der Fulda und Weser hinab, und nach der Elbe hinüber in das Sachsenland hinein (S. 30), da wo noch jetzt die Eisenbahn von Worms über Mainz, Frankfurt, Fulda, Cassel, Höxter u. s. w. nach Hamburg geht.

Zusammenfassung. Einzelfragen, besonders nach dem Zuwachs von Vorstellungen und Volker betreffend. Welches das letzte Moment in dem Bilde des Heereszuges? (um sich zu überzeugen, ob die Schüler gleichsam ihm nachschauen). Überschrift. Anschreiben. Einschreiben.

2. Massenkampf. Zur Vorbereitung: Ankunft der Burgunden im Sachsenlande. Rüstung der Feinde. Große Übermacht, 40 000 Mann und wohl mehr (S. 29). NB. Der Kampf mit Lüdeger und Lüdégast wird in ein Bild zusammengezogen. — Die Scharen sprengen heran auf schnaubenden Rossen, daß der Erdboden dröhnt. Speere fliegen in dichtem Hagel über die Helme (S. 35) und fahren gierig in den Erdboden (wie ihr aus der Homerischen Sage von den Schlachten vor Troja kennt), teils in die Helme, daß Bäche roten Blutes aus ihnen hervorrieseln (S. 34), oder in die Schilde, furchtbar abprallend, aber auch zersplitternd, endlich viele durch den Panzer in den Leib, tiefe Wunden schlagend, daß man über die Sättel fließen sah das Blut (S. 94). — Zusammenfassung. Überschrift u. s. w. Die früher bei der Schilderung der Erscheinung und Rüstung der Helden gewonnenen Vorstellungen sind verwertet und erweitert worden. Reihengewebe.

3. Einzelkämpfe. (Zweikampf zwischen Siegfried und dem Dänenkönig.) Hinweisung auf die aus dem vorigen Halbjahr bekannten ähnlichen Einzelkämpfe der Homerischen Helden. — Kurze Schilderung der Erscheinung des Dänenkönigs. Sein Schild von lichtem Gold (S. 31). — Den Sporen gehorsam tragen die Rosse pfeilgeschwind die Helden gegeneinander, als wehte sie der Wind (S. 31). — Zwei Waffengänge, mit Lanze und Schwert. Sie neigen die Lanzen mit aller Macht auf die Schilde, aber entscheidungslos, wenden ritterlich die Rosse zurück und versuchen nun den grimmen Mut in dem Hauptkampf mit dem Schwert (Zurückweisung auf Balmung); Vorlesung von Strophe 1 und 2, S. 32: Da schlug der Degen Siegfried . . . mit allen Kräften lag. — Da strauchelt dem Dänenkönig das Pferd unter dem Sattel (Höhe und Krise; dieser Zug aus dem späteren Kampf mit Lüdeger herübergenommen S. 35). Nun schlägt ihm Siegfried drei Wunden durch den lichten Harnisch (S. 32). Ströme Blutes rinnen unter ihm herab; da bittet er um sein Leben, bietet

dem Sieger all sein Land, giebt sich ihm gefangen und wird der Obhut Hagens übergeben (S. 32 ff.).

Nachspiel. Dreifsig andere Helden, von Siegfrieds Hand erlegt bis auf einen, den Boten der Niederlage. Totenklage hier (Erinnerung an ähnliche Homerische Stoffe), Siegesjubiläum dort; — Zusammenfassung, Überschrift u. s. w.

Viertes Bild (sekundärer Art: die Siegesbotschaft). Zur Vorbereitung: Gerücht, bestätigende Kunde allgemeiner Art, Ankunft des Boten, die harrende Kriemhilde (Steigerung). — Das Folgende nach der Gliederung von Anfang, Mitte, Ende: 1) Empfang, zum Willkomm einen Trunk goldenen Weins. — 2) Der Botenbericht. Mittelpunkt desselben. Siegfrieds Heldenruhm; Vorlesung von S. 38, Nr. 1 u. 3 und S. 39, Nr. 2: Wie herrlich sie auch stritten, das war doch gar ein Wind gegen Siegfrieden des Königs Siegmunden Kind. — 3) Belohnung des Boten zum Abschied mit reichem Gewand und zehn Mark Goldes. — Endlich die Wirkung auf Kriemhilde: Freude und Dank. — Zusammenfassung u. s. w.

Fünftes Bild. Siegesfest; erste Begegnung Siegfrieds und Kriemhildes. Zur Vorbereitung: Heimkehr der Sieger (Erinnerung an die Heimkehr unserer Krieger 1871). — Ausführung: das Siegesfest selbst, Zeit (Pfingstfest). Ort (Platz zwischen Hofburg und Münster). Festzug, herausschreitend aus den Pforten des Palastes; ringsum die schaulustige Menge (wir mit ihr schauend). 5000 Degen, 32 Fürsten, Zug der Frauen, Ute. — Aber Höhe und Mitte: Kriemhild im Geleit ihrer Frauen; da erschien die Liebliche wie Morgenrot aus tiefen Wolken, wie der lichte Vollmond vor den Sternen schwebt (S. 46). — Wirkung auf Siegfried. Sein stilles Geständnis. Vorlesung von S. 47, Nr. 3: Er sprach in seinen Sinnen . . . so wär ich sanfter tot. — Gruß, Kuß und Dank der Kriemhilde. — Festlicher Zug in den Münster (Hinweisung auf die Zukunft: späterer Gang in den Münster vor dem Streit der Königinnen. Siegfrieds Leiche in und aus dem Münster. — Zur Einordnung in das System). — Zwölf Tage darf er um sie sein, ihr ritterlich zu dienen. — Zusammenfassung, Überschrift u. s. w.

II. Präparation auf eine vom Verf. in Quarta gehaltene Muster-Lektion: Behandlung des Gedichtes von Hölty „Das Feuer im Walde“.

1. Anleitung zur Präparation.

Der Kandidat ist auf M. W. Götzinger (Deutsche Dichter Bd. II, S. 160 ff.) zu verweisen, wo er indessen nicht mehr findet als einige Anmerkungen, darunter auch ein falsches Datum der Schlacht bei Kunersdorf

(22. August statt des 12.) und im Zusammenhang damit die ungenaue Notiz, daß Kleist 2 Tage (statt 12 Tage) nach der Schlacht gestorben sei. C. Gude (Erläuterungen deutscher Dichtungen) und W. Leimbach (Ausgewählte deutsche Dichtungen. Cassel 1880) haben dieses Gedicht nicht behandelt. Doch mögen die sonst dort gegebenen Beispiele einer schulmäßigen Erläuterung eingesehen werden. Aus den kurzen und allgemeinen Bemerkungen Schraders (Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 454) wird der Anfänger nicht viel für eine auf eingehende Vertiefung gerichtete Praxis entnehmen können. Die Hauptsache bleibt demnach, wie immer, eigne Vertiefung in das Gedicht durch immer wiederholte Lektüre und Betrachtung. Sehr förderliche Richtlinien werden ihm sodann die sogenannten Formalstufen der Herbart-Ziller-Stoyschen Didaktik an die Hand geben können. — Notwendig außerdem ist die Lektüre der Schilderung der Schlacht bei Kunersdorf im Archenholz auch schon deshalb, weil dieses Buch Stoff der deutschen Prosa-Lektüre in der nächst höheren Klasse ist, also die Beziehung darauf der Konzentration des Unterrichts dient.

Die Präparation wird sodann eine Reihe von Vorfragen zu beantworten haben, welche sich beziehen 1) auf das Wesen des betreffenden Unterrichts-Objekts, also des vorliegenden Gedichts, und sodann 2) auf die Bildungsstufe des Schülers und das von ihm mitgebrachte Vorstellungsmaterial.

ad 1. Man hat sich zu erinnern, daß man bei der Lektüre und Betrachtung des Gedichts zu achten habe a) auf den Gehalt: den Reichtum an Bildern des Schönen, sowie des dargestellten seelischen Lebens, b) auf die Form: anschauliche, lebensvolle, plastische Darstellung; — übersichtliche Gliederung, einheitliche Gruppierung um einen Mittelpunkt; — Mannigfaltigkeit der poetischen Mittel, z. B. wirkungsvolle Zusammen- oder Gegenüberstellung (Kontrast, Peripetie, angemessene Abwechslung u. s. w.); — Verwendung epischer und dramatischer Momente; — sprachliche oder metrische Schönheiten u. s. w. Diese Dinge sind nicht von außen in das Gedicht hineinzutragen, sondern aus dem Gedicht empirisch herauszusehen; aber damit man das letztere leichter könne, hat man sich der im Wesen der Dichtung als Grundformen liegenden „notae essentiales“ zu erinnern.

ad 2. Man hat sich dessen zu erinnern, a) was man bei dem Durchschnitt der Schüler dieser Stufe voraussetzen kann von Anschauungen, Vorstellungen, Urteilen, Kenntnissen u. s. w. — und man hat sich selbst b) klar zu machen, was man mit der Behandlung des Gedichts erzielen soll: Verständnis desselben, Herrschaft über dasselbe, aber zugleich doch noch etwas mehr! Auf dem Wege dahin nämlich durch Vertiefung und Be-

sinnung¹ Bildung der Anschauung, der Phantasie, des Urteils, des Gemütes; nach Vollendung des Weges als Frucht der Arbeit: Erregung eines lebendigen Interesses² und womöglich auch irgend eine Einwirkung auf den sittlichen Willen.

Mittel dazu wird sein: α) die Bildung des Interesses durch Anleitung der Schüler zur Beobachtung (empirisches Interesse), zur Erkenntnis der tieferliegenden Gründe (spekulatives Interesse), zur ästhetischen und sittlichen Beurteilung der Dinge (ästhetisch-ethisches Interesse) — und β) die Erregung eines vielseitigen Interesses, d. h. einer Teilnahme für die Natur (Naturgefühl), die einzelnen Personen (persönliches Interesse,³ die sozialen Zustände (soziales Interesse), die Welt des Ewigen (religiöses Interesse).

2. Die Behandlung des Gedichtes selbst.⁴

A. Vorbereitung.

1. Ziel. Wir wollen das Gedicht u. s. w. behandeln. Wer kennt es etwa schon? (vgl. oben 1 ad 2a).

2. Orientierende Vorbesprechung (Vorblick) zur Erregung der Erwartung. Lest die Unterschrift des Gedichts. — Wer weiß etwas von Hölty? (Ein Schüler kennt etwa den Anfang des Gedichts „Der alte Landmann“: „Üb' immer Treu und Redlichkeit“ u. s. w. — Im übrigen ist er unbekannt und auch der IV nur insoweit bekannt zu machen, als es dem Verständnis des Gedichts selbst vorarbeitet.)

Hölty, geb. 1748; d. h. als welcher König in Preußen regierte? seit wie lange? — Welche Schlacht wird im Gedicht erwähnt? [von denen zu beantworten, welche das Gedicht schon kannten]. Wann ist die Schlacht geschlagen? — Am 12. Aug. 1759. — Wie alt war Hölty damals? u. s. w.

1) Vgl. Herbart, Allgem. Pädagogik. Buch II, Kap. 1, N. 1. — Ziller, Vorlesungen über allgem. Pädagogik S. 226. — Stoy, Encyklopädie d. Pädagogik. 2. Ausgabe, S. 274.

2) Im Sinne der Herbart'schen Schule. Vgl. Kern, Grundriss d. Pädagogik § 9: „Das Interesse scheint als eine Kraft, die auf Erhaltung und Erweiterung unseres geistigen Erwerbs gerichtet ist.“ Stoy a. a. O. S. 77: „Das Interesse ist derjenige Zustand, aus welchem das Wollen hervorwächst.“ Vgl. auch Ziller a. a. O. S. 151.

3) Bei Herbart „sympathetisches Interesse“ genannt. Vgl. hierzu überhaupt Kern a. a. O. § 11 u. 37.

4) Das Gedicht gehört zu dem vereinbarten Kanon, der in den Klassen VI—III zu behandelnden deutschen Gedichte. Vgl. das Programm der Lat. Hauptschule 1880 S. 8. Wenn es bei Schrader S. 454 heisst, leider sei es jetzt in den mittleren Klassen das Gewöhnliche, den Schülern die freie Wahl der zu memorierenden Gedichte zu lassen, so wird damit eine Herrschaft des „Zufalls“ in den höheren Schulen konstatiert.

Bei dem Interesse des Knaben Hölty für den großen Heldenkönig Friedrich II. ist vertiefend ein wenig zu verweilen. Wie wird auf ihn die Erzählung von der Schlacht bei Kunersdorf, von der Todesgefahr des Königs in derselben gewirkt haben? — Hölty kennt aber auch den im Gedicht erwähnten Dichter von Kleist, dessen „Frühling“ seine Lieblingsdichtung war. Er ist eines Landpfarrers Sohn, auf dem Lande aufgewachsen, ein begeisterter Freund des Landlebens. Auf welche Vermutung kann man nach allem Gesagten kommen? Dafs Hölty vielleicht Selbsterlebtes schildert, vielleicht selbst einer der zweien Knaben im Gedicht ist. Dann wächst auch unser Interesse.

Lest nun die Überschrift des Gedichts. Erwartet man darnach etwas Besonderes, etwa ein Schlachtenbild? Das Gedicht übertrifft die durch die Überschrift erregten Erwartungen. — Immer aber wird darauf zu achten sein, warum der Dichter das Gedicht „Das Feuer im Walde“ genannt hat.

3. Ausdrucksvolles Vorlesen durch den Lehrer.¹ Die Gliederung ist durch kürzere oder längere Pausen deutlich zu markieren.

B. Die Betrachtung des Gedichts selbst (Anblick, Einblick).²

Warum habe ich an einzelnen Stellen beim Lesen eingehalten? an welchen Stellen am längsten? wo sonst noch? — So werden die Glieder (Einheiten) des Gedichts von den Schülern selbst leicht gefunden und bestimmt werden können.

Hauptabschnitte: V. 1—26 Eingang. — V. 27—49 Mitte. — V. 49—69 Ausgang.

I. Einheit V. 1—26. Eingang. — Gliederung V. 1—9 und 10—26, wie oben herauszustellen. — Nunmehr Betrachtung dieser und jeder folgenden Einheit nach Form und Inhalt.

1) V. 1—9. Der Lehrer läßt zunächst das hier geschilderte Landschaftsbild durch Fragen in der Phantasie der Schüler entstehen. (Wald, Hain, Eichenhain; — Waldwiese mit Bach; im Vordergrund ein

1) In Übereinstimmung mit dem ganz durchgängigen Brauch der Volksschule und gegen Schrader S. 454: „Das Gedicht soll zuerst von den Schülern gelesen, dann von dem Lehrer mit richtiger Betonung vorgelesen werden.“ Ein Lesen mit falscher Betonung durch den Schüler zerstört den vollen Gesamteindruck, mit welchem das Gedicht und auch das prosaische Lesestück zuerst unmittelbar und ganz auf den Schüler wirken soll. Verständnisvolles Lesen ist erst die Frucht und bildet den Abschluß der gesamten Arbeit der Behandlung.

2) „Synthese“, auch „Darbietung“, in der Terminologie der Herbart'schen Schule.

alter Weidenstumpf.) — Dazu als Staffage: ruhig weidende Pferde; „zween“ (Sprachform!) geschäftig sich rührende Knaben; wie heißen sie? vergl. V. 50. — Vierfache Handlung (sie liefen und lasen . . . und türmten . . . und setzten sich u. s. w.). — Mittelpunkt: Das Feuer im Walde, aufgetürmt, die Glut „gen“ (Sprachform!) Himmel fliegend.

Das alles muß der Schüler, nachdem man ihn in das Einzelne sich hat vertieft und das Ganze hat zusammen schauen lassen, so deutlich und lebendig in der Phantasie vor sich sehen, daß er meinen muß, es in einem Landschaftsgemälde darstellen zu können (Naturgefühl).

Zusammenfassung. Überschrift: Stilleben um ein Feuer auf einer Waldwiese.

Was wird sich nun begeben? (Erregung der Erwartung).

2) V. 10—26. Innerhalb dieses Abschnitts neue Teilung: „Sie schwatzten dies und schwatzten das.“ a) V. 10—16, b) V. 17—26. — Welches der Inhalt und die Helden ihres Gesprächs? Der Amtmann (= Gerichtsperson) und der Pfarrer. Einführung von zwei neuen Persönlichkeiten (indirekt durch die Erzählung). — Vertiefung in diesen Zuwachs von Vorstellungen. Weckung des persönlichen Interesses für die beiden Gestalten durch Aufdeckung des Kontrastes in ihnen. (Der „Feuermann“ und „Ohnekopf“ werden nur parenthetisch erklärt.) Verwünschungen für den einen, Segenswünsche für den anderen. Warum spukt der Amtmann und klrirt mit der Feuerkette? Er muß nach dem Tode selbst die Fesseln tragen, die er im Leben ungerechterweise anderen hatte anlegen lassen. — Er hat auf Erden nichts wissen wollen von der Welt des Ewigen und vom Jenseits; deshalb verwehrt ihm jene Welt den Eingang. Er findet dort keine „Heimat der Ruh“. (Volksglaube, Hinweisung auf den hellenischen ähnlichen Inhalt; vgl. Plato, Phädon p. 81 D.) (Erregung gleichzeitig des spekulativen, ethischen und religiösen Interesses.)

In Abschnitt b) V. 17—26 knabenhaftes Mitdurchleben der Erinnerung. (Wiederholung, Reihe: manche schöne Nufs, manche Nufs, jede schöne Nufs!) Ausmündung in eine behaglich gemütliche Stimmung. (Warum? — Das wird aus der folgenden Peripetie deutlich.)

Zusammenfassung. Überschrift: Vertiefung der Knaben in eine gemütliche Unterhaltung. Wir glauben sie mit anzuhören. Zusammenfassung des Inhalts beider Glieder, des Eingangs zu einem Ganzen (Association): ein Stimmungsbild; Waldfrieden. Der Mittelpunkt: „Des Feuers gesellige Flamme“.

II. Einheit. V. 27—49 Mitte; Kernstück, enthält die eigentliche Handlung.

1. V. 27—36: Eingang. — Da rauscht u. s. w. Ankündigung eines Kontrastes. Peripetie. Hinweisung auf die Jahreszeit, in welcher befinden wir uns? — „dürres Laub“, „er wärmt sich“, also wohl im Herbst. Einführung welcher neuen Gestalt? Zuwachs an Anschauungen. Welcher Art die Erscheinung des alten Kriegsknechts. (Kontrast zu den Knaben.) — „Und sieh!“ Aufforderung auch an uns, diese Erscheinung uns recht genau anzusehen und recht lebendig einzuprägen. — „Wankt“, „sagt“, „wärmt“ (Gegensatz zu oben V. 2 und 3 „und lasen“, „und türnten“ u. s. w.). Seine Gebrechlichkeit, Stelzfuß.

Setzt sich auf den Weidenstumpf zu den anderen (V. 9); das Feuer Mittelpunkt auch dieser Scenerie. Sein Stolz als preussischer Soldat. Die wirkliche Erscheinung eines Helden (gegenüber den Helden des Gesprächs V. 10—26). — Kontrast zwischen seinem Heldentum und seinem jetzigen Lose. (Erweckung des persönlichen und des sozialen Interesses, nämlich für die ganze Zeit Friedrichs des Großen).

Zusammenfassung, Überschrift: Erscheinung des preussischen Invaliden. Bis hierher die Schilderung eine epische.

2) V. 37—49: Mitte und Höhe. — Schilderung der Schlacht von Kunersdorf. — (Wo ist das Schlachtfeld zu suchen?) Kontrast zu dem vorausgehendem Stimmungsbilde und Stilleben.

Vorbereitendes aus Archenholtz (in darstellender Form; das andere stets und so oft als nur möglich in dialogischer). Dauer der Schlacht vom Mittag bis zum Abend. Anfangs Sieg, am Abend plötzlicher Umschlag. Die blutigste Schlacht des siebenjährigen Krieges. „Blutarbeit, Mordfest“ bei Archenholtz. — Da ging es scharf, da sauseten . . (Sprachform!).

Höhe und Krise, zwei Momente. Gefahr des Königs (darstellende Ergänzung aus Archenholtz); zwei Pferde dem König unter dem Leibe erschossen, seine Uniform durchlöchert, er selbst leicht verwundet, nur durch ein Etui gegen tödliche Verwundung geschützt, seine Verzweiflung, Einschreiten des Flügel-Adjutanten v. Götz und des Rittmeisters v. Prittwitz — „Steht, Kinder, steht! Verlasset Euren König nicht!“ Hier und im nächstfolgenden dramatische Schilderung. Höhe des ganzen Gedichts. (Erregung unserer persönlichen Teilnahme für den König und zugleich damit des sozialen vaterländischen Interesses.)

Aber jener Ruf ertönt aus wessen Munde? — Einführung einer neuen Persönlichkeit: „Vater Kleist“. — Archenholtz: „Die rechte Hand wird ihm durch eine Kugel zerschmettert; er nimmt den Degen in die Linke, und nun rückt er mit seinen Soldaten, die ihn wie ihren Vater liebten, auf die Batterie los.“ —

Neuer Höhepunkt: Kleists Heldentod. (Ergänzende Darstellung aus Archenholtz.¹⁾) — Der Geschichtsschreiber erzählt das ausführlich; der Dichter hebt nur zwei Punkte heraus, aber die wichtigsten, in welchen beide Höhepunkte sich berühren (Association): Kleists Heldentod für den Heldenkönig. Er läßt sein Leben für ihn (gesteigertes, konzentriertes persönliches und soziales Interesse).

Aber neue Steigerung und Konzentrierung: Der erzählende Soldat ist mithandelnd und mitleidend beteiligt, sein Heldentum berührt sich mit dem Heldentum des Königs und des „Vaters Kleist“. (Gruppe: König, Kleist, der Soldat.) Er spricht als Augenzeuge von Selbsterlebtem; durchlebt es noch einmal in der Erinnerung; vielleicht erinnert ihn der heutige Herbstabend, die sinkende Sonne an jenen Abend des 12. August. — Und mit ihm durchleben die Knaben und auch wir die Schlacht; so lebendig ist sie geschildert, daß wir meinen, sie erlebt zu haben. (Reihe: Die Landschaft V. 1—9 glauben wir selbst zu sehen; die Unterhaltung V. 10—16 selbst zu hören; die Schlacht V. 27—49 selbst zu erleben. — Andere Reihe: Die indirekt eingeführten Gestalten: Amtmann, Pfarrer — König, Kleist; d. h. Helden der Erzählung — wirkliche Helden.)

Endlich: Der Dichter hebt des Dichters Tod besonders hervor. Seine persönliche Teilnahme für ihn läßt auch die unsrige wachsen.

Zusammenfassung: Bild aus dem Völkerleben als Gegenstück zu dem vorhergehenden Bild des Stillebens. (Kontrast.) Überschrift: Schilderung der Schlacht bei Kunersdorf durch einen preussischen Soldaten als Augenzeugen.

III. Einheit. Ausgang: Die Wirkung der Schilderung der Schlacht und zwar

a) die nächste Wirkung V. 49—57. So sehr haben die Knaben die Schlacht im Geiste mit durchlebt, daß der eine sogar sein Bein für gefährdet hält; — und so gewaltig ist die nächste Wirkung der Schilderung vom Schlachtengraus, daß er ganz von Grauen erfaßt in knabenhafter Weise es verschwört, jemals Soldat zu werden. — Sind wir mit dieser Wirkung zufrieden? Wird uns der Dichter mit solchem Abschlus in befriedigter Stimmung entlassen? — b) eine weitere und andere Wirkung

1) Auch Kleists Ode: „An die preussische Armee“ ist heranzuziehen; z. B. die Strophe 9:

„Auch ich, ich werde noch, ... vergönn es mir, o Himmel!..“

„Einher vor wenig Helden ziehn.“

„Ich seh Dich, stolzer Feind! den kleinen Haufen flieh,“

„Und find Ehr' oder Tod im rasenden Getümmel.“

Frick, Gesammelte Schriften. II.

ist noch nötig. V. 58—59: „Doch kommt der Schelmfranzos zurück“ u. s. w. Also Besinnung des Knaben auf sich selbst, daß er ein deutscher Knabe ist, daß ein deutscher Mann in ihm steckt, der die Wiederkehr französischer Willkür zu verhüten, für des Volkes Ehre einzutreten hat (soziales, nationales, vaterländisches und ethisches Interesse).

Was gelobt er zu thun? (der „rote Rock“, die damalige Uniform der Hannoveraner) auf welche Gefahr hin? Auch sein Bein zu verlieren, auch für das Vaterland in den Tod zu gehen u. s. w.

Weckung der Willenskraft, Einwirkung auf den sittlichen Willen in dem Knaben (die gleiche Wirkung doch wohl auch auf uns?)¹⁾

Vergleichung dieses Seelenzustandes des Knaben mit dem vorausgehenden (Association). Er sühnt seine frühere Feigheit, stellt seine Ehre wieder her, beweist, daß auch aus diesem Preußenknaben ein künftiger Held hervorgehen wird, würdig des Beispiels des Invaliden, des „Vaters Kleist“, des Königs (ethisches Interesse).

IV. Einheit: Abschlufs. V. 64—69. Welchen Zuwachs von Vorstellungen bringt er uns? — Ergänzung des Landschaftsbildes: „Riedgras“ (wie unterschieden von dem „fetten Gras“ V. 4). Das Feuer im Walde wird von neuem in den Vordergrund unserer Phantasie gerückt. Es war Mittelpunkt des Stillebens im Walde, und an ihm sitzt der Invalide, als er sein Schlachtenbild uns vorführt. „Es sinket schon“ und weist damit auf den Ausgang der gesamten Handlung hin.

Welches nun ist der Ausgang dieser Handlung? Eine That. Was bedeutet sie? Nicht ein Almosen, nur aus Mitleid dargebracht, sondern eine Bezeugung der Dankbarkeit und Pietät durch eine That. Die Knaben teilen ihr Abendbrot mit dem Vaterlandsverteidiger und erweisen ihm auf diese schlichte Art sich selbst ehrend die Ehre. Also nicht nur Gelübde werden uns vorgeführt, sondern eine, wenn auch noch so einfache, sittliche That. Dann Rückkehr zur Idylle: „Ich sammel' indessen dürres Holz.“ — Wechsel in der Vorführung von Stilleben und Völkerleben, Völkerleben und Stilleben. Aber was nehmen die Knaben in die Alltäglichkeit ihres Stillebens aus jenem großen Bilde mit hinüber und hinein? (Ethische Vertiefung.) So wird der Abschlufs des ganzen Gedichts zu einer Zusammenfassung des ganzen Inhalts (Association).

1) „Das Interesse führt an die Schwelle des Willens“ Herbart. Vgl. Ziller, Vorlesungen S. 151.

C. Rückblick, überschauende, rekapitulierende Zusammenfassung des Ganzen (System):

1) Rückblick auf den Inhalt: a) die verschiedenen Einheiten werden nach ihrer Folge noch einmal zusammengestellt und die Architektur, der systematische Bau des Ganzen noch einmal zum Bewußtsein gebracht; b) ein zweites, was hierher gehören würde, Stellung des Gedichtes in dem Komplex anderer verwandter Gedichte von Hölty, fällt weg, da dieselbe den Schülern unbekannt sind und auch bleiben sollen.

2) Rückblick auf die Form: kurze zusammenfassende Überschau der formalen Schönheiten im dichterischen Ausdruck. Anhangsweise ein kurzes Wort von der metrischen Form.

D. Anwendung, Übung zur Erweisung des Könnens (Willens').

1) Sinngemäßes und ausdrucksvolles Lesen durch den Schüler ist sorgfältig einzuüben; einzelnes kann schließlic dialogisch gelesen werden. (Hans und der Invalide.) Diese Leseübung ist Repetition des Inhalts und zugleich Vorbereitung auf die folgenden Übungen. — 2) Wiederholte Zusammenstellung der verschiedenen Glieder (Einheiten) des Gedichts nach den mitgeteilten Überschriften. — 3) Nun erst zusammenhängende Inhaltsangabe a) der einzelnen Abschnitte, b) schließlic des ganzen Gedichts durch die Schüler. — 4) Im unmittelbaren Anschluß an solche mündlichen Leistungen durch einzelne Schüler die Niederschrift der Inhaltsangabe durch die ganze Klasse (als einfachste Art eines Aufsatzes). — 5) Aufsatzübungen über Themen aus dem durch die Behandlung des Gedichts erweiterten und vertieften Vorstellungskreise, aber so zu wählen, daß eine freie Bewegung innerhalb desselben und eine neue Umgestaltung des bekannten Stoffes erfordert wird; also nicht etwa die beliebte und verkehrte Aufgabe: das Gedicht in Prosa zu verwandeln, d. h. die Schönheit der Dichtung zerstören und ihren Gehalt verwässern, sondern z. B.: ausgeführte Schilderung des Waldlebens der Knaben in Anlehnung an V. 1—11, — oder historischer Bericht von der Beteiligung des Soldaten an der Schlacht bei Kunersdorf, in Anlehnung an das Kernstück des Gedichts, so daß nicht er selbst erzählend eingeführt, sondern über ihn, wie in einem Geschichtswerk berichtet wird.

Schlussbemerkung: 1) Die Erläuterung muß sich so oft als möglich in dialogischer Form bewegen. — 2) Sie wird mehr als eine Stunde in Anspruch nehmen. — 3) Die Aufsatzübungen setzen außerdem eine besonders eingehende Anleitung voraus.

¹ „Methode“, d. h. „methodisches Denken“ im Sinne Herbarts, „Funktion“ bei Vogt, Jahrb. d. V. f. wissensch. Pädagogik 1880 S. 137.

Zum Schlufs sind die Kandidaten nunmehr noch einmal auf Schrader S. 454, auf Götzinger, Gude, Leimbach, A. Schäfer (Anleitung zum deutschen Unterricht auf der Unterstufe höherer Lehranstalten. Berlin 1882) zu verweisen. Sie werden dann leicht inne werden, dafs die genannten Arbeiten noch manches zu thun übrig lassen. Man vergleiche in denselben die Behandlung des Gedichts „Schwäbische Kunde“ von Uhland. Gude Bd. III, S. 275 giebt beachtenswerte Winke und gute Materialien, aber keine Anleitung zu einer methodischen Behandlung. Diese wird auch von Leimbach Teil IV, S. 280 ff. nicht geboten, so reichhaltig, instruktiv und wertvoll sein Kommentar auch ist. Das für uns Wesentlichste, die Gliederung des Gedichts und die Artikulation des Unterrichts, tritt ganz zurück. — Schäfer S. 24 wünscht eine Anleitung zu geben; schwerlich aber wird die von ihm mitgeteilte befriedigen können. Die Hauptsache, die Komposition des Gedichts, wird nur anhangsweise von ihm berührt, und so enthalten auch die voraufgehenden Anmerkungen nur eine Aufzählung von Notizen und Fragen in äufserlicher Anlehnung an die Folge der Verse, nicht eine zielbewusste didaktische Gestaltung des Stoffes.

Aber auch auf die Volksschul-Litteratur ist hinzuweisen, z. B. auf Fr. Guth, Praktische Methodik mit Lehrgängen und Lehrproben, Stuttgart 1878, S. 157 (Erläuterung der Schillerschen Gedichte: „Der Taucher“ und „Der Handschuh“), und die Lehrprobe in Bock, Der Volksschulunterricht, Breslau 1879 2. Aufl., S. 375 (Behandlung des Gedichts: „Die Wacht am Rhein“). Guths dogmatisch gehaltene Behandlung gleicht der von Gude und Leimbach gewählten. Dafs er den Inhalt des ganzen Gedichts jedesmal auf einen „Grundgedanken“ (Hauptidee) zurückzuführen sucht, erinnert an die einst übliche, von Hiecke eingeführte Betrachtungsweise. Wir können sie nicht billigen. Der Schüler soll dahin kommen, zu ahnen, dafs der Reichtum wahrer Poesie unerschöpflich ist und sich nicht auf eine Idee destillieren läfst. Die Lehrprobe bei Bock ist sehr instruktiv, besonders durch die vollständige Durchführung der dialogischen Form, welche mit Rücksicht auf den Raum in unserer Behandlung nur angedeutet werden konnte. Dasselbst auch S. 368 ff. eine gute Anweisung zur Förderung sinngemäfsen Lesens. Endlich ist zu verweisen auf die nach den Grundsätzen der Herbartschen Didaktik durchgeführten Beispiele bei W. Rein: Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen VI (das sechste Schuljahr) S. 97 ff. (Behandlung des Gedichtes „Der Sänger“ von Goethe); — und bei K. Just im Jahrb. d. V. f. wissensch. Pädag. 11, S. 182 ff. „Das Winterlied von Claudius“.

„Methodik“ d. d. „methodisches Denken“ im Sinne Herbarts.
„Funktion“ des Volk. Lehrb. d. V. f. wissensch. Pädag. 1880 S. 187.
308

**III. Präparation auf eine vom Verf. in Sexta¹ gehaltene Muster-Lektion:
Behandlung des geographischen Anschauungs-Bildes von Ferd.
Hirt: „Die Hauptformen der Erdoberfläche.“**

I. Vorbemerkungen.

Die letzte Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen (Pfingsten 1883) hat sich unter anderem auch mit dem Thema beschäftigt: „Benutzung der in den letzten Decennien geschaffenen Anschauungsmittel im Unterricht, auch der obersten Klassen, mit Beschränkung auf die philologisch-historischen Lehrgegenstände inklusive der Geographie.“ Dabei ist des Förderlichen und Anregenden viel zur Sprache gebracht worden; aber die Hauptfrage: „die Benutzung“, d. h. die didaktische Verwertung dieser in so reicher Fülle und zum Teil in so vortrefflicher Ausführung vorhandenen Anschauungsmittel, ist nach dem Gefühl des Unterzeichneten durchaus zu kurz gekommen und dieser Mangel auch durch Annahme einer vom Unterzeichneten beantragten These: „das Wesentlichste sei methodische Anleitung der Schüler zu eingehendem Verständnis der vorggeführten Anschauungsbilder“ eher konstatiert, als beseitigt worden. Es zeigte sich einmal wieder, wie groß auf dem Gebiet des höheren Unterrichts „die Kluft ist zwischen Theorie und Praxis“, wie groß die Neigung, uns auf dem Gebiet jener zu ergehen und diese dem weiteren „Zufall“ zu überlassen. Denn daß die Anschauungsmittel Dekorationen für die Wände der Klassenzimmer oder Korridore bleiben zu angenehmer Erholung und Zerstreuung für die Schüler, oder daß sie nur vorgezeigt und herumgereicht werden mit einigen Erläuterungen allgemeiner Art, zur Hervorlockung eines neugierig bewundernden „Ah“ von seiten der Klasse, — das ist doch wohl nicht in der Ordnung und gleichwohl sehr häufig die übliche Praxis in der Benutzung dieser Anschauungsmittel.

Der Verfasser pflegt die methodische Verwendung solcher Anschauungsmittel in den Übungen des seminarium praeceptorum regelmäßig zu besprechen; die Verhandlungen in der genannten Direktoren-Konferenz veranlaßten ihn, dem Gegenstand noch größere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Es kam, wie stets in der Praxis unseres seminarium praeceptorum, darauf an, dem Kandidaten einmal praktisch vorzumachen, wie die Sache anzufangen sein möchte, und die Art dieser Praxis zugleich auch theoretisch zu begründen. Dies der Anlaß der nachfolgenden in Sexta abgehaltenen „Muster-Lektion“.

1) Daß diese „Muster-Lektionen“ vielfach sich in der Sexta bewegen, wird begreiflich, wenn man erwägt, daß es sich darum handelt, junge Anfänger im Lehramt möglichst schnell in die ihnen zugewiesene Praxis einzuführen.

Da aber die Verwendung eines derartigen Anschauungsmittels nur als Mittel einem bestimmten Zweck in einer bestimmten Unterrichtsdisziplin und zwar an einer bestimmten Stelle innerhalb derselben dienen soll, so wird diese Stelle und dieser Zweck vorher noch zu ermitteln und zu bezeichnen sein.

Das führt zugleich auf ein Kapitel, welches dem Anfänger im Lehramt besondere Schwierigkeiten zu machen pflegt. Das geographische Pensum für Sexta ist nach der in Daniels Leitfaden getroffenen Scheidung wohl meist das folgende:

I. Semester: Die Grundlehren der Geographie (Daniels Leitfaden Buch I, Abschnitt A); näher so: elementare Behandlung der geographischen Grundbegriffe mit besonderer Berücksichtigung der Heimatskunde. Planmäßige Anleitung zum Karten-Verständnis und Karten-Lesen.

II. Semester: Kurze Übersicht über die 5 Erdteile (Daniels Leitfaden Buch I, Abschnitt B). Nun scheint dem Anfänger meist das Pensum des 1. Semesters zu klein im Verhältnis zu demjenigen des 2.; er meint, die Zeit eines halben Jahres nicht ausreichend füllen zu können mit dem in dem bezeichneten Abschnitt des Danielschen Leitfadens gegebenem Stoff, zumal wenn ihm aufgegeben werden muß, das dort in § 2—7 gegebene Material aus der mathematischen Geographie nach Anleitung der Kirchhoffschen Schulgeographie und des geographischen Schulbuchs von Fr. Leibing (1. Stufe, Berlin 1869) noch mehr zu beschränken.

Und doch ist eine eingehende Behandlung der geographischen Grundbegriffe mit besonderer Berücksichtigung der Heimatskunde unerläßlich, ja von grundlegender Bedeutung für den gesamten geographischen Unterricht. Dies dem Anfänger klar zu machen, wird kaum etwas so geeignet sein als das goldene Büchlein von Stoy „Von der Heimatskunde“ Jena 1876, welches in musterhafter Weise die Berechtigung, Notwendigkeit, aber auch den Betrieb einer rationellen Heimatskunde als der besten Propädeutik für den geographischen Unterricht aufzeigt und bei weitem mehr noch giebt, nämlich an einem Einzel-Gegenstand ein vortreffliches Muster einer systematisch-methodischen Didaktik, welches leicht auf andere Disziplinen übertragen und überhaupt für die methodische Anleitung junger Lehrer äußerst fruchtbar werden kann.

Wir finden dort auch die beste Antwort auf die schwierige Frage, wie weit die „Heimatskunde“ in den Unterricht der höheren Schule gehöre. Wir verlangen sie nicht als eine besondere einer bestimmten Klasse, etwa der Sexta, zugewiesenen Schuldisziplin (in Übereinstimmung mit Willmann Pädag. Vorträge S. 68 ff., Ziller Grundlegung zur Lehre von erziehendem Unterricht S. 451 und Vorlesungen über allgemeine Pädag. S. 219,

Zillig im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädag. XIV S. 153.¹⁾ Aber wir sind auch weit entfernt, sie und eine propädeutische Einführung in die allgemeinen Erd-Verhältnisse mit Schrader, Erz.- und Unterrichtslehre § 134, zu verwerfen, sondern meinen mit Stoy a. a. O. S. 4, daß „der geographische Unterricht, welcher nicht in den Ergebnissen einer ausführlichen Heimatskunde seine Hilfe suchen kann, auf einem Instrumente spiele, welchem die Saiten fehlen.“ — Vgl. ebendasselbst S. 7: „Heimatskunde ist der Vorhof der Geographie“, und S. 17: Die Heimat, „weil sie alle die specifisch verschiedenen Elemente in sich vereinigt, welchen die Geographie als Wissenschaft auf der obersten Stufe Vertiefung widmet, ist ein geographisches Individuum; an dem Umgang mit diesem einen Individuum gewinnt der heranreifende Schüler Sinn und Kraft für den Verkehr mit der großen Welt.“ Sie ist zu treiben, weil die aus der bekannten und vertrauten Sphäre der Heimat gewonnene möglichst reiche Fülle scharfer und deutlicher sinnlicher Anschauungen von räumlichen Verhältnissen, deren individuelle Bilder zu Gruppen und zu Ganzen zu verknüpfen sind, sich als die beweglichsten und empfänglichsten Apperzeptionshilfen erweisen, um auch bei Beschreibung nicht vor Augen stehender, fern liegender Räume durch das Wort und die Anschauungsmittel ein lebendiges Phantasiebild entstehen zu lassen. Stoy a. a. O. S. 7. Vgl. auch Kern Grundriss der Pädagogik § 39, Oberländer Der geographische Unterricht 3. Auflage 1879, S. 107, Lange Über Apperzeption, Plauen 1879, S. 70; Gerster Gebrauchs-Anleitung zur geogr. Anschauungslehre S. 5. — Anderseits soll dem Lehrer das Ganze (System), welchem er die einzelnen Dinge einzuordnen hat, stets vor Augen stehen. Das Ganze aber ist in diesem Falle der Kosmos selbst, von dessen Ordnung und Gliederung in der Schule schon von vornherein ein Bewußtsein zu erwecken ist. Aber auch für diese Hinweisungen auf das System bleibt die Forderung maßgebend, von der Erfahrung, dem Augenschein auszugehen und an das hieraus Bekannte anknüpfend es für die Apperzeption des Neuen zu verwerten. Endlich ist nicht nur innerhalb des Gegebenen möglichst oft die zurückschauende, vergleichende, ver-

1) „Die heimatlichen Vorstellungen sind nur eine psychologische Voraussetzung gelingender Aneignung des Neuen; sie dienen bei dessen Vermittelung an den Schüler als Apperzeptionshilfen. Sie haben also rein analytischen Charakter und können unter keinem pädagogischen Rechtstitel zum eigenen Fach erhoben werden. Innerhalb des Geistes bilden sie wohl einen besonderen Stock von Vorstellungen, innerhalb der Disziplinen ist für sie kein Raum. Aus ihrer Aufgabe bei der Bearbeitung des unterrichtlich Neuen folgt aber nicht nur, daß sie auf den Anspruch, wie ein Gegenstand behandelt zu werden, verzichten, sondern auch, daß sie die ganze Schulzeit hindurch ihre Verwendung finden müssen.“

knüpfende, gruppierende Zusammenfassung (Association) zu verwenden, sondern die Konzentration auch durch Fühlung und Beziehungen zu anderen Unterrichtsgegenständen zu suchen. In Sexta bietet sich für diese Konzentration freilich nur der naturkundliche Unterricht; aber sie ist hier um so näher liegend, als der geographische Unterricht auf dieser Stufe vorzugsweise ein allgemein naturkundlicher sein wird, und wiederum der naturkundliche auch bei der Anleitung zur Betrachtung und Beschreibung einzelner Pflanzen und Tiere doch nie versäumen darf, den Blick auf den allgemeinen kosmischen Hintergrund zu lenken.

Es würde eine Aufgabe für sich sein, nachzuweisen, wie nach diesen leitenden Gesichtspunkten: der Apperzeption durch stetes Ausgehen von der Erfahrung, der Association, der Einreihung in das System, der Konzentration der Unterricht im einzelnen sich zu gestalten hat.

Wir müssen uns hier genügen lassen, auf das hinzudeuten, was mit unserer Aufgabe im Zusammenhang steht. Die Systematisierung könnte etwa nach folgendem Schema erfolgen:¹

Das Weltall erscheint als Himmel und Erde.

I. Der Himmel. Objekt: Sonne, — Quelle von Licht (Tag und Nacht) und Wärme (Jahreszeiten). — Mond, Sterne. Nur das Allerwesentlichste von ihnen und ihrem Verhältnis zu einander.

II. Die Erde.

A. Das Unbelebte (Unorganische).

1. Das Starre a) nach der horizontalen Verteilung als Festland und Insel; b) nach der vertikalen Verteilung als flaches oder gehobenes Land; c) nach seinen Bestandteilen als Damm-erde oder Gebirgsart u. s. w. u. s. w. (ausführlich).
2. Das Flüssige, seine Arten als stehendes oder fließendes Gewässer; seine Eigenschaften u. s. w. u. s. w. (ausführlich).
3. Das Luftförmige, seine Bewegungsarten und Erscheinungsformen (in knappster Auswahl).
4. Verhältnis des Starren, Flüssigen und Luftförmigen zu einander; Einwirkung auf einander u. s. w. u. s. w. (das Allgemeinste davon).

B. Das Belebte (Organische). Die Pflanzenwelt, Tierwelt, Menschenwelt, in ihrem Verhältnis zu einander und zu den Gebieten des Unbelebten (ausführlicher).

1) Wir benutzen dabei einen Lehrplan, den der Direktor des hiesigen Real-Gymnasiums Dr. Schrader für den naturgeschichtlichen Unterricht in der Sexta entworfen hat.

Der Lehrer hat die Grundzüge des Systems als Richtlinien für seine Behandlung in fester Hand, die Schüler sind allmählich zu einer relativen Einsicht in dasselbe zu bringen und durch zusammenfassende Übersichten auf den jedesmaligen Stufen zu immer weiterer Umschau anzuleiten.

Die Betrachtung selbst aber hat durchaus empirisch zu verfahren und stets von der eigenen Betrachtung des Schülers auszugehen.

Beispiel I. Was erblicken wir draussen an Orten, welche eine recht weite Umschau über die Welt gewähren? Himmel und Erde. — In welcher Form stellt sich der Himmel unsern Augen dar? Als eine Halbkugel; er ist aber endloser Raum. — In welcher Form die Erde? Als eine kreisrunde Fläche; sie ist aber eine Kugel. Hängen Himmel und Erde zusammen und wie? Sie scheinen sich zu berühren, im Horizont u. s. w. u. s. w.

Beispiel zu II, A. 1, b. Wenn ich über die Passendorfer Wiese bei Beuchlitz und Schlettau wandere, in welcher Form stellt sich uns die Erde dann dar? Als eine weite, grofse Ebene. Und wenn ich nun anderseits diese Ebene durch das Saalthal bis Trotha verfolge und damit die Gestalt der Erde vergleiche, welche sie rechts und links von den Ufern der Saale angenommen hat, wie stellt sich die Erde dann dar? Als hochliegendes, erhobenes, gehobenes Land u. s. w. u. s. w.

Beispiel zu II, A. 2. Woher kommt das Wasser? Kennt ihr hier irgend einen Punkt, wo das Wasser von selbst unmittelbar aus der Erde quillt, anders als aus den künstlich angelegten Röhrenbrunnen u. s. w.? Die Quelle im Kirschgrunde bei der Bergschenke. Wer kennt noch andere (eingefafste) Quellen? Die Quelle in Cröllwitz, rechts vom Aufgange zur Bergschenke; der Gesundbrunnen auf dem Wege nach Böllberg, die Soolquellen in Halle und Bad Wittekind. Gleichartigkeit und Unterschied ihrer Entstehung, ihrer Beschaffenheit u. s. w. u. s. w. Was wird aus diesen Quellen? Ein Brunnen, ein Bach u. s. w. Wer von euch ist am Gödsche-Bach oder am Reide-Bach zu Hause? Wo entspringen diese? Was wird aus diesen Bächen? Wo münden sie u. s. w.? Wie ist es nun mit der Saale? u. s. w.

Beispiel zu II, A. 4. Wie nennen wir das Land, an welches wir nur durch die Fähre bei Böllberg oder zu Kahn oder auf dem Dampfschiff oder allenfalls von den Badeanstalten an den Weinbergen hinüberschwimmend gelangen können? Die Raben-Insel. Wer kennt noch andere Inseln in der nächsten Umgebung von Halle? Die Nachtigallen-Insel, die Inseln auf dem Teiche bei Dieskau. Was ist an allen das Gemeinsame, was das Verschiedenartige? u. s. w. u. s. w. — Dann Übergang zu den Meeres-Inseln. Wie werden die Inseln entstanden sein können? u. s. w.

Wie sind die steilen Wände der Sandstein-Felswand, auf deren Höhe der Lehmannsche Garten liegt, entstanden? Durch Anlegung von Steinbrüchen, Sprengen, Abmeißeln, kurz durch künstliche Mittel der Menschen-Arbeit. Ist dasselbe wohl auch der Fall bei den zackigen, zerrissenen Porphyrklippen, welche aus der Saale, dem Dorfe Cröllwitz gegenüber, steil emporsteigen? Was für Kräfte werden hier thätig gewesen sein, diese ihre Form zu geben? Kräfte der Natur; des Wassers (der Saale) und der Luft (Niederschläge), Erosion, Verwitterung u. s. w. u. s. w.¹

Es wird das Bemühen darauf gerichtet sein müssen, ein nächstes Landschaftsbild auszuwählen, an welchem die Formen des Systems möglichst vollständig exemplifiziert werden können, diese Exemplifizierung aber so vorzunehmen, daß sie zugleich zu einer Anleitung und Einführung in eine eingehende liebevolle Betrachtung der nächsten heimatlichen Umgebung wird. Da beide Gesichtspunkte dem höheren einer geographischen Propädeutik sich unterordnen, so wird die Kombinierung der erstgenannten Rücksichten wenn auch oft nicht leicht, so doch möglich sein.

Denn behauptet man, die mannigfaltigen Typen seien nicht überall in genügender Schärfe, vielleicht auch gar nicht in der Umgebung des Schülers vorhanden (Schrader a. a. O. § 134), so ist mit Stoy a. a. O. S. 15 ff. zu antworten, daß ein gewisses Mittelmäß von topographischem Reichtum stets vorhanden ist; wer hier mit pädagogischem Auge und Herzen suchen wolle, der werde selbst da, wo Berg und Thal, Fluß und Wasserscheide, im eigentlichsten Sinne des Worts sich dem Blicke nicht darbieten, doch in kleinen Hügeln und Hügelreihen oder den in der landschaftlich reicheren Heimat kaum beachteten Bodenerhebungen, in dem unscheinbaren Bächlein und den Wasserströmen eines Gewitterregens Ausgangs- und Haltepunkte für die topographische Auffassung und Phantasie entdecken. Zwischen den beiden äußersten Punkten, der höchsten Gunst und der höchsten Ungunst der landschaftlichen Natur, liege die gleichsam mit dem mittleren Besitz einer mäßigen Mannigfaltigkeit ausgestattete, und dadurch sei die praktische Durchführbarkeit einer heimatkundlichen Anknüpfung für die geographische Propädeutik genügend sicher gestellt.²

1) Es wird dabei darauf ankommen, eine innere Festigkeit von Gedanken-Verbindungen durch systematische Bildung von Vorstellungs- und Gedankenreihen (Reihenbildung) zu erzeugen. Vgl. Stoy a. a. O. S. 11.

2) Ein vortreffliches Beispiel, „was man an dem Individuum der Heimat nach und nach kennen lernen, zu einem Ganzen formen und systematisch ordnen kann“, giebt an der Umgebung von Jena Bartholomaei im Jahrb. des Vereins f. wissensch. Pädagogik Jahrg. V, 1873, S. 238 ff. — Wünschenswert sind zur Erläuterung dann

Die im Voraufgehenden charakterisierte allgemeine heimatkundliche Einführung in die geographischen Vor- und Grundbegriffe würden den Hauptteil (I) in dem Pensum des I. Semesters der Sexta ausmachen.

Nachdem dann und dabei (II) die Beobachtung durch Zusammenfassung der vereinzelt heimatkundlichen Individuen zu kleineren und größeren Gruppen von benachbarten, zusammengehörigen, verwandten Elementen geschärft und weiter gebildet ist (Association) sind (III) zum Schluss die analytisch durch heimatkundliche Umschau aus dem Gebiet der geographischen Grundbegriffe gewonnenen Vorstellungen synthetisch zu einem Gesamtbilde so zusammenzufassen, daß ein bestimmtes Gesamtbild aus der nächsten heimatlichen Umgebung als ein Ganzes noch einmal vorgeführt wird. Abschließende Zusammenstellung eines nach allen Seiten der geistigen Durchwanderung sich leicht öffnenden heimatlichen Landschaftsbildes. Weitere Verwendung der Association. (Stoy S. 21.)

Dieser Teil ist am besten in der freien Naturumgebung an Ort und Stelle auf einer oder mehreren Exkursionen zu behandeln. Die geographischen Stunden dieser Klasse sind deshalb so zu legen (etwa Nachmittag 2—3, wenn die Zeit von 3—4 frei ist), daß eine kleine Exkursion jederzeit möglich ist. In Halle ist eine Umschau vom Ochsenberge gegenüber den Trothaer Felsen am geeignetsten.

Sodann folgt (IV) nunmehr die repetitive¹ Nachweisung der gewonnenen Vorstellungen an den geographischen Anschauungsbildern und zwar in systematischer Folge und methodischer Erläuterung zu methodischem Verständnis.² Es würde dieser Teil des Unterrichts in das Kapitel der Übung und Anwendung gerechnet werden können, ebenso aber auch der Association, so wie der synthetischen Darbietung von neuem Material dienen, endlich regressiv anknüpfend an die in den Volks- und Vorschulen übliche Behandlung von Anschauungsbildern, und anderseits wiederum vorbereitend auf die Anleitung zum Kartenlesen,

freilich so spezialisierte Kartenbilder der Umgegend, wie sie die Klassen-Zimmer der Übungs-Schule im pädagogischen Seminare zu Jena schmücken. — Zu solchem Zweck hat ein Mitglied unseres seminarium praeceptorum Cand. Schwarz ein vortreffliches Relief des Saalthals um Halle (von der Einmündung der Elster bis zum Petersberge) angefertigt.

1) Der ganze Lehrplan und Lehrgang muß, wenn das Wort gestattet ist, repetitiv sein, vgl. Willmann, Pädagogische Vorträge S. 82; und das Referat des Unterz.: Verwertung der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze Abhandl. Bd. I, S. 257.

2) Zu dem ganzen Lehrplan vgl. jetzt Lehrproben H. 13, S. 82 ff. Abhandl. Bd. II.

ein Mittel fruchtbarer Konzentration des Unterrichts werden können, alles in allem aber ein Beispiel elastischer Verwendung der sogenannten Formalstufen.

Diese elementare Anleitung zum Kartenlesen an der Wandkarte und an dem Atlas macht dann als weitere Übung (Anwendung, Funktion) (V) den Schluss. Es wird sich dabei zeigen, ob und wie weit die Schüler dahin zu bringen sind, die „symbolisierten Bilder der Erdoberfläche, deren Einprägung immer ein Hauptziel des geographischen Schulunterrichts wird bleiben müssen“¹, zu verstehen, die Zeichensprache der Karte in wirkliche, lebensvolle Phantasiebilder umzusetzen, damit der Schüler nicht nur Zeichen und Worte, sondern Gegenstände und Sachen, nicht die Schale statt des Kerns, nicht Steine statt des Brotes empfangt (Stoy a. a. O. S. 5 ff.). Dafs diese Anleitung keine mühelose ist, sondern sehr systematisch und zielbewußt vor sich gehen muß, ist deutlich. Die Einzelbilder der verschiedenen Wandkarten müssen sehr sorgfältig ausgewählt, geordnet, gruppiert, zusammengefaßt werden und die Operationen in letzter Reihe sich hier in ähnlicher Stufenfolge ebenso wiederholen, wie sie auf den vorausgehenden Stufen vorgeführt wurden; ganz zuletzt würden dieselben Übungen in gleicher Reihe (Reihenbildung) und gleichem systematischen Gange an verschiedenen Bildern des Atlas vorzunehmen sein, und schon aus diesem Grunde ist es notwendig, dafs ein und derselbe Atlas sich in den Händen aller Schüler derselben Klasse und wenigstens auch derselben Klassengruppe befindet, am besten die Debesschen Stufenatlanten (nach R. Lehmann in der erwähnten Abhandlung).

Nimmt die Behandlung der propädeutischen Elementar-Geographie im ersten Halbjahr der Sexta diesen Gang (Stufe I—V), so wird der Anfänger weit eher in Verlegenheit sein, wie er den reichen Stoff in einem Semester bewältigen, als wie er die Zeit mit ihm ausfüllen soll. Andererseits ist der Stoff dehnbar eben durch das nach Bedürfnis zu bestimmende Mafs in der Behandlung der geographischen Anschauungsbilder.

Wir haben dabei das uns im folgenden beschäftigende Ferd. Hirtsche Tableau, sodann die Geographischen Charakterbilder von Ad. Lehmann (Kommissionsverlag von Dietz und Zieger in Leipzig), aber auch die Bilder der bekannten Hölzelschen Sammlung, vor allem endlich die Kirchhoff-Supansche soeben begonnene Sammlung (Verlag von Fischer in Cassel) im Auge, verweisen in Bezug auf die Würdigung derselben auf den vortrefflichen Aufsatz von R. Lehmann „Lücken im geographischen

1) Rich. Lehmann, ist es zulässig, dafs in einer und derselben Klasse verschiedene Atlanten gebraucht werden? (Separat-Abdr. aus der Zeitschr. f. Schul-Geographie IV. Jahrg. III. Heft) S. 2.

Lehrmittel-Apparat“ (Separatabdruck aus der Zeitschrift für Schulgeographie IV. Jahrgang, II. Heft. Wien, A. Hölder, 1882). So lange wir die dort S. 10 gewünschten Typen-Bilder noch nicht vollständig besitzen, sind wir auf die Benutzung der gegebenen Anschauungsmittel angewiesen und müssen für die vorhandenen dankbar sein. Denn das Notwendigste bleibt doch — und alles andere, so wünschenswert es auch sein mag, kommt erst in zweiter Linie —: „man soll das Geben solcher Typen zur Veranschaulichung des Inhalts der unablässig im Unterricht vorkommenden physisch-geographischen Begriffe durchaus in den Vordergrund stellen und dieses Ziel nicht nebenher, sondern mit Bewußtsein und Planmäßigkeit in erster Linie verfolgen.“ (R. Lehmann a. a. O. S. 9.) Den Zusatz: „Ja für die Unterstufe des geographischen Unterrichts dürfte es zweckmäßig sein, bloß solche Typen vorzuführen, damit der Schüler sich erst gewöhne, mit den hauptsächlichsten ihm immer wieder entgegentretenden Benennungen ganz bestimmte Vorstellungen zu verbinden, ehe er auf einer höheren Stufe etwas mehr in die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen eingeführt wird“ — müssen wir unsererseits durch Hinweisung auf die Notwendigkeit einer die Heimatkunde verwertenden geographischen Propädeutik beschränken. Die Ordnung der vorzuführenden Anschauungsbilder könnte nun bestimmt werden durch die von R. Lehmann a. a. O. S. 10 aufgezählte Folge von Einzelformen, so daß an den vorhandenen Bildern die betreffenden Einzelformen aufgesucht würden, z. B. Flachküste mit Dünen, steile Felsenküste am A. d. Lehmannschen Bilde von Helgoland; — oder man möge sie so behandeln, daß man sofort das gegebene Ganze ins Auge faßt und erläutert und sie danach etwa so ordnen:

- I. Typen der elementarsten Grundformen nach ihren Kontrasten: Polargegend, Wüste, Urwald.
- II. Seebilder: Helgoland, Neapel, Konstantinopel, New-York.
- III. Strombilder: Wasserfälle des Shoshone in Nord-Amerika (Hoelzel), Rheinfall, Rheinthal bei Bingen.
- IV. Mittelgebirge: Thüringen, Riesengebirge, sächs. Schweiz.
- V. Hochgebirge: Rhone-Gletscher, Furka, Aletschgletscher, Berner Alpen (bei Lehmann und bei Hölzel) u. s. w. u. s. w.

So lange für die Sammlung selbst ein festes didaktisches Prinzip noch nicht maßgebend gewesen ist, wird auch für die Folge bei ihrer Besprechung im Unterricht das *‘veniam damus petimusque vicissim’* maßgebend sein müssen, wenn nur für die Behandlung selbst die didaktische Forderung recht maßgebend ist: planmäßige Anleitung zu teilnehmender, ausharrender, ruhiger Anschauung (Stoy a. a. O. S. 10) zum Zweck repetitiver Befestigung der früher gewonnenen Anschauungen.

Im übrigen wird der Anfänger zur Vorbereitung auf Gersters geographische Anschauungslehre (s. oben S. 471) zu verweisen sein, aber vor allem auch auf die Behandlung der Anschauungsbilder in der Volks- und Vorschule, schon mit Rücksicht auf die notwendige und fruchtbare Föhlung mit dem Unterricht, aus dem die neugebackenen Sextaner hergekommen sind (Konzentration),¹ sodann aber, weil der Anfänger hier für die Behandlung eines ihm völlig fremden Gegenstandes viel lernen kann. Es ist einmal nach einem in jüngster Zeit schon mehrfach citierten Wort Willmanns (in der Zeitschrift f. Gymn.-Wesen 1881 S. 381; vgl. 1883 S. 24) der Elementarunterricht die hohe Schule des Lehrers. Der Anfänger wird sich daher auch mit solchen Schriften bekannt machen müssen, wie von C. Kehr Der Anschauungsunterricht für Haus und Schule auf Grundlage der Hey-Speckterschen Fabeln im Anschluß an W. Pfeiffers Wandbilder (Gotha, Perthes, 1883) und von F. Strübing Sprachstoff zu den Bildern für den Anschauungsunterricht. Denn so wesentlich verschieden auch nach dem zuvor Erörterten die Behandlung dort und die Behandlung dieser geographischen Anschauungsbilder sein mögen, — der Lehrer der Sexta muß wissen, wie für die Aufnahme von Anschauungsbildern vorbereitet und geschult sein Schülermaterial ist, damit sein eigner Unterricht die rechte Apperzeption üben könne.

Schließlich ein Wort von der rechten Stelle der Verwendung gerade des Hirtschen Tableaus. R. Lehmann a. a. O. S. 8 hebt bei Anerkennung dieser Abbildung, welche „sich durch gute Stoffauswahl, wie durch technische Vollkommenheit auszeichne und so deutlich und anschaulich sei, als bei derartiger Vereinigung alles Wichtigen auf einer handlichen Tafel überhaupt möglich sei“, mit Recht manches hervor, was den Gebrauch erschwere: „Abgesehen davon, daß diese große Mannigfaltigkeit; wenn sie dem Schüler gleich von vornherein entgegengehalten werde, auf ihn verwirrend wirke und seine Aufmerksamkeit allzusehr zersplittere, daß die dabei unvermeidliche räumliche Zusammendrängung so verschiedener und in der Natur in der Regel weit voneinander getrennt auftretender Dinge selbst bei geschicktester Komposition gar leicht unnatürliche Bilder und falsche Vorstellungen bei dem Schüler hervorrufen müsse, werde auch das einzelne Objekt dabei notwendig so klein, daß damit der Zweck einer gehörigen Veranschaulichung meist nur ungenügend erreicht werden könne.

1) Abhandl. Bd. I, S. 246 ff.: „Die Lehrer sind in den untersten Klassen VI und V den Anschluß an die Behandlung in der Vorschule oder Volksschule den Kindern schuldig; denn ein plötzliches Abbrechen vieler bis dahin bearbeiteter Vorstellungs-Komplexe und ein in ganz anderer Weise gesuchter Aufbau muß entschieden nachteilig sein.“

Darum solle man solche Zusammenfassungen einer größeren Menge verschiedener Formen zwar nicht durchaus verwerfen, aber sie erst vorzeigen, nachdem zuvor auf einer Anzahl spezieller Wandtafeln die wichtigsten Relief- wie Vegetationsformen (immer unter Berücksichtigung des zugehörigen Tierlebens) in größerem Maßstabe einzeln, oder je nach den Umständen auch einige wenige zusammen in passender Vereinigung, der Anschauung und dem Verständnis der Schüler näher gebracht worden seien.“ — Wir glauben indessen, daß diese Bedenken, wofern man von der Verwendung jenes Tableaus nicht etwa ganz absehen will, wesentlich abgeschwächt werden, wenn die Behandlung desselben unserem Lehrplane gemäß zunächst den Abschluß der unter Benutzung der heimatlichen Wirklichkeit gegebenen typischen Bilder darstellt, deren Vorführung den Inhalt der I. Stufe dieses Sextanerpensums ausmacht, und endlich zuletzt noch einmal an der von R. Lehmann gewünschten Stelle zu zusammenfassender Überschau auftritt, also den Anfang und das Ende in der Reihe der zu erläuternden geographischen Anschauungsbilder bildet.

II. Der Gang der Lektion selbst.¹

1. Vorbereitung.

a) Ziel. Wir wollen das Bild dort einmal näher betrachten; ihr sollt zeigen, ob ihr recht sehen und zugleich ob ihr das anwenden könnt, was ihr in den vorausgehenden geogr. Stunden gelernt habt.

b) Orientierende Vorbesprechung (Vorblick) zur Erregung der Erwartung. Ist das ein Bild des Saalthales und der Landschaft um Halle, welche wir neulich draußen vom Ochsenberge aus betrachtet haben? Ist es ein Bild aus deiner Heimat? aus deiner? aus deiner? u. s. w. Kennt einer überhaupt die dargestellte Landschaft? — Es wird sie überhaupt niemand wiederkennen; denn so, wie sie der Zeichner dargestellt hat, existiert sie nirgendwo in Wirklichkeit. Wie wird man die Landschaft also nennen können? Eine erdichtete. (Verweisung auf verschiedene Bilder der gerade stattfindenden Kunst-Ausstellung; Gemälde von wirklichen Harzlandschaften und von frei erfundenen Gebirgslandschaften.)

Von welchem Standpunkt überschaut man das Bild? Von einem hohen. Wir befinden uns höher als der dort befindliche Leuchthurm; höher als die nächsten Felsen, etwa in gleicher Höhe, zum Teil noch etwas höher, als die Schneefelder der höchsten unter den dargestellten Bergmassen. Wie

1) Verwendung der sogenannten Formalstufen auf dem Grunde der letzten, derjenigen der Übung, Anwendung, Funktion (Methode bei Herbart). Vgl. Abhandl. Bd. I, S. 248 ff. und 261 ff.

würde man wohl am ersten eine so weite Übersicht gewinnen können? Wenn man in einem Luftballon sich befände. Oder? — Wenn man ein Vogel wäre. — Bist Du schon einmal geflogen? Nein. — Gewiß; ihr seid alle schon geflogen; nämlich im Traum. Da werdet ihr alle schon einmal das Gefühl gehabt haben, als flöget ihr hoch in der Luft und schautet herab auf die Erde und auf weite Strecken unter euch. — Wie nennt man darum solche Schau hoch aus der Luft herab, wie sie der Vogel immer haben kann? — „Vogelschau.“ (Empirische Gewinnung des Begriffes: Vogel-Perspektive.) Das Bild ist aus der Vogelschau aufgenommen.

Wir wollen nun thun, als wenn wir wie ein Vogel, etwa wie ein Adler, recht hoch schwebten und recht aufmerksam herabsehen; und wenn ihr müde werdet beim Fliegen, dann könnt ihr auch thun, als wenn ihr in einem Luftballon säßet und von da herabschautet. Wenn wir recht hoch fliegen, würden wir uns einbilden können, über ein ganzes Land, ja über einen halben Erdteil hinwegzuschauen und dann alles in Wirklichkeit beisammen zu sehen, was der Maler dort aus seiner Phantasie heraus gezeichnet hat.¹

2. Synthese. (Darbietung. Anblick. Einblick.)

Welche großen Hauptmassen in der Menge der vielen Einzelbilder, die uns das Tableau vorführt, können wir unterscheiden? Erde, Wasser, Himmel. — Wir wollen sie einmal ordnen nach der Reihenfolge, in welcher wir diese Kreise in den vorausgegangenen Stunden betrachtet haben. Also wie? Himmel, Erde, Wasser. — Sehen wir nun etwas von der Sonne, dem Mond und den Sternen? Nein. Obwohl wir uns in welcher Tageszeit befinden? Am Tage. (Grund!) In welcher Jahreszeit? Im Sommer. (Grund!) — Was sehen wir am Himmel? Wolken verschiedener Art, auch Nebel und Regen, aber auch einen Teil des blauen Himmels. — In welcher Reihenfolge würden wir danach nunmehr die drei großen dargestellten Hauptmassen zu betrachten haben, wenn wir an den Gang der vorausgegangenen Stunden denken? Erde, Wasser, Himmel, oder nach der früher gegebenen Einteilung (s. oben S. 472): die Erde und zwar auf derselben das Starre, das Flüssige und das Luftförmige — (Erinnerung an das System und Einordnung auch dieser Materie in dasselbe).

1) Wir halten es nicht für gut, in dem Schüler die Skeptik in Bezug auf das Dargestellte allzusehr rege zu machen, damit seine unbefangene Hingabe an die Betrachtung des Bildes nicht leide.

Indessen wollen wir diesmal, um uns das Bild besser einzuprägen, eine andere Ordnung befolgen und zuerst das Wasser betrachten.¹

1. Einheit.² Betrachtung des Wassers.

Wir sehen vielerlei Wasser auf dem Bilde dargestellt, aber wie viel größere Massen desselben können wir unterscheiden? Zwei, das eine vorn, das andere hinten auf dem Bilde dargestellt. Entwicklung der Begriffe A) Vordergrund, B) Hintergrund, zugleich hier als kleinere Einheiten zu verwerthen.

Welchen der früher schon vorgeführten Gattungen von Wasserflächen werden die im Hintergrunde und Vordergrunde dargestellten Wassermassen angehören? Sind es Teiche, Seen u. s. w.? Es ist das Meer. Woraus zu schließen? A) im Hintergrunde: aus der Ausdehnung, der weiten Fläche, aus den Seeschiffen; B) im Vordergrunde: aus den Seeschiffen (später zu zählen); aus dem Leuchtturm (später seine Beschreibung).

Unterschied und Gegensatz zwischen A und B. Dort (A) hohe und offene See (*mare altum, vastum*; Benutzung des lateinischen Unterrichts); leichter überschaubar und deshalb nachher zuerst zu betrachten. Hier (B) Küstenmeer; vielfach durchsetzt, schwerer zu übersehen und deshalb jedesmal an zweiter Stelle zu betrachten.

Was ergibt sich zunächst aber aus der Umgürtung des dargestellten ganzen Landes durch zwei Meere für die Auffassung des Gesamtbildes? Was hat der Maler im großen und ganzen auf ihm darstellen wollen? Eine große Landenge, einen großen Isthmus. Beispiele solcher großen Isthmen, wo ganze Länder von zwei Meeren umgürtet sind: Italien, Central-Amerika. Zusammenfassung: Ein solcher Isthmus wird hier aus der Vogelschau übersehen.

Dafs es sich in unserer bildlichen Darstellung um große, weite Land- und Erdräume handelt, ergibt sich endlich noch aus einem anderen Punkt. — Wie nennen wir die Linie im fernsten Hintergrund, in welcher Himmel und Erde sich berühren? Horizont. Wie erscheinen uns miteinander verglichen die Schiffe, welche ihm zustreben? u. s. w. u. s. w. Hinführung auf die Veranschaulichung des Beweises für die Rundung der Erde; Vorstellung der Halbkugel, von welcher uns ein großer Abschnitt hier vorgeführt werden soll. Erst damit ist der rechte Standpunkt für die Be-

1) Den Grund wird der Leser aus dem Folgenden leicht erkennen; er liegt hier in dem Gange vom Allgemeinen zum Besonderen bei der Übung in der Auffassung und Unterscheidung der dargestellten typischen Erscheinungen.

2) Über Gliederung des Unterrichts in methodische Einheiten s. Abhandlungen Bd. I, S. 247.

trachtung der dargestellten Erdräume gewonnen. — (Zusammenfassung. Übersicht über die Gesamtheit der gewonnenen Resultate. Association.)

Betrachtung des Meeres und seiner Gliederung.

(Unter-Abteilung der 1. Einheit.)

a) Vom Meere im allgemeinen (nur zu repetitivem Anschluß an das vorausgegangene Pensum).

Ist auf dem Bilde etwas wahrzunehmen von den früher behandelten Eigenschaften des Meeres? etwa von der Farbe? der Durchsichtigkeit, dem Leuchten? dem Salzgehalt? der Tiefe? den Bewegungen? der Flut und Ebbe? u. s. w. u. s. w. Und warum meist nicht? (Nur auf die Tiefe kann aus dem Tiefgang der großen Seeschiffe geschlossen werden.)

Die Gründe sind durch Fragen festzustellen; alles nur, um auch an Urteilen e contrario die Beobachtung zu üben, das Sehen zu lehren. — Z. B. wird der Schüler sich klar machen müssen, daß wenn die Brandung im Vordergrund dargestellt worden wäre, dann der Zeichner nicht hätte den das Bild so sehr belebenden Seeverkehr mit den vielen Schiffen uns darstellen können, daß aber aus dem wolkengeschwärmten Himmel auf das baldige Losbrechen eines Sturmes geschlossen werden könne; deshalb eilen die Schiffe so sehr, die hohe See zu gewinnen. Dadurch wird unsere Phantasie genötigt, das Bild der sturmbelegten See ergänzend hinzuzufügen.

b) Gliederung des Meeres.

Die vorher dargestellten Einheiten (A und B) werden so betrachtet, daß das an dem so viel einfacheren Hintergrunde (A) Gewonnene angewendet wird auf die Betrachtung des zusammengesetzteren Vordergrunds (B) (Reihenbildung). Außerdem wird von vornherein gezeigt, wie der Blick

a) hinaus in die weite See, d. h. seewärts,
und b) hinein in das Land, d. h. landeinwärts,
gerichtet sein könne (neue Reihenbildung). Auch diese Begriffe sind empirisch zu gewinnen, etwa so: Wohin schauen wir, wenn wir das Meer im Hintergrunde vom Ufer aus betrachten und den in die Ferne ziehenden Schiffen nachschauen? In die See, seewärts. — Aber wenn wir uns an Bord der Schiffe versetzen, welche hinausziehen in die Ferne; wohin werden da vieler Blicke noch einmal gerichtet sein? Denkt an den ehrlichen Jansen in der Erzählung „Wenn die Not am größten, ist Gott uns am nächsten“ oder an die von den „Auswanderern“ oder an den kleinen Hydrioten im Mastkorbe, an dessen Auge „vorüberschweben Berg und

Türme mit dem Strand.“ (Lesebuch von Masius Teil I. Prosa Nr. 101, N. 177. Poesie N. 87¹⁾) Nach dem Lande, landeinwärts.

Aber im Vordergrunde, wohin ist zunächst dort unser Blick gerichtet? Auf die Städte, die Ebene, die Gebirge, d. h. landeinwärts. — Ob auch seewärts? Nein. — Wer findet doch einen Punkt, von dem aus man vor allem wird seewärts schauen? Den Leuchtturm. An die Stelle des Wächters auf dem Leuchtturm wollen wir uns versetzen, wenn wir nachher bei Betrachtung des Meeres im Vordergrunde seewärts zu schauen haben. — Nunmehr folgt die

I. Nähere Betrachtung des Meeres im Hintergrunde.

a) Blick seewärts (kurz, nur Andeutungen für die Phantasie). Wohin werden die Schiffe ziehen können über die noch spiegelglatte See? Nach fernen Inseln, Ländern, Erdteilen. Wie werden sie dieselben auch finden? (Kompafs.) Was werden sie auf der Fahrt durch die weite Wasserwüste erleben? Repetitorische Verwendung des früher behandelten Materials. (Belebung des Meeres, Möven, Delphine, fliegende Fische, Haifische, begegnende Fahrzeuge u. s. w. u. s. w.) Was werden sie thun, wenn der Sturm losbricht? u. s. w. u. s. w.

b) Blick landeinwärts (ausführlich). Was stellt sich demselben dar? Ein weiter Meerbusen (Golf), eingefasst: 1) links von einem Gebirgszug, 2) rechts von einer Steilküste, 3) in der Mitte von einer Flachküste. — Nähere Betrachtung dieser einzelnen Bestandteile. ad 1: Landzunge, aber durch eine Bergküste gebildet, Loslösung derselben aus dem Gebirge (Anfang), ihr Rücken (Mitte), ihr Ausläufer ein Kap (Ende). — ad 2: Woran erkennt man die Beschaffenheit der Steilküste? An der dunklen Farbe; besser noch an dem sich hindurchsägenden Fluß, an der hinüberführenden Eisenbahn. — ad 3: Übergang der Flachküste in Hügelland. — Zusammenfassung, Überschau durch die Schüler.

Die Gliederung des Meerbusens.

Ein größerer von einer Bergkette, Steilküste und Flachküste eingefasster Golf zur Linken; eine kleine nur von einer Steilküste eingefasste Bucht.²⁾ Halbinselbildungen, Strand. — Innerhalb des größeren

1) Selbstverständlich werden nur solche Lesestücke angezogen, welche vorher behandelt waren, wie man umgekehrt gern derartige in den deutschen Lektionen behandeln wird, welche zugleich dem Unterricht in den Realien dienen können. Hier dient die Beziehung auf die Lesestücke nicht nur der Konzentration des Unterrichts, sondern auch der Wirkung und Pflege des sympathischen und sozialen Interesses zugleich mit demjenigen an der Natur (Naturgefühl). Vgl. Abhandl. Bd. I, S. 229.

2) Diese Form der Wiederholung absichtlich zur zusammenfassenden Verwendung des zuvor Gefundenen (Reihenbildung).

Golfs neue Gliederung in drei kleinere. Unter diesen wiederum je ein kleiner zur Rechten und Linken und ein größerer in der Mitte, von jenen durch zwei flache, kleine Landzungen geschieden, eine Reihe von ausgeschweiften Bogen, Auskehlungen. (Diese Elemente wichtig zum Verständnis vieler Küstenbildungen, z. B. in dem westlichen Becken des Mittelmeeres, der Folge von immer tieferen Auskehlungen, von der Ostküste Spaniens bis zur größten Auskehlung zwischen der Westküste von Calabrien und der Nordküste von Sicilien, ferner an der Nordküste von Afrika in den Syrtten, in der Bildung der ganzen Ostküste von Asien u. s. w.) — Wo wird die See am ruhigsten sein? Wo werden die Wogen sich am lebhaftesten brechen? (Meeresströmung in Vergleichung gestellt mit der Luftströmung.) Welche Punkte werden die Schiffer vorsichtig zu meiden suchen, in welchen werden sie gern vor Anker gehen? Erörterung der Begriffe: Hafenplatz, Reede, als Vorbereitung für die Darstellung der Hafenplätze im Vordergrund und zur Festhaltung der steten Beziehung auf die Menschenwelt.

Zusammenfassung. Die behandelten Elemente werden durch zusammenfassende Fragen noch einmal kurz vergleichend überblickt (Association). Schließlich haben ein oder mehrere Schüler selbständig eine zusammenfassende Schilderung des ganzen bisher betrachteten Hintergrundes zu gehen.

II. Nähere Betrachtung des Meeres im Vordergrunde.

a. Blick seewärts, vom Leuchtturm aus zu nehmen (nur Andeutungen für die Phantasie).

b. Blick landeinwärts. (Synthetische Erweiterung des früheren Ganges der Betrachtung; s. oben S. 483.) Auch hier zwei Golfe, wahrscheinlich als Teile eines großen Meerbusens; dieselben auch hier durch zwei Halbinseln geschieden (α u. β).

α . Flachküste; gegliedert durch zahlreiche (wie viel?) Auskehlungen, aber mit Vegetation bedeckt.

β . Steilküste; auch hier in ein Kap ausmündend. Die Form desselben aber deutlich gegliedert: Hauptfelsenmasse und vorgeschobene Felsen, schließlich Übergang in anfangs noch zusammenhängende, sodann in isolierte Klippen. Beschaffenheit der Oberfläche (Felsplatte) und der sich seewärts anschließenden und vorgeschobenen Strandebene. (Heimatkundliche Beispiele von den Felsufern der Saale.) Übergang durch Felsterrassen (wie an den Trothaer Felsen nach dem Dorfe Trotha zu); aber auch steiler Absturz (wie an den Trothaer Felsen nach der Saale zu), Felsenspalten (wie neben der Felsplatte der Bergschenke), Felsenpfeiler (wie unterhalb des Lehmannschen Garten), Felsblöcke von würfelförmiger, aber auch von ganz

unregelmäßiger Bildung). Endlich eine kleine Bucht (Bai) an der Ostseite. Alles durch Fragen heuristisch herauszustellen und mit der heimatkundlichen Erfahrung zu verbinden.

Nähere Gestaltung und Unterschiede der beiden gröfseren Buchten; die eine kreisrund und von Natur geschlossen; Einfahrt durch eine Meerenge; das Schiff darin sicher geborgen. Die andere weniger regelmäfsig und von Natur nicht geschlossen; aber wodurch bevorzugt? Durch künstliche Bauten, Dämme, Molen (vgl. moles, is, fem., der Damm). Veranschaulichung einer künstlichen Hafenlage unter Beziehung auf das ad I zum Schlufs Aufgezeigte.

Zusammenfassung. Zusammenfassende Vergleichung mit dem ersten (I) Bilde. Association. Schliesslich zusammenfassende Schilderung durch einen Schüler.

Worin besteht nun sonst noch der gröfsere Reichtum in dem Seebilde des Vordergrundes?

a. Bei dem Blicke seewärts. Ausfüllung durch zahlreiche Inseln. Charakteristik und Unterschiede derselben. Sie erscheinen als Fortsetzung des vorhin betrachteten Felsenkaps und zwar a. seiner felsigen Bestandteile in der grofsen Insel, welche den Leuchtturm trägt, und in den davor gelagerten Klippen, — sowie b. der östlich sich ansetzenden Strandebene in der Flachinsel (Nr. 8 auf d. Bilde). Ausserdem sind gleichsam Mittglieder die dazwischen gelagerten (vier) Eilande mit den daran liegenden (drei) Einzelklippen. — Diese Inseln sind genau zu charakterisieren, besonders die den Leuchtturm tragende grofse Insel (Nr. 2). Die an dem Felsenkap (Nr. 12) vorher aufgezeigten Bestandteile (Platte, Steilküste, Terrassen u. s. w.) sind in neuer Reihe zu reproduzieren; das neue Hinzukommende ist zu fixieren, auch wenn es erst die Phantasie hinzuzergänzen müfste, z. B. die Brandung zwischen den vorgelagerten Klippen. Die Waldung auf der Platte giebt Anlafs zu einer Hinweisung auf die Flora. Welche Bodenbeschaffenheit setzt die Waldung voraus? Erinnerung, wo irgend möglich, an Heimatliches, z. B. an das Birkenwäldchen auf der Platte der Bergschenke oder bei Trotha. Aber auch die Beziehung zur Tierwelt ist, so oft wie möglich, heranzuziehen (z. B. Muschel- und Austernreichtum an und innerhalb der Klippenpartie. Der Heringsfang unter Verweisung auf das Lesestück „Der Hering“ im Masius I N. 163).

Es folgt die Veranschaulichung der Begriffe: Archipelagus, Sund, Meerenge u. s. w. Zusammenfassung, Association, wie oben.¹

1) Bis hierher war die Probe-Lektion selbst gelangt. Ein mitten in dem betreffenden Unterricht stehender Lehrer wird das „Ziel“ besser abstecken und einhalten können und müssen.

b. Bei dem Blicke landeinwärts. Veranschaulichung der Begriffe: Haff, Landenge, Kanal, Nehrung und Düne. Bei der Betrachtung der letzteren Verweisung auf das Lesestück „Die Dünen“ im Lesebuch von Masius I Nr. 175, wo auch der Dünen-Flora und -Fauna gedacht wird.

Damit könnte die Betrachtung des Meeres und seiner Gliederung abgeschlossen werden. Repetitorische Fragen, so daß die mit einem Stock in Reihen und außer den Reihen bezeichneten Punkte vom Schüler benannt werden, sowie kleinere und größere Zusammenfassungen in zusammenhängender Rede von ihm gegeben werden, würden den Beschluß machen. (Anwendung und Übung im besonderen.)

Es würde nunmehr folgen in gleicher Weise die Betrachtung der übrigen Erscheinungen des Wassers. Woher stammen die großen Wassermassen des weiten Meeres? Aus den Flüssen, deren Lauf und Gliederung unter Veranschaulichung der hierher gehörigen geographischen Elementarbegriffe, und unter steter Anknüpfung an die bei der Betrachtung der Heimat gewonnenen Vorstellungen genau zu verfolgen ist, aus den Binnenseen der Ebene wie des Gebirges (Gebirgssseen), aus den Schneefeldern des Hochgebirges, aus den Niederschlägen u. s. w.

Daran hätte sich eine eingehende Betrachtung der **Erdformen** zu schließen. Zunächst nach ihrer rein physischen Beschaffenheit; dann wäre zur Vervollständigung und zugleich zur Vertiefung der bisherigen Betrachtungen ein Blick auf die Welt der Atmosphäre (des Luftförmigen; s. oben S. 473) zu werfen und in Anlehnung an die in früheren Stunden gegebenen Erörterungen nach Anleitung des Bildes zu veranschaulichen, wie die — an den Bergwänden vornehmlich — heraufsteigenden, durch Verdunstung des Meeres entstehenden Wassergase sich abkühlend zu Regen und Schnee verdichtet, niederschlagen, und dadurch ein Kreislauf des Wassers entsteht. Dabei Verwendung des Lesestückes im Masius I Nr. 184 „Das Wasser“ von G. H. v. Schubert.

Dann erst würde dasjenige, was davon zuvor nur gelegentlich gegeben war, zusammenfassend und erweiternd, eine Veranschaulichung von den Beziehungen der betrachteten Hauptformen der Erdoberfläche zur Welt des Menschen zu geben sein, von den mehr oder minder günstigen Bedingungen der Ansiedlung, des Verkehrs, der Benutzung der natürlichen Verkehrswege, der Überwindung, der von der Natur entgegengesetzten Hindernisse durch künstliche Mittel. Es läßt sich schon in dem Sextaner eine Vorstellung erwecken von dem Gesetz: „Die Geschichte (Ansiedlung) folgt dem Laufe des Wassers;

die Geschichte ist eine Geschichte der Unterwerfung der Natur u. s. w. u. s. w.¹

Wie solche Momente der ethischen Vertiefung schon in dem sonstigen Gang der Betrachtung sorgfältig benutzt werden müssen, so gehört dieses Mittel des erziehenden Unterrichts vor allem an den Schluß der gesamten Betrachtungen, damit auch hier die Schüler recht voll das mit hinwegnehmen, was Zweck und Ziel alles Unterrichts sein soll: Entwicklung des lebendigen Interesses (im Sinne Herbarts).

Bei der zweiten kurzen Vorführung des Hirtschen Tableaus ganz am Ende der geographischen Anschauungsbilder (s. oben S. 479) würden die inzwischen neugewonnenen Anschauungen zu den früheren durch das Hirtsche Phantasiebild begründeten, repetitorisch in Beziehung gesetzt werden müssen, z. B. durch Fragen folgender Art: Wo haben wir nun das Bild eines wirklichen Vulkans kennen gelernt? Auf dem Bilde der Umgebung von Neapel. — Wo einen großen Golf? Ebendort. — Wo eine Insel, welche der im Vordergrund dieses Tableaus abgebildeten gleicht? Helgoland. — Was fehlt dort? Der Leuchtturm. — Was aber war dort mehr zu sehen, wenn wir an die Gestalt der Insel, ihre Besiedelung, an die Darstellung des Meeres u. s. w. denken? — Auf welchem Bilde wurden uns auch schneebedeckte Hochgebirge aus den wirklichen Alpen vorgeführt? wo Gletscher? wo große Seestädte, wie diejenigen im Vordergrund unseres Tableaus? Wo der Durchbruch eines Flusses durch eine Gebirgsplatte? Wo ein Mittelgebirge? u. s. w. u. s. w. — Oder durch umgekehrte Fragen, wie folgende: Wo ist auf unserm Tableau eine Insel dargestellt, welche uns an die Insel Helgoland, wo ein Vulkan, der uns an den Vesuv, wo eine Landschaft, die uns an die Polar-Landschaft erinnern kann? u. s. w. u. s. w. — Hauptgesichtspunkte auch hier: Konzentration und Association.

Endlich mag mit Rücksicht auf Stufe V unseres Pensums darauf hingewiesen werden, daß ein vortrefflicher Versuch, von dem Verständnis eines Naturbildes schrittweise und methodisch zum Verständnis eines Kartenbildes zu führen, in der Geographischen Anschauungslehre (mit Gebrauchs-Anweisung) von Gerster (Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagsbuchhandlung) gegeben ist. Dort wird zunächst ein Naturbild zur Anschauung gebracht, welches in einer Landschaft vom Hochgebirge bis zum Meere alle wesentlichen geographischen Begriffe vorführt,

1) Dem Lehrer sei dabei die vortreffliche Arbeit von K. Jansen empfohlen: „Die Bedingtheit des Verkehrs und der Ansiedelungen der Menschen durch die Gestaltung der Erdoberfläche, nachgewiesen insonderheit an der Cimbrischen Halbinsel.“ Kiel, 1861.

sodann das Bild ebenderselben Landschaft a) in der gewöhnlichen schraffierten Landkarten-Zeichnung, endlich b) in der Kurvendarstellung.

Die Durchführung des Gedankens ist ganz vortrefflich. In der Mitte des Natur- und des Kartenbildes wird ein Dorf, groß, mit deutlicher Unterscheidung von Kirche, Pfarr-, Schul- und Gemeindehaus, mit Weg, Bach, Flur, Wald u. s. w. als natürlicher Ausgangspunkt des geographischen Unterrichts dargestellt. Von dort aus erweitert sich der geographische Horizont in großen Zügen über Flüsse, Seen, Ebenen, Täler, Hügel, Berge, Schneeberge und hinab in die Tiefebene zur Seestadt, zu den mannigfaltigen Strommündungen, Meeresküsten, Inselbildungen u. s. w. Die Ansiedelungen und verschiedenen Ortschaften, Kulturen, Pflanzenregionen, Kommunikationen bis zur Bergstrasse und den Alpenpässen, die Naturerscheinungen des Hoch- und Tieflandes, Gletscher, Lawinen, Wasserfälle, Gebirgsseen u. s. w., der Fluß mit seinen Quellen, Nebenflüssen, Wasserscheiden und seinen Erscheinungen bis zur Mündung — im Bilde, wie es leibt und lebt. Diese Hauptzüge treten auch im Landkarten-Bilde auf den ersten Blick ins Auge und finden im Buche ihre einfache Erklärung. Karte und Buch enthalten endlich ergiebige Unterlagen für einen stufenmäßig gesteigerten und vertieften Unterricht.¹ — Indessen vor größeren und vollen Klassen wird eine recht anschauliche Verwendung dieses an sich ausgezeichneten Unterrichtsmittels Schwierigkeiten finden, weil der kleine Maßstab die Einzelheiten nur in der Nähe recht erkennbar macht. Keinem Lehrer der Geographie aber, vor allem nicht demjenigen, welchem die Behandlung der Elementar-Geographie in VI zugefallen ist, darf dieses Unterrichtsmittel unbekannt bleiben.

IV. Die Ovid-Lektüre in Tertia.

Als die denselben Gegenstand behandelnde Arbeit von J. Rost im Januar-Heft der Zeitschrift f. Gymn.-Wesen (Bd. XXXVIII, S. 1—21) dem Verf. dieses zugeht, war derselbe in dem von ihm geleiteten seminarium praeceptorum damit beschäftigt, die Idee der Konzentration des Unterrichts zunächst innerhalb der einzelnen Fächer an einigen praktischen Beispielen zu erläutern, unter anderem auch an der Ovid-Lektüre in Tertia. Wir gingen ebenfalls davon aus, daß auch hier die Willkür aufhören und ein fester Kanon aufgestellt werden müsse, daß es falsch sei, den Untertertianer sofort mit dem ersten Buch beginnen zu lassen und einfach die von Ovid gewählte Reihenfolge zum Einteilungsprinzip der weiteren Lektüre zu machen. Auch unsere Erwägungen waren auf die Mehrzahl der

1) Aus dem Vortwort zur Gebrauchs-Anleitung S. IV.

von Rost (S. 3) als maßgebend aufgestellten Punkte gekommen, aber im einzelnen doch erheblich andere Wege gegangen. Wir teilen die Ergebnisse unserer Betrachtungen, wie sie unabhängig von denjenigen Rosts entstanden sind, im folgenden mit, nicht zur Bekämpfung seiner Ausführungen, sondern zum Erweis, daß das gleiche Ziel einer Konzentration auf verschiedene Weise angestrebt werden kann. Ganz ähnlich könnte nach unserer Ansicht auch in die sonstigen Stoffe derjenigen Lektüre, welche auf Auswahl einzelner Parteen angewiesen ist, eine fruchtbare Konzentration hineingebracht werden. So suchen wir z. B. jetzt in unseren Übungen unter ähnlichen Gesichtspunkten die Lektüre von Archenholtz' siebenjährigem Krieg in IIIb, Schillers dreißigjährigem Krieg in IIIa¹, Cäsars bell. g. in IIIb, Xenophons Anabasis in IIIa und b, aber auch die Stoffe des für jede der unteren und mittleren Klassen zu vereinbarenden Kanon deutscher Gedichte zu sichten und zu gruppieren. Indessen auch die Erzählungen aus der Sagensgeschichte für IV, sowie aus der mittleren und neueren deutschen Geschichte für V müßten unter ähnlichen Gesichtspunkten ausgewählt und gruppiert werden.²

Die für uns bei der Aufstellung eines Kanon der Ovid-Lektüre maßgebenden Gesichtspunkte waren folgende. Die Rücksicht auf

1. den poetischen und sittlichen Gehalt der auszuwählenden Abschnitte;
2. die Fähigkeit derselben, die Teilnahme und das Interesse der Schüler zu erregen.

Diese wird abhängig sein von der Möglichkeit einer Anknüpfung an dem Schüler bereits vertraute oder doch nahe liegende Vorstellungskreise. Ein besonderer Gewinn ist es schon, wenn die Handlung mit einem anschaulich geschilderten Lokal oder einem geographisch bestimmten Schauplatz verknüpft ist. Die Welt der Metamorphosen liegt dem Tertianer zunächst ganz fern; die metrische Form macht sie ihm noch fremdartiger. Beginnt man dann womöglich mit der Lektüre der Schilderung des Chaos, so wird nur ein neues Chaos in der Gedankenwelt des Schülers das Ergebnis sein können. Aber auch den Stoffen minder abstrakter Art wird er zum Teil ähnlich gegenüberstehen. Was ist ihm Ino und Athamas, was Pentheus? Was sind ihm die Myrmidonen, was die einzelnen Lapithen und Kentauren? Welches Interesse wird der nach Realitäten hungrige Knabe einer frostigen Allegorie, wie derjenigen von der Fama, entgegenbringen? — Von den nach ihrem rein menschlichen Gehalt ihm am meisten sympathischen und womöglich heimatlich ihn an-

1) S. oben S. 28 ff. u. 39 ff.

2) Abhandl. Bd. II, s. unten.

mutenden Stoffen ist auszugehen. So wird er für die fremde Welt leichter gewonnen, sich allmählich auch in sie hineingewöhnen und sie schließlich lieb gewinnen.¹

3. Die kulturhistorischen Kreise und Stufen innerhalb des von den Metamorphosen umschriebenen Kosmos.

Die buntwechselnden Bilder der Metamorphosen stellen doch in ihrem Ganzen einen Kosmos im Kleinen dar vom Beginn der Welt bis zum Zeitalter der Aeneaden und des Augustus. Soll auch der Schüler schließlich den Eindruck eines Ganzen mit hinwegnehmen und soll die ihm vorgeführte Welt nicht nur der zerstreuten Bilderwelt eines Kaleidoskops gleichen, soll der in ihnen enthaltene Bildungsgehalt fruchtbarer gemacht und als Niederschlag davon der Besitz einiger gehaltvoller Ideen und Begriffe systematisch gewonnen werden, so muß, wie Rost (S. 3, N. 4) sehr treffend es ausdrückt, „womöglich in ihnen irgend ein kulturhistorisches Interesse vorhanden sein, d. h. die Stoffe müssen in irgend einer Weise noch in unserer Zeit fortleben.“ — Indessen haben wir in seiner Anordnung die strenge Anwendung und Durchführung dieses Prinzips vermisst. Uns ist gerade die Pflege des kulturhistorischen Interesses von besonderer Bedeutung. Der Zillersche Gedanke, daß der Schüler auf alle Weise in die kulturgeschichtliche Entwicklung des Menschengeschlechts eingeführt und genötigt werden müsse, dem Gange derselben nachzudenken und die Hauptwendepunkte derselben gleichsam zu durchleben, weil in den Entwicklungsstufen der Menschheit auch die Hauptstationen der Einzelentwicklung angedeutet sind, dieser sehr fruchtbare Gedanke läßt sich an den Stoffen der Metamorphosen freilich nur in sehr beschränkter Weise verwerten; aber er bleibt verwendbar und innerhalb der durch die Stoffe Ovids gesteckten Grenzen durchaus fruchtbar auch hier.²

1) Es handelt sich darum, auch hier möglichst viele Apperzeptionsstützen und -hilfen ausfindig zu machen. „Dem Neuen muß in dem Alten der Boden bereitet werden; es müssen Vorstellungen zurückgerufen und angeregt werden, die dem Neuen entgegenkommen sollen, damit hemmungslos die Vereinigung vor sich geht.“ O. Willmann, in den vortrefflichen, von den höheren Schulen noch viel zu wenig gekannten Pädag. Vorträgen, Leipzig 1869, S. 84. — „Die Apperzeption führt Neues auf Altes, das Fremde auf Geläufiges, das Unbekannte auf Bekanntes, das Unbegriffene auf solches zurück, was bereits als Begriffenes unser geistiges Besitztum bildet; sie verwandelt Schweres, Ungewohntes in Gewohntes und erfafst alles Neue mittelst altgewohnter geläufiger Vorstellungen.“ K. Lange, über Apperzeption, Plauen 1879, S. 39.

2) Vgl. auch H. Kern, Grundrifs der Pädagogik § 29. Wir können die Grundsätze einer Aufstellung von „Gesinnungsstoffen“ praktisch zunächst nur so durchführen, daß wir innerhalb der einzelnen Unterrichtsgegenstände nach Gruppen und Mittelpunkten für eine Gruppierung Umschau halten, innerhalb deren und um

Denn es lassen sich in ihnen leicht folgende Kreise und Bilder unterscheiden:

- a) Patriarchisch-idyllische Zustände, meist aus dem Kreise des Familienlebens, zum Teil märchenhaften Charakters.
- b) Bedeutsame Unternehmungen aus dem Zeitalter einfachen Heldentums (Heroenzeit).
- c) Stadt- und Staatengründung oder ihre Entwicklung und ihr Ausgang.
- d) Bilder aus dem Innenleben, psychologische Motive.
- e) Als äußerste Abgrenzung am Anfang und Ende die Kosmogonie und Weltalter einerseits und die Hinweisung auf das Zeitalter des Augustus anderseits.

Wir glauben, daß diese Stufenfolge (a. und b. für Untertertia, — c., d. und die beiden ersten Punkte von e. für Obertertia) am besten geeignet ist, die Schüler in die Welt des Ovid ein- und durch dieselbe hindurchzuführen; wir bauen deshalb darauf unseren Kanon auf. Wir meinen auch, daß die Einführung in den mythologischen Kreis der Götterwelt, welche Rost zu einer Hauptsache macht, etwas Sekundäres bleiben muß. Dieser Zuwachs von Vorstellungen mag nebenbei auch gewonnen werden, wird aber als etwas Fremdartiges weder geeignet sein, dem Schüler die Welt des Ovid schnell vertraut zu machen, noch denjenigen Gewinn abwerfen, wie die Einführung in die Kulturstufen der Menschheit. Sodann dürfte eine weise Beschränkung in der Fülle mythologischen Materials geboten sein, wenn sie auf den Tertianer nicht eher verwirrend als bildend wirken soll. Uns scheint das von Rost (S. 18 ff.) zusammengestellte Material für den Standpunkt eines Tertianers zu reichlich bemessen.

4. Überschauliche, abgerundete Einheiten mit faßlichem Anfang und befriedigendem Abschluss, vor allem aber auch mit durchsichtiger Gliederung in kleinere Einheiten.

So wird z. B. die kalydonische Jagd besser mit Vers 273 statt mit Vers 260 zu beginnen sein und die Erzählung vom Midas am besten mit Vers 145 abgeschlossen werden, weil die Fortsetzung (sein Urteil im Streit

welche sich die Arbeit konzentrieren könne. Aber diese engere Konzentration wird der fruchtbaren Arbeit einer weiteren Konzentration durch Herstellung einer Fühlung und Verbindung mit nachbarlichen Stoffen nur dann dienen können, wenn gemeinschaftliche über den einzelnen Disziplinen stehende Gesichtspunkte für eine gemeinsame Unterordnung gefunden sind, und solche höhere gemeinsame Gesichtspunkte sind für alle in das geschichtliche Leben hineinspielenden Real-Disziplinen die kulturgeschichtlichen Stufen.

des Pan und Apollo) den Charakter des voraufgehenden Kernstücks beeinträchtigt. Anderes s. unten.

5. Eine Stufenfolge der einzelnen Bilder innerhalb jeder Gruppe. Zusammengehörigkeit und Beziehung aufeinander. Vorbereitung der späteren durch die früheren Parallelen, Kontraste.¹
6. Vorbereitende Beziehung auf später in anderen Lektionen zu behandelnde Stoffe. (Homer, Vergil, Horaz, Sophokles.)
7. Fähigkeit, dem Schüler einen bestimmten Ertrag und Gewinn an neuen, gehaltvollen Anschauungen und Vorstellungen zu selbstthätigem Erwerb in systematischer Ordnung zu vermitteln.²

Nicht alle diese aufgestellten Gesichtspunkte sind gleichwertig, wie z. B. der vorletzte N. 6 hinter den anderen zurücktreten muß. Auch kann nicht jeder bei jedem Stück berücksichtigt werden, sondern es muß ein Ausgleich der mannigfachen Rücksicht stattfinden. Doch werden sie, wenn einmal — wie mit Recht — die Metamorphosen eines Gegenstandes der Lektüre in Tertia bilden, die Herstellung eines gewissen Organismus innerhalb dessen ermöglichen, was sonst dem Schüler als *non bene iunctarum discordia semina rerum* entgegentreten würde. Danach lautet unser Kanon folgendermaßen:

Untertertia (I. Semester).

I. Patriarchisch-idyllische Zustände, meist aus dem Kreise des Familienlebens, zum Teil märchenhaften Charakters.

1. Philemon und Baucis (VIII, 620—724).

Wir beginnen mit diesem Abschnitt, weil er unter allen Stoffen den Schülern am meisten sympathisch entgegenkommen wird. Der Inhalt der Idylle — allgemein menschlicher Art — setzt zu dem Verständnis wenig voraus; die Schüler kennen verwandte Stoffe aus dem Grimmschen Märchen „der arme und der reiche“ und verwandte Szenen aus dem 70. Geburtstag von Vofs; wenigstens können sie in vorbereitendem Gespräch

1) Die Forderung Lessings (Abhandlung über die Fabel, V): „Man müsse den Schüler beständig aus einer Sciencz in die andere hinübersehen lassen“, gilt auch von der Verknüpfung (Association) der einzelnen Einheiten innerhalb jedes größeren Gefüges derselben Sciencz.

2) Vgl. O. Willmann a. a. O. S. 95. H. Kern a. a. O. § 14. — Herbart, Pädagogische Schriften II, S. 412 (d. A. von O. Willmann): „Es kommt sehr wesentlich darauf an, selbst bekannte Begriffe gehörig abzugrenzen und dann in geordnete Reihen zu legen.“ — Vgl. auch Ziller, Vorlesungen über allgem. Pädagogik S. 255.

leicht darauf verwiesen werden. Selbst der lokale Hintergrund (Eiche und Linde, das von Wasserhühnern belebte Ried, die mit Stroh und Rohr gedeckte Hütte, das Innere derselben mit dem einfachen Gerät) hat für die Schüler, vor allem die auf dem Lande aufgewachsenen etwas heimatlich Anklingendes, ist jedenfalls mit solcher Naturwahrheit und Anschaulichkeit in die Phantasie hineingezeichnet, daß die Handlung an dieser Örtlichkeit selbst die besten Apperzeptionsstützen hat. — Poetischer und ethischer Gehalt durchdringen sich zu völliger Reinheit in diesem Stilleben patriarchalischer Häuslichkeit. — Familienbild: betagtes Ehepaar, Treue bis in den Tod. — Zu beginnen ist, damit der Schüler nicht sofort bei den ersten Schritten auf ganz fremdem Pfade sich findet, mit den Worten Vers 620: *Tiliae contermina quercus*. Mythologischer Nebengewinn: Bekanntschaft mit den Gottheiten Zeus und Hermes.¹

2. Der Wunsch des Midas (XI, 85—145).

Auch der Schluß des Märchens von „dem Armen und Reichen“ hat in den Metamorphosen sein Seitenstück (vergl. auch die Erzählung: „drei Wünsche“ in Hebels Schatzkästlein). — Patriarchalisches Königtum. M. N.: Bacchus und Silenus.

3. Die lycischen Bauern (VI, 317 *Lyciae quoque* etc. — 381).

Gegenstück zu N. 1 u. 2. Strafe für ungastliche Aufnahme einer Gottheit. Der Eingang ähnlich wie in N. 1; auch hier Schilderung des Lokals aus Autopsie; ähnlich und auch hier heimatlich anmutend das Landschaftsbild (ein einsames, schilfumwachsenes Ried im Thalgrund). Auch hier ein bestimmter, der Erfassung der Handlung hilfreich entgegenkommender Lokaltön. — Familienbild: Mutter mit ihren hilflosen Kindlein. Der Humor am Schluß wird dem Tertianer behagen; an Vers 335 u. 342 wird er bei rechter Behandlung keinen Anstoß nehmen. — M. N.: Latona. Vorbereitung auf Lycaon (s. unten III, 1) und auf die anderen Bilder der Schmerzensgestalt einer Mutter in der Althaea (s. unten II, 3), Hekabe III, 3, c) und Niobe (IV, 2).

4. Dädalus und Ikarus (VIII, 188—235).

Auf die unbestimmte landschaftliche Scenerie in den früheren Stücken folgt die Vorführung eines bestimmten geographischen Hintergrundes. — Familienbild: Vater und Sohn. — Vorbereitung auf die Ge-

1) Ich gedenke noch immer mit Freude des Entzückens, mit welchem uns Unter-Tertianer vor 40 Jahren eine Vertretungsstunde des D. Wiese erfüllte, in welcher er uns dies Stück aus dem Ovid menschlich nahe brachte. „Das ist ja gerade wie in der deutschen Stunde, in welcher Schillers Balladen erklärt werden,“ hieß es in der darauffolgenden Zwischenstunde; „der Lehrer sollte jede Stunde in jeder Klasse geben.“

schichte des Phaeton. Der Flug hier zur Rettung, dort in titanischer Überhebung unternommen. Um ein mehr einheitliches Bild zu gewinnen, wird der Eingang Vers 152—183 und das Nachspiel Vers 236—259 (Perdix) fortgelassen.

5. Pyramus und Thisbe (IV, 55—166).

Zwei Liebende, Treue bis zum Tode. Rückweisung auf N. 1 (Philemon und Baucis). Vorbereitung auf N. 6 (Orpheus und Eurydice). Der Stoff aus den Shakespeare-Erzählungen ist meist auch dem Tertianer schon bekannt. Bestimmter lokaler Hintergrund (Babylon. Grabmal des Ninus).

6. Orpheus und Eurydice (X, 1—63).

Gattenliebe. Treue über den Tod hinaus. Seitenstück zu dem Anfangsstück der ganzen Gruppe: Philemon und Baucis, wie zu dem Abschnitt Pyramus und Thisbe. — M. N.: Persephone. Der Abschluß ist, damit die Wirkung des Hauptbildes nicht beeinträchtigt werde, mit Vers 63 zu machen. Hingegen wird das folgende Bild angeschlossen, weil das Lokal desselben zugleich die Stätte ist, deren Einsamkeit Orpheus in seiner Trauer aufsucht.

7. Cyparissus (X, 86—142).

Landschafts- und Stimmungsbild. Waldeinsamkeit. Stilleben in der Natur. Die Staffage, der Hirsch, leitet auf das nächstfolgende Jagdbild (II, 1 die calydonische Jagd) über. Die Verwandlung des Cyparissus in die Cypresse, den Baum der Trauer, erhält die durch den Schluß von N. 6 erzeugte Stimmung. M. N.: Phöbus Apollo.

Es sind im ganzen ca. 500 Verse für 40 Ovidstunden in den 20 Wochen des Semesters. Es kommen also ca. 12 Verse auf 1 Stunde, so daß zur notwendigen und sehr wichtigen Durcharbeitung durch vergleichende, verknüpfende und zusammenfassende Rückblicke am Schluß jeder Einheit, sowie nach Absolvierung der ganzen Gruppe zusammengehöriger Stücke genügende Zeit gegeben ist. Sodann ist der Zusatz an mythologischen Anschauungen ein so begrenzter, daß der Schüler ihn leicht beherrschen kann: Zeus. Hermes. Bacchus und Silenus. Latona. Persephone. Phöbus Apollo.

Endlich wird auch der Grundgedanke der ganzen Dichtung (die Verwandlungen) an den meisten der gewählten Beispiele schon dem Tertianer greifbar genug entgegentreten. Die Hauptsache sollen für ihn freilich die einzelnen Lebensbilder selbst sein; und da sind ihm fast alle Gattungen eines Familienbildes vorgeführt: Mutter mit unmündigen Kindern, Vater und Sohn, ein liebendes Paar, Gatten im blühenden und im höchsten Alter, dazu der Einblick in die verschiedenartigsten Situationen, vom vollsten Stillglück bis zum tiefsten Leid, endlich auch in die ein-

fachsten und doch tiefgehendsten ethischen Verhältnisse der Pietät und Treue jeder Gattung.

Was nun das Memorieren anbetrifft, so halten wir zwar die Einprägung eines kleinen abgeschlossenen Bildes, etwa des Abschnittes Dädalus und Ikarus (50 Verse) für fruchtbarer, als das Memorieren einzelner besonders bedeutsamer Verse und Passus nach dem Vorschlage von Rost; indessen hat jener Vorschlag das für sich, daß eine Folge von charakteristischen Versen aus jeder einzelnen Erzählung die Festhaltung der ganzen Gruppen wesentlich erleichtern kann.

Untertertia (II. Semester).

II. Bedeutsame Unternehmungen aus dem Zeitalter einfachen Heldentums (Heroenzeit).

1. Die calydonische Jagd, Meleager (VIII, 273—524).

Anschluß an I, 7 (Cyparissus). Vorbereitung auf II, IX, aber auch auf die Geschichte der Niobe. Rückbeziehung auf I, 3 (Latona). Das Landschaftsbild Vers 334 ähnlich, wie oben I, 1. 2 u. 7 (ein schilfumwachsenes Ried im Waldthal). — Katalog der Helden; aber nur bei den berühmtesten Namen ist zu verweilen. — Jagdbild als Vorstufe der folgenden Heerfahrten; aber zugleich auch Bild aus dem Familienleben und ein psychologisches Motiv (Konflikt zwischen Mutter- und Schwesterliebe). — Mythologischer Nebengewinn: Artemis, die Parzen und Eumeniden. — Die angegebene Abgrenzung macht das Bild einheitlicher. Die Verwandlung der trauernden Schwestern in Perlhühner ist ein den Gesamteindruck störender Flecken.

2. Perseus und Andromeda (IV, 615—789).

Bild der Unternehmung eines einzelnen Helden aus der mythischen Zeit. Seine frühere Geschichte ist in vorbereitender Vorbesprechung mitzuteilen. Die Fahrt zum Atlas und den Gärten der Hesperiden schliessen wir nicht aus; sie ist uns wichtig als ein Stück in der geographischen Märchenwelt, welche wie durch alle vorgeschichtlichen Heerfahrten, so auch durch die Sage von Perseus aufgedeckt wird. Die Sage vom Atlas ist zugleich Anlaß, die entsprechende Sage vom Herakles in Erinnerung zu rufen. Auch berührt sie sich mit den ähnlichen Stoffen in I, 1 und IV, 1 (Gesuch um gastliche Aufnahme).

Das Kernstück bleibt der Kampf mit dem Drachen um die Andromeda. Vorbereitung auf III, 3b (Herakles und Hesione), II, 3 (Jason) und III, 2 (Kadmus). Zur Anknüpfung dient die ähnliche Schilderung in Schillers, vielleicht in IIIb behandelte Ballade. Die Fahrt des Perseus durch die Lüfte weist zurück auf I, 4 (Dädalus) und bereitet vor IV, 1 (Phaethon).

Die Hochzeitsfeier als Kulturbild aus dem häuslichen Leben und die Erzählung von der Erlegung der Medusa wird zur Vervollständigung des Bildes von Perseus hinzugenommen. Hingegen bleibt der Kampf mit dem Phineus und dessen Genossen aus den von Rost dargelegten Gründen fort.¹ — M. N.: Zeus, Hermes, Athene.

3. Jason und Medea, Argonautenzug (VII, 1—158, bzw. 353).

Der Hintergrund eine große gemeinsame Unternehmung vieler Helden zur Aufdeckung neuer geographischer Welträume, nämlich der Gestade des schwarzen Meeres. Darauf wird in den Eingangsversen und auch im weiteren (Vers 62 Symplegaden) wenigstens hingedeutet. Die Ergänzung (Bedeutung und Weg des Argonautenzuges, die Gefahren der Hinfahrt und Rückfahrt) hat der Lehrer zu geben und dadurch das Interesse für den Schlusssatz der Abenteuer, die Kämpfe in Kolchis, vorzubereiten. — Das psychologische Motiv (Konflikt in der Medea zwischen der Liebe zu dem Fremdling und der Kindesliebe) ist auch dem Tertianer schon verständlich. Die Schilderung des Kampfes selbst wird sein volles Interesse erregen. Vorbereitung auf III, 2 (Kadmus), Rückbeziehung auf II, 2 (Perseus).

Der Abschnitt: Verjüngung des Aeson und Rache an Pelias kann weggelassen werden, sofern die Zeit knapp ist. Im übrigen wird das Entsetzliche dieses Stoffes, welches Rost zur Ausschließung desselben bestimmt, durch die Entfernung des Zeitalters und Lokals gemildert. Auch wird sich der Schüler an verwandte deutsche Märchenstoffe erinnern, wie im Märchen von dem Machandelboom. — M. N.: Hekate.

Es sind im ganzen ca. 580 Verse; also bleibt auch hier Zeit zur notwendigen, zusammenfassenden Durcharbeitung. — Zuwachs von Helden gestalten: Perseus, Meleager, Jason; von Einzelbildern: Jagd, Abenteuer, Heerfahrt, Einzelkampf, Hochzeitfeier; von psychologischen Motiven: Heldenehre, Konflikt zwischen Mutter- und Schwesterliebe (Althaea); zwischen Kindes- und Gattenliebe (Medea); von neuem mythologischen Nebenwerk: Artemis, Parzen, Eumeniden, Athene, Hekate. — Endlich findet sich hier unter den Verwandlungen das Beispiel der am natürlichsten motivierten (die versteinemde Wirkung der Medusa).

1) Aber auch den Kampf der Lapithen und Centauren (XII), für dessen Behandlung Rost entschieden eintritt, lassen wir aus, weil die Gestalt und Geschichte des Theseus in ihm ganz zurücktritt, die übrigen Helden aber dem Tertianer so fremd sind und auch bleiben werden, daß er ein persönliches warmes Verhältnis zu ihnen nie gewinnen wird.

An kleinen Einzelbildern für Memorierstoffe fehlt es nicht; vergl. das Landschafts- und Jagdbild aus der calydonischen Jagd VIII, 329 — 344; die Anschirung der Stiere durch Jason VIII, 100 — 119 u. a. m.

Obertertia (I. Semester).

III. Stadt- und Staatengründungen, Übergang zu mehr geschichtlichem Völkerleben.

1. a) Lykaon. b) Sintflut. c) Deukalion und Pyrrha (I, 163 — 437).

Die Sintflut führt ein neues Geschlecht und eine neue Kultur herauf, und die Erzählung derselben kann daher als Vorbereitung auf die folgenden Abschnitte dienen, wie sie selbst wiederum durch die Erzählung vom Lykaon vorbereitet wird.

- a) Seitenstück zu I, 2 (Lycische Bauern) und Gegensatz zu I, 1 (Philemon und Baucis). — Geographischer Hintergrund (Vers 261 ff. Arkadien).
b) Verwandlungen natürlicher Art durch die Umkehrung aller Verhältnisse, V. 295 ff. Zuwachs an geographischen Vorstellungen: der Parnafs (vgl. Ararat).

- c) Seitenstück zu I, 1 (Philemon und Baucis).

b. und c. Erinnerungen an Stoffe des Alten Testaments (Sündflut, Noah). Sittlicher Gehalt: Gegensatz von impietas (Lyakon) und pietas (Deukalion und Pyrrha). — Mythologischer Nebengewinn: Götter-Versammlung. Zeus. Nereus, Triton, die Nereiden.

2. Kadmus gründet Theben (III, 1 — 137).

Geographischer und lokaler Hintergrund (Delphi und Theben. Zugleich Vorbereitung auf den Schauplatz der Niobesage). In dem Kernstück (Kampf mit dem Drachen und der Drachensaat) Verwandtschaft mit altgermanischen Mythen und Sagen (Sigurd, Fafner), Rückbeziehung auf III, 3 (Kampf des Jason), aber die Kämpfe hier mit dem bestimmten Ziel einer Stadtgründung (V. 130). — M. N.: Phöbus Apollo.

3. Zur Geschichte Trojas.

Es ist zweckmässig, daß die Bekanntschaft mit der Sage von Troja früh vermittelt, und besonders auch diejenigen Parteen vorgeführt werden, welche durch die Odyssee und Ilias nicht zur Kenntnis kommen. Also die Sagen vornehmlich auch vom Ursprung und Untergang der Stadt.

- a) Die Griechen in Aulis (XII, 4 — 38).

Als Überleitung zu den Schicksalen Trojas (vgl. d. Eingang V. 4 — 6). Heereszug eines Völkerbundes. Geographischer Hintergrund auch hier. Die Andeutungen des Dichters sind durch Hinweisung auf die sonst

bekannten Nebenumstände der Heerfahrt zu ergänzen. Die Erzählung von der Verwandlung der Schlange ist Vorbereitung auf II. IX. — M. N.: Nereus. Diana.

b) Laomedon (XI, 194 — 220).

Sage von der Gründung Trojas. Sie wird gelesen vor allem zur Gewinnung der Kenntnis des Lokals (fretum, Sigeum, Rhoeteum, die Akropolis von Troja). — Seitenstück zu Perseus und Andromeda. M. N.: Poseidon, Apollo, Herakles.

c) Trojas Fall, Hekabe¹ (XIII, 408 — 575).

Vorbereitung auf den Vergil und Homer. Bekanntschaft mit den Gestalten Astyanax, Kassandra, Neoptolemus. Der Opfertod der Polyxena als vollständigeres Seitenstück zur Opferung der Iphigenia in Aulis. Die Trauer der Hekabe Seitenstück zu derjenigen der Althaea, und Vorbereitung auf den Stoff der Niobe. Peripetie von höchstem Glück zu tiefstem Leid, wie in der Geschichte der Niobe. Zuwachs: Das Moment der Tottenklage.

Im ganzen ca. 630 Verse; also auch hier bleibt Raum zu verknüpfender Durcharbeitung. Zuwachs an Bildern: Theben, Troja. Der Fortschritt liegt in dem Übergang zu mehr historischen Schilderungen, in der Darbietung eines größeren Zusammenhangs (Trojas Schicksal) und in der Hinweisung auf das Los und Leid des Völkerlebens. Zuwachs an neuen mythologischen Vorstellungen: Götter-Versammlung. Triton. Nereus. Nereiden. Eris. Herakles.

Obertertia (II. Semester).

IV. Innenleben, Psychologische Motive. — Anhang: Die Weltalter und Kosmogonie.

1. Phaeton (II, 1 — 366).

Thema: Die *ὑβρις* der titanisch sich vermessenden und die Vermessenheit sühnenden Menschennatur (vergl. Goethes Zauberlehrling, Uhlands Glück von Edenhall u. a. m.)

Der Flug des Phaeton weist zurück auf Dädalus (I, 4) und Perseus (II, 2). Der geographische Untergrund Vers 217 ff. giebt Anlaß zur Verwertung der früher gewonnenen geographischen Vorstellungen. Am Schluß das Element der Tottenklage wie oben III, 3, c (Hekabe). Die Verwandlung der Heliaden bereitet auf das Motiv IV, 2 (die Töchter der Niobe) vor. — M. N.: Phöbus Apollo. Aurora. Thetis.

1) Der Waffenstreit wird ausgelassen, weil die langatmigen Reden des Aias in das Bild des homerischen Aias völlig fremde Züge hineinragen.

2. Niobe (VI, 146—312).

Das Lokal ist bekannt aus III, 2 (Kadmus), aber das Bild verwandelt und die Gründungssage erweitert (*mediae viae, regia Cadmi, arx Cadmeis, fidibus commissa moenia*). Anschauliche Schilderung des engeren Schauplatzes (palästra V. 218). Die Familienbilder der ersten Gruppe werden erweitert: die Mutter mit 7 stattlichen Söhnen und 7 blühenden Töchtern (vgl. die Hekabe III, 3, c und Schillers Graf von Habsburg). Durchsichtige Gliederung des Stoffes nach einzelnen Szenen. Steigerung in denselben. Thema und psychologisches Motiv: Vermessene Überhebung der Menschennatur gegen die Gottheit, welche zu jähem Fall führt. — Vertiefung des Bildes vom Wechsel höchsten menschlichen Glückes zu tiefstem Leid, wie es in der Hekabe vorgeführt war. Indirekte Predigt von der *σωφροσύνη*, wie in den künftig zu lesenden Tragödien. — Niobe eine Schmerzengestalt wie Althaea, Medea, Hekabe (Steigerung). Die Art der Verwandlung (Versteinerung) entspricht dem Seelenzustande. Lokale Beziehung: das Felsbild der Niobe am Sipylus. — Die bisher vorgeführten Bilder sind hier am reichsten zusammengefaßt und erweitert (Opferzug; Kampfspiele zu den früheren Kampfbildern; die Götter selbst erscheinen als kämpfend). — Tiefste Behandlung eines psychologischen Themas; sie setzt das reifste Verständnis voraus, gehört also an den Schlufs, nicht wie Rost will, an den Anfang der Ovidlektüre in Tertia. — M. N.: Apollo, Artemis, Latona (vgl. I, 3: Latona in terris errans).

Anhang.

Erst zum Schlufs wird verstanden werden können und auch eines Tertianers Interesse finden, was häufig ganz verkehrt zuerst gelesen wird: Die Schilderung der Weltalter und der Kosmogonie. Und zwar ist sie in dieser Stufenfolge zu lesen, damit das Abstrakteste und Schwerste den Schlufs macht.

a) Die Weltalter (I, 89—150).

Um dem Tertianer auch solche Stoffe nahe zu bringen, mag ihm mitgeteilt werden, wie nach O. Peschel (Geschichte des Zeitalters der Entdeckungen 2. Aufl. 1877, S. 137) die Europäer unmittelbar nach der Entdeckung Amerikas durch Columbus die Zustände der westindischen Inselbewohner schilderten: „Ohne Bedeckung ihrer Blößen, ohne Mafs und Gewicht, ohne den Fluch des Geldes, ohne Gesetz und ränkesüchtige Richter, befriedigt von den Gaben der Natur und sorglos um das Künftige genießen jene Menschen ein goldenes Zeitalter.“ — Beispiele zur Schilderung des letzteren Zeitalters werden die voraufbehandelten Stoffe aus dem Ovid selbst reichlich darbieten und so kann dieser Abschnitt Mittel werden zu einer

letzten Durchmusterung der vorausgegangenen Einzelbilder. In der Schilderung des goldenen Zeitalters aber wird der Schüler schliesslich zu dem Ausgang aller Bilder, der Schilderung patriarchalisch-idyllischer Zustände zurückgeführt und der Kreis somit geschlossen.

b) Das Chaos und die Entstehung der Welt (I, 1—88).

Ein Hinweis auf die biblische Erzählung wird hier vom Schüler erwartet werden; er selbst wird die daraus bekannten Vorstellungen als Apperzeptionsmaterial heranziehen. Der Lehrer hat in taktvoller Weise dafür zu sorgen, daß dasselbe fruchtbar gemacht werde, wie denn überhaupt die Interpretation dieser letzten beiden Abschnitte die sorgfältigste Präparation nötig macht mit Rücksicht auf den Inhalt der Dichtung, weit mehr aber noch mit Rücksicht auf das wie? der Behandlung und Bearbeitung für den Standpunkt des Schülers.

Wir glauben dargelegt zu haben, daß auch die Ovid-Lektüre in Tertia, recht ausgewählt und zu recht einheitlichen Gruppen gegliedert, Gelegenheit genug darbietet, das zu thun, was jedem Unterricht, weil er Interesse erzeugen soll, obliegt, nicht nur für Bildung von geordneten Vorstellungsreihen, sondern auch für ihre innige Verwebung zu sorgen (H. Kern, Grundriss der Pädagogik § 10). Und wir sind etwas reichlicher in der Wiederholung von Hinweisen auf ein Hinüber und Herüber der die einzelnen Einheiten verbindenden Beziehungen gewesen, um die Wege anzudeuten, wie auch an diesem Stoff die andere Forderung erfüllt werden kann: „Der erziehende Unterricht hat die gesamten Vorstellungen des Zöglings in Reihen zu ordnen und diese Vorstellungsreihen miteinander zu einem möglichst verschlungenen und doch übersichtlichen Ganzen zu verweben, sodafs eine leichte und sichere Gedankenbewegung von einer Vorstellung zur anderen nach allen Seiten stattfinden kann. Die zu bildenden Reihengewebe müssen aus dem Wissen ein das gesamte Innere des Zöglings beherrschendes, wohlverbundenes und verwebtes Ganze gestalten“ (Kern a. a. O. § 34 und § 8). Denn der Wissensstoff der Seele wird erst Eigentum, wenn sie ihn mit einem Netz wechselseitiger Beziehungen überspinnt (O. Willmann, Pädag. Vorträge S. 81.¹⁾)

1) Vgl. auch Stoy, Encyklopädie der Pädag. S. 343; Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht S. 153; — Herbart, Pädag. Schriften I, S. 406: „Der Unterricht schaffe Klarheit jeder Gruppe; er associiere die Gruppen auf das fleissigste und mannigfaltigste und Sorge, daß die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäfsig geschehe.“