

7. Sekundärliteratur

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen 6 (1890)24, S. 118-134

Urteil eines Amerikaners über die Schulen der Franckeschen Stiftungen in Halle.

Halle (Saale), 1890

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)

5. Vofs, Der siebzigste Geburtstag.
6. Schiller, Das Lied von der Glocke.
7. Schiller, Der Spaziergang.

Lebensschicksale des Greises abgeschnitten ist, tritt eine innere Entwicklung (Seelengeschichte) an die Stelle. In beiden eine Zusammenstellung fast aller Formen des Erhabenen (des Raumes, der Zeit, der Bewegung, der physischen und geistigen Kraft, der Empfindung und Leidenschaft, schliesslich des Willens in dem Siege über sich selbst, der zur Anbetung der göttlichen Gnade, der denkbar höchsten Erscheinung des Erhabenen, führt). Das Geschick, welches einst so jäh ein Lebensglück zerschneidet, wird schliesslich aus der höheren Hand in Ergebung hingenommen, und das Gebet des Greises erhört, da Schiff und Menschen ihn erst erreichten, als sein letzter Klagelaut verklungen. — No. 5 Typus eines Idylls; kleines Bild aus dem Stillleben, eines Stillglücks und auch eines inneren Friedens. Ein Lebensfeierabend (Kontrast zu dem Schluss des voraufgehenden Gedichts). — No. 6 ein großes Welt- und Kulturbild, das alle Kreise des Lebens nach Altersstufen (von der Wiege bis zur Bahre), nach Lebensgemeinschaften (Familie, Staat, Kirche), nach ihren Entwicklungszuständen (Anfänge, Blüte, Auflösung), aber auch alle früher berührten Interessen in Vollständigkeit zum Ausdruck bringt. Zugleich fasst das nach gewöhnlichem Mafsstab nicht zu messende Gedicht alle früher behandelten Gattungen der Dichtung in sich. — No. 7 Beispiel der Verbindung eines erzählenden Gedichtes mit einer philosophisch gehaltenen Lehrdichtung. Wanderung durch die Natur und Kulturkreise, sowie durch die Kultur-entwicklung mit lehrhafter Hinweisung auf die durch die Natur und Kultur, ihren Gegensatz und ihr Verhältnis zu einander zur Anschauung gebrachten großen, das Menschen- und Völkerleben bestimmenden Gesetze und Grundwahrheiten.

Schlussbemerkung. Welche Gedichte zu den hier zusammengestellten sonst etwa noch hinzuzufügen sind, sei es zur eingehenderen Behandlung, sei es zur kurzen Erläuterung oder auch nur zur einfachen Lesung, ist von Zeit und Umständen abhängig; nur werden auch sie dem gemeinsamen Ziele dienen müssen, den Ausbau gehaltvoller und unter sich verbundener Gedankenkreise zu versuchen. Auch die Zahl und die Art der aus diesem Kanon zu memorierenden Gedichte wird nach mancherlei äusseren und inneren Umständen sich richten müssen und deshalb eine verschiedenartige sein können. Nur dass man diese Wahl auf das besonders Charakteristische und Typische richtet, wird allgemein mafsgebend bleiben müssen. Im übrigen wiederholen wir, dass ein Kanon einen wahrhaft organischen Charakter erst dann haben kann, wenn er Teil eines organischen Lehrplans ist, der alle Unterrichtsstoffe einer Klasse zu umspannen hätte. Was hier gegeben wird, ist nur ein roher Versuch, in die einmal überlieferte Auswahl von Gedichten einen inneren Zusammenhang hineinzubringen und eine Art von Gefüge herzustellen, ein Versuch, der zugleich dazu dienen sollte, die Mitglieder des Semin. praeceptorum zur Auffindung und Anwendung einer planmäfsigen Stoffauswahl und Stoffverteilung anzuleiten.

Erick.

8. Urteil eines Amerikaners

über die Schulen der Franckeschen Stiftungen in Halle.¹

Vor uns liegt der Bericht eines amerikanischen Schulmannes über eine zehnmonatliche Reise in Europa, die er zu dem Zwecke unternahm, die besten Schulen Europas kennen zu lernen, die in denselben gemachten Beobachtungen seinen Landsleuten mitzuteilen und ihnen auf diese Weise einen Mafsstab zur Beurteilung ihrer eigenen Schulen und Winke zur Verbesserung derselben an die Hand zu geben. Sein

1) European Schools or What I saw in the Schools of Germany, France, Austria and Switzerland. By L. R. Klemm, Ph. D. New York 1889.

Bericht gilt den Schulen in Hamburg, Duisburg, Düsseldorf, Elberfeld-Barmen, Crefeld, Köln, Berlin, Halle, Leipzig, Dresden, München, Paris, Wien und einigen Anstalten im Elsaß und in der Schweiz. Wenn er sich im wesentlichen auf die Volksschule beschränkt (die höheren Schulen besucht er nur da, wo er sich längere Zeit aufhält), so geschieht dies aus zwei Gründen (s. S. 169 ff.): einmal, weil er hier mehr für seinen besonderen Zweck Geeignetes zu finden hofft, dann aber auch, weil er in ihnen infolge der gründlicheren, praktischen Vorbildung der Volksschullehrer die guten Methodiker weit zahlreicher vertreten findet als an den höheren Schulen,¹ wo der Unterricht ein mehr wissenschaftliches Gepräge trage. Diese Aufzeichnungen sind verschiedener Art, bald ist es eine kurze Bemerkung, bald die Darstellung des Ganges einer Lehrstunde im allgemeinen oder auch eine möglichst wortgetreue Wiedergabe derselben, falls sie ihm besonders mustergültig und nachahmenswert erschienen. Das achte Kapitel des Buches (S. 182—211) ist ausschließlich den Franckeschen Stiftungen gewidmet; es hat folgenden Wortlaut:²

1. Die Franckeschen Stiftungen in Halle.

Ich muß den Leser auf die Geschichte der Erziehung verweisen, ihn bitten zu Francke aufzublicken und zu lesen, welche großartigen Anstrengungen er in der Errichtung wohlthätiger Anstalten gemacht hat. Heute — zweihundert Jahre nachdem er begann, sich nach den Mitteln zur Gründung einer Waisenanstalt umzusehen — erhebt sich innerhalb der Stadt Halle eine andere kleine Stadt, die zum größten Teile von ihm, ohne Unterstützung von seiten der Regierung, erbaut worden ist. Und obwohl ein und ein halbes Jahrhundert seit seinem Tode verflossen sind, blüht und gedeiht sein Werk noch heute und sind in ihm fast genau dieselben Grundsätze noch in Geltung, welche Francke, der Mann mit dem weiten Herzen und dem lebendigen Mitgefühl für die Armen und Notleidenden, seiner Zeit aufgestellt hat. Begnügen wir uns darauf hinzuweisen, daß er der größte Wohlthäter gewesen ist, den die Armen in Sachsen, ja ganz Deutschland, je gehabt haben. Nicht Millionen hatte er zu vermachen, sondern mit sieben Dollar begann sein Werk.³

Der Leser mag obige Angaben in einem Buche wie diesem für überflüssig halten, aber ich mache sie, um zu zeigen, daß jener Geist, der aus sich selbst und ohne Mitwirkung des Staates, einen so herrlichen und imposanten Tempel der Nächstenliebe aufzubauen vermochte, auch heute noch fortlebt und sich bethätigt in unab-

1) Daß es auch an höheren Schulen ausgezeichnete Lehrer giebt, leugnet er nicht. So heißt es S. 287 f.: „Man giebt im allgemeinen zu, daß die besten Methodiker nicht an den höheren Schulen zu finden sind. Die Lehrer daselbst sind akademisch gebildete Leute, welche viele Kenntnisse haben, aber wenig Geschick sie anzuwenden. Will man gutes Lehren sehen, so muß man sogenannte Volksschulen besuchen. Jedoch giebt es Ausnahmen von seltenem Verdienst. Einige von diesen kann man in Halle sehen. Eine andere fand ich in Leipzig. Sein Name ist Dr. Böttcher; er ist jeden Zoll ein genialer Mann, in der Schule und außerhalb derselben.“

2) Wir finden uns zu einer wörtlichen Übersetzung und Mitteilung um so mehr veranlaßt, als sich in der Darstellung Klemms auch mancherlei schiefe Urteile finden, welche beizeiten, ehe sie mythenbildend fortwirken, zu berichtigen wir verpflichtet sind.

3) Nun folgt eine Aufzählung der verschiedenen Schulen mit Angabe der Frequenz und des Jahres der Gründung, sowie eine Beschreibung der mit den Stiftungen verbundenen Anstalten nach einer für Kaiser Wilhelm I., der die Anstalt im Jahre 1883 zu besuchen gedachte, gedruckten Zusammenstellung.

hängigen Bestrebungen auf dem Gebiete der Erziehung. Der ursprüngliche Plan, den Waisen eine Zuflucht zu gewähren, kann nicht mehr allein im Vordergrund stehen in einer Zeit, wo ähnliche Einrichtungen allgemein sind, dafür aber ist die Anstalt der Mittelpunkt aller Reformbestrebungen auf dem Gebiete des erziehenden Unterrichts geworden — eine Versuchskolonie, so zu sagen.¹ Denn sie wird nicht unterhalten mit staatlichen Mitteln und deshalb auch nicht vom grünen Regierungstische aus regiert mit Vorschriften und Verfügungen,² sondern hat ihren eigenen Direktor, der sich ganz mit Franckes Grundsätzen und seinen von christlicher Liebe eingegebenen Absichten im Einklange weiß, wenn er diese Schulen zu Pionierschulen Deutschlands macht. Direktor Dr. Otto Frick, seit Zillers Tode der erste Führer der Herbartschen Schule, vertritt Herbarts Grundsätze und Zillers Praxis und wählt seine Lehrer ausschließlich mit Rücksicht auf ihr Geschick im Lehren und Erziehen. Er ist nicht an beschränkte Lehrpläne und Regulative gebunden, seine Zunge und seine Feder werden nicht durch Erwägungen der Staatsklugheit und Butterbrot-Interessen beeinflusst, und so ist er, um bildlich zu reden, „der bestgehaftere Pädagoge Preussens, ein rühriger Hecht in einem Karpfenteiche.“³

Ich verweilte mehrere Tage in dieser „Stadt innerhalb einer Stadt“ und saß mehr als einmal in sprachloser Verwunderung da über die Lehrweise und die erzielten Resultate. Zwar war ich einigermaßen vorbereitet auf das, was ich sah; als ich aber das Fehlen jener strengen Zucht bemerkte, unter der andere Schulen leiden; als ich sah, wie die Kinder sich mit ihren Lehrern unterhielten wie mit einem Freunde, wie sie mit den Händen arbeiteten und in verständlicher Weise berichteten, was sie gesehen, gehört und erfahren hatten; als ich bemerkte, wie sie gleichsam spielend lernten, da war es mir, als ob das tausendjährige Reich nahe herbeigekommen wäre. Und wenn ich dann wieder bedachte, daß diese Schar von Lehrern die verschwindende Minderheit bildete, daß der großen Mehrheit der Lehrer auf der Welt es nicht möglich sein wird, dieses Verfahren je vollkommen nachzuahmen, mag auch immerhin eine Annäherung an dasselbe stattfinden; daß dies am Ende doch nur eine Oase in

1) An einer anderen Stelle (S. 298) nennt er sie „eine große Versuchsstation für Erziehung in Deutschland.“ Das erste Urteil müssen wir in aller Bescheidenheit ablehnen; nur eine Pflegestätte für gewisse Reformbestrebungen auf dem Gebiete des erziehenden Unterrichts möchten die Schulen der Franckeschen Stiftungen wieder werden.

2) Die Schulen sind den allgemeinen Gesetzen und Vorschriften des Staates, wie jede öffentliche Schule unterworfen; sie stehen unter der nächsten Aufsicht des Kgl. Provinzial-Schul-Kollegiums der Provinz Sachsen, unter der weiteren des Kgl. Ministeriums.

3) Die letzte Artigkeit bescheinige ich dankend; aus dem ersten Urteil hört man das Echo vieler Kreise von Lehrern der höheren Schule heraus, denen ich, weil sie nicht genau unterrichtet sind, oder auch nicht sein wollen, als strenger Herbartianer oder gar Zillerianer gelten mag, vielleicht sogar als ein Führer der Herbartschen Schule. Die Herbartsche Schule selbst weiß sehr viel besser, daß diese Ehre der Führerschaft mir in keiner Weise zukommt, daß ich das Gute, wie überall, so auch in dieser Schule suche, hier sehr viel Bedeutsames finde, im übrigen aber in vielen Punkten von den Forderungen der strengen Herbartianer mich entferne, diesen gegenüber einen durchaus selbständigen und freien Standpunkt einnehme, wie H. Kern, H. Schiller, O. Willmann, mit denen ich mich am meisten im Einklang fühle. Chr. Ufer in seiner Vorschule der Pädagogik Herbarts hat seine guten Gründe, meine Arbeiten und auch diese „Lehrproben und Lehrgänge“ nicht in seinem Wegweiser durch die Herbart-Litteratur aufzuführen.

einer großen Wüste war — da fühlte ich das tausendjährige Reich zurückweichen. Ich gestehe offen, daß ich mir sehr klein, wie eine Milbe, vorkam in der Gesellschaft dieser Männer, die so vollständig und willig ihren Charakter als Lehrer gleichsam aufgaben und nichts sein wollten als Gefährten ihrer Schüler. Und doch war der Lehrer nur scheinbar verschwunden, er war da, setzte fortwährend den Verstand in Bewegung, unterstützte die Bemühungen, wies den Weg, gab der Einbildungskraft Nahrung und leitete so unsichtbar die Erziehung der ihm anvertrauten Zöglinge. Er erinnerte mich an die eiserne Hand unter dem sammetenen Handschuh.

Es würde mich zu weit geführt haben, hätte ich alle die verschiedenen hier (in Halle) vertretenen Schulen bis zur Universität hinauf besuchen wollen. Es hätte dies einen Aufenthalt von Wochen erfordert, den ich nicht möglich machen konnte. Begnügen wir uns mit der Angabe, daß jede Klasse ihren „Gesinnungsstoff“ (einen Stoff der sich an die Gesinnung wendet) hat. In den oberen Klassen der Elementarschulen war es biblische Geschichte, in der untersten eine Sammlung von Märchen wie die von Andersen und Grimm. In jedem Lehrfach, jeder Klasse, jeder Schule erhebt man die Forderung konzentrischer Kreise.¹

Ich habe viel Zeit in einer Klasse des dritten Schuljahres zugebracht. Robinson Crusoe war hier der im Mittelpunkte stehende Hauptgegenstand, mit ihm stand alles im Laufe des Tages Durchgenommene in organischer Verbindung. Geographie wurde gelernt, indem die Schüler Karten in den Sand zeichneten und seine Reise verfolgten, indem sie seine Insel nachbildeten u. s. w. Hand- und Kopfarbeit der Schüler wurden miteinander verbunden, sie machten Töpfe wie Robinson, flochten Körbe wie Robinson u. s. w. Die auf Schiefertafeln geschriebenen Aufsätze

1) Der Verfasser zeigt sich hier in mehrfacher Beziehung nicht recht unterrichtet. In der betr. Elementarschule haben die Lehrer, in deren Hand jedesmal der gesamte Unterricht einer Klasse liegt, das löbliche Bestreben, die einzelnen Unterrichts-Gegenstände unter sich möglichst in Fühlung und Beziehung zu setzen. Diese Aufgabe wird dadurch erleichtert, daß die einzelnen Lehrgegenstände für sich gewisse Stoff-Centra herzustellen suchen (also z. B. im deutschen Unterricht zum Lehrstoff die Märchen oder den Robinson wählen), sodann aber auch die Einzel-Einheiten dieser Stoffe zu größern geschlossenen Ganzen gruppieren, z. B. die naturgeschichtlichen Bilder zur Darstellung von Lebensgemeinschaften sei es der heimatlichen, sei es der fremdländischen Welt; (vgl. das aus eben jener von Klemm besuchten Schule mitgeteilte Beispiel in diesen L. H. XII, S. 37 ff.); die biblische Geschichte zu gewissen Kreisen nach Art der in diesen L. H. VIII, S. 117 ebenfalls aus einer unserer Bürgerschulen mitgeteilten Beispiele. Es leitet uns also wohl die Herbartsche Forderung: wo immer möglich geschlossene Gedankenkreise an- und auszubauen, und der Lessingsche didaktische Grundsatz: möglichst viel aus einer Scienz in die andere sehen zu lassen — aber Gesinnungsstoff im Sinne der strengen Herbartschen Schule haben wir in unseren Schulen nirgends eingeführt. Die vom Verfasser nachher beigebrachten Beispiele einer Verknüpfung des Unterrichts in der Geographie und im Rechnen mit dem Robinson-Stoff sind nichts weiter, als Zeugnisse der glücklichen Gabe des betr. Lehrers, jenen Lessingschen Grundsatz anzuwenden. Am wenigsten wird der Religions-Unterricht durch Robinson- oder Märchenstoffe ersetzt, wie der Verfasser völlig irrthümlich weiter unten berichtet, sondern dieser besteht in voller Selbständigkeit und in der allgemein vorgeschriebenen Ausdehnung durch alle Klassen aller Schulen. — Sodann braucht der Verfasser hier und in der Überschrift des folgenden Abschnitts das Wort „konzentrisch“ in dem Sinne von konzentrierend. Der Ausdruck „konzentrische Kreise“ ist dann aber völlig verkehrt. Bekanntlich stehen sich die Anhänger der Gesinnungsstoffe im strengen Sinne und diejenigen der konzentrischen Kreise oft sehr schroff gegenüber. Wir unsererseits fordern vermittelnd: möglichst organische Konzentration innerhalb der konzentrischen Kreise.

hatten Robinsons Heldenthaten zum Gegenstande. Alles erschien wie ein Naturprodukt, der ganze Unterricht hatte einen gemeinsamen Mittelpunkt. Robinson Crusoe hatte für diese Kinder sowohl eine zentrifugale als eine zentripetale Kraft und übte eine Herrschaft auf sie aus wie die der Sonne, unsichtbar, unempfunden und doch in hohem Grade wirksam.

2. Ein Beispiel für konzentrischen Unterricht.¹

Es würde meine Leser ermüden, wollte ich sie durch das Labyrinth der widersprechenden Auslegungen der Herbart-Zillerschen Pädagogik hindurchführen, welche gegenwärtig die pädagogischen Kreise in Deutschland erregen, wie der Leviathan die stillen Tiefen des Meeres. Ich habe meine Mußestunden im Eisenbahnwagen, wie im Hotel beim Scheine meiner treuen Studierlampe, dazu benutzt, über beide Seiten der Frage nachzudenken; habe Stunden im Sinne dieser modernen Apostel geben hören, habe mich mit Männern von reicher Erfahrung und mit jungen, ehrgeizigen und strebsamen Lehrern unterhalten; habe Vorlesungen darüber gehört — kurz, ich habe mich redlich bemüht, einen Aussichtspunkt zu erklimmen, von welchem aus ich unparteiisch urteilen könnte. Nach mehreren Monaten angestrengten Studiums glaube ich ein Urteil abgeben zu können, halte aber mit demselben noch zurück und führe meinem Leser erst noch ein paar Lektionen zur Erläuterung jener Grundsätze vor. Vielleicht ist er dann im stande, sich selbst eine Ansicht zu bilden.

Auf eins muß ich gleich hier aufmerksam machen: wir sind geneigt, von Jemandes Lehrmethode zu sprechen. Die Schüler Herbarts vermeiden dieses Wort, wo sie können. Dafür sprechen sie von diesem oder jenem Grundsatz, von diesem oder jenem Typus des Unterrichts, und geben so dem amerikanischen Schulmanne bei seinem planlosen Tappen nach etwas Festem einen Stützpunkt in dem Labyrinth entgegengesetzter Meinungen. Einer dieser Grundsätze ist, daß jedes Lehrfach in eine logische, wenn möglich fühlbare, jedenfalls aber organische Verbindung trete zu, wenn nicht allen, wenigstens so vielen Fächern als möglich, um den ganzen Gang des Unterrichts einheitlich und organisch zu gestalten. Auf diese Weise behauptet man geistiges Wachstum mehr befördern zu können als durch Absonderung der verschiedenen Disziplinen voneinander. Als Beispiel einer solchen Konzentration sah ich eine Lektion von A. Lehmann in Halle gedruckt, welche ich vollständig wiedergebe mit Auslassung der für den Leser hinzugefügten erklärenden Bemerkungen. Es war dies eine Zeichenstunde betitelt „Das Epheublatt.“²

3. Halle. — Sitz der Herbartbewegung.³

In früheren Kapiteln habe ich jene große Bewegung berührt, die sich der pädagogischen Kreise in Deutschland jetzt bemächtigt hat und als Wiederbelebung der Ansichten Herbarts bekannt ist. Bisher habe ich es geflissentlich vermieden, mich über den Wert der sogenannten Herbartischen Schule auszusprechen; ich hielt mit meinem Urteil zurück, bis ich einige Schulen kennen gelernt hätte, welche Herbarts Grundsätze und Zillers Praxis vertreten. Und selbst jetzt, nachdem ich solche Schulen gesehen habe, nehme ich Anstand mich zu entscheiden. Es ist dies

1) Vgl. den Schluss der Anm. auf S. 121.

2) Dieselbe findet sich abgedruckt in den Lehrproben H. IX, S. 48—55, auf die wir hiermit verweisen.

3) Im Original: The Exponent of the Herbart Movement.

ein Feld, wo Thoren geneigt sind sich hineinzustürzen, während Engel sich scheuen zu gehen. Nicht als ob ich mich mit einem Engel vergleichen wollte, aber ich bin nicht so thöricht, mit einem Sprunge zu einer Entscheidung zu kommen. Aufrichtig gestanden bezweifle ich, daß die Herbartsche Schule wirklich im stande ist, uns das Rezept zu einer sofortigen Verbesserung unserer Schulen zu bieten, aber gern gebe ich zu, daß wir bedingungslos für die Annahme ihrer Grundsätze eintreten könnten, wenn alle unsere Lehrer so wären wie die vorzüglichen Lehrer, die ich in den Franckeschen Stiftungen in Halle habe unterrichten hören. Ein Gleichnis mag dies verdeutlichen. Zwei Wege giebt es, eine Tafel glatt zu hobeln — den Handhobel und die Hobelmaschine. Ich würde mich auf mein Geschick in der Benutzung des Handhobels verlassen, aber ich würde mich bedenken, die Hobelmaschine¹ anzuwenden mit ihren zerstörenden Schneidezähnen, welche drei bis viertausend Umdrehungen in der Minute machen. Ich würde Anstand nehmen, mich dieser überaus wirksamen und nützlichen Erfindung zu bedienen, um nicht die Tafel sowohl wie meine Finger aufs Spiel zu setzen. Und so ist es auch mit der Anwendung der Herbartschen Grundsätze. Sie sind äußerst verwickelt und doch, wenn man sie angewendet sieht, so wunderbar einfach,² daß man stumm ist vor Erstaunen.

Der ihnen zu Grunde liegende wesentliche Gedanke ist der: alles während eines Tages, einer Woche, eines Monates, eines Jahres Gelehrte muß organisch verbunden sein. Im Mittelpunkt des Ganzen steht ein Gesinnungsstoff³ (ein Stoff der sich an das Gemüt und das Interesse wendet). So war z. B. im dritten Schuljahre Robinson Crusoe der Mittelpunkt, von dem das ganze Interesse ausging und auf den alles übrige sich zurückbezog. Alle sprachlichen Stunden entnahmen ihren Stoff zunächst der Erzählung des Tages, erst dann anderen Gebieten. Alle schriftlichen Arbeiten wurden auf irgend eine, natürliche oder künstliche Weise mit Robinson Crusoe in Verbindung gebracht. Rechenaufgaben, glaubte ich, würden eine Ausnahme von der Regel machen. Aber nein, auch sie gingen zunächst auf ihn zurück oder spielten auf ihn an. Wie zum Beispiel: Robinson hatte so und so viele Schafe oder Ziegen; sechzig nahm er mit; wie viele mußten auf der Insel zurückbleiben und für sich selbst sorgen? Er war so und so viele Tage auf dem Ozean gewesen, er zählte die Zeichen, welche ihm sagten, wie viele Tage er auf der Insel zugebracht hatte und fand, daß es so und so viele waren; wie lange war er von Hause weg gewesen? u. s. w. Auch beim Lesen gingen die Schüler von Robinson aus, und ihr Interesse am Lesen wurde rege erhalten, da jeder sich mit Robinson identifizierte und auf diese Weise viel und gut las. Ich will damit nicht sagen, daß alles, was die Kinder lernten, mit der Erzählung von Robinson gesättigt gewesen wäre, aber der Lehrer benutzte das rege Interesse, welches sie diesem Helden entgegenbrachten, in fast jeder Stunde als Ausgangspunkt.⁴

Diese Robinsonstunden waren in vieler Beziehung außerordentlich fruchtbar, denn sie gaben Gelegenheit zur Anregung der Selbstthätigkeit, die ohne sie nicht

1) Alle Gleichnisse hinken; sofern dieses an einen Mechanismus erinnern könnte, ist es sehr wenig glücklich. Denn nichts haßt die Herbartsche Didaktik so sehr, als eine mechanische Handhabung.

2) Also werden sie auch in der Theorie im Grunde sehr einfach sein, so einfach, daß sie vielen als selbstverständlich gelten.

3) Indessen vgl. oben S. 121, Anm. 1.

4) Wir erinnern daran, daß immer nur ein Lehrer in diesen Volksschul-Klassen unterrichtet.

geweckt worden wäre. So z. B. erzeugten sie das Verlangen Robinson nachzuahmen in der Anfertigung von thönernen Töpfen, Leitern, hölzernem Hausgerät (alles im kleinen), Angeln, Werkzeugen und vielen anderen Dingen. Die besten Stücke werden dann aufbewahrt und bei Repetitionsstunden als Anschauungsmittel verwendet. Ich wohnte in dieser Klasse der Robinsonstunde bei, welche den Abschluß des Jahreskurses bildete und von Robinsons Heimkehr handelte. Es kam die Rede auf Segelschiffe und Dampfer, und der Lehrer bemerkte: „Nun, ihr habt noch nie ein Segel oder einen Anker gesehen, ich muß sie Euch also vorzeichnen.“¹ Dies that er und am anderen Tage brachten mehrere Schüler wirkliche Segel und aus Blei gefertigte Anker mit. (Siehe die Robinson Crusoe-Stunde, No. 5, unten.)

Eigentlicher Religionsunterricht wird auf dieser Stufe nicht erteilt,² aber die Erzählung von Robinson bietet Gelegenheit in Fülle zur Sittenlehre, deren Vorschriften auf diese Weise um so nachhaltiger wirken, da sie der eigenen Erfahrung der Kinder entnommen sind, welche Robinsons Prüfungen mitempfinden und sie auf die Vorkommnisse des täglichen Lebens anwenden.

Ich fragte Dr. Otto Frick, den Direktor der Franckeschen Stiftungen, in wie weit die Herbart-Zillerschen Grundsätze an den verschiedenen Schulen der Stiftungen zur Anwendung kämen und erhielt die Antwort: „Es besteht bei uns durchaus kein Zwang bezüglich des Lehrverfahrens. Ich habe keine autokratischen Neigungen und überlasse es jedem Lehrer, sich das seinige zu wählen. Gewiß verteidige ich Herbart, dessen Ideen unter dem Eindrucke der Wahrheit sich den Weg in unsere Schulen gebahnt haben, und in unseren Lehrer-Versammlungen besprechen wir gründlich seine Werke.“³ Es giebt unter meinen zahlreichen Lehrern noch Gegner Herbarts und das wird wohl so bleiben, so lange noch ein Pflock da ist, um ein Argument daran zu hängen. Aber wenn ich auch mit Befriedigung sagen kann, daß Herbart mehr und mehr Boden gewinnt, so begrüße ich es doch mit Freuden, wenn eine heilsame Opposition (die natürlich nie in Feindschaft ausarten darf) in dem Herbartschen Lager wirkt wie ein klärendes Element.

4. Der Geizhals unter den Tieren.

Eine Musterstunde in der Naturgeschichte hörte ich in den Franckeschen Stiftungen in Halle. Es war dies in einer Schule, wo ich am wenigsten ein derartiges Resultat erwartet hatte, in einer Freischule (Armenschule) nämlich und in einer Klasse des dritten Schuljahres. Gegenstand derselben war der Hamster. Ein ausgestopftes Exemplar sowie mehrere chromo-lithographische Abbildungen waren ausgestellt. Die von Schülern und Lehrer gegebene Beschreibung lasse ich weg, da sie der von mir in dem Artikel „Naturbeschreibung“ geschilderten sehr ähnlich war.³ Aber es kam noch mehr Beachtenswertes in dieser Stunde hinzu. Die Kinder, im Alter von acht bis zehn Jahren, hatten mit ihrem Lehrer zusammen einen Hamster in seinem Baue aufgesucht und sprachen mit Überzeugung, weil sie von Erfahrungen sprachen. Der Lehrer hielt streng darauf, daß die Schüler nur solche Angaben machten, die

1) Er wird auf allen Stufen und auf der genannten (3. Schuljahres) mit 5 Stunden wöchentlich erteilt; vgl. oben S. 121, Anm. 1.

2) d. h. in freien Versammlungen, nicht in den Konferenzen; auch nicht im Seminarium praeceptorum können wir dazu kommen; vgl. H. V, S. 109 u. XVI, S. 37.

3) S. 44 ff. Es betraf eine naturgeschichtliche Stunde in einer Volksschule zu Düsseldorf.

auf wirklicher Beobachtung und Erfahrung beruhten und somit das Ergebnis selbständigen Nachdenkens waren. Dies wird aus dem Folgenden noch deutlicher hervorgehen, jedoch möge der Leser im Auge behalten, daß ich nur einige Abschnitte der Stunde wiedergebe.

„Weshalb nennt man den Hamster einen Geizhals?“

„Den ganzen Sommer hindurch sammelt er Nahrung, trägt das Korn in seinen großen Backentaschen nach Hause und häuft es in seiner Höhle auf.“

„Woher wißt ihr das?“

„Wir fanden Korn in den Backentaschen des von uns gefangenen und seine Höhle war damit angefüllt wie eine Scheune.“

„Aber man kann ihn doch nicht einen Geizhals nennen, weil er Nahrung sammelt und für den Winter sorgt. Auch wir thun das, bewahren Kartoffeln im Keller, Mehl in Fässern auf u. s. w. Auch die Bienen sorgen für den Winter. Ich sollte meinen, es wäre ungerecht das Tier deshalb geizig zu nennen, während es doch nur klug und haushälterisch ist.“

„Ja, wer aber nur für sich selbst spart und seinen Vorrat nicht mit Andern teilen will, der ist ein Geizhals. Von uns wird erwartet, daß wir unsern Vorrat mit Andern teilen, auch die Biene sammelt nicht für sich allein, sondern für den ganzen Bienenstock, der Hamster dagegen giebt niemandem etwas ab von seinen Schätzen, sondern lebt allein und verzehrt das gesammelte Korn selbst. Aus diesem Grunde nennen wir ihn einen Geizhals.“

„Wir wollen sehen, ob wir nicht noch andere Gründe finden, ihn einen Geizhals zu nennen. Teilt ein Geizhals es jedermann mit, daß er Geld gespart hat?“

„Nein, er versteckt es an einem sicheren Orte, sodaß nur er selbst dazu gelangen kann. Und genau so macht es auch der Hamster. Er versteckt seine Schätze unter der Erde in einer von ihm selbst gegrabenen Höhle, und es ist schwer, zu ihm und seinen Schätzen zu gelangen.“

„Glaubt ihr, ein Geizhals würde sein Versteck mit Pfennigen anfüllen?“

„Nein, sobald er 100 Pfennige hat, tauscht er eine Mark dafür ein, welche weniger Platz wegnimmt und sich besser verbergen läßt. Und wenn er 10 Mark hat, tauscht er ein Goldstück dafür ein, welches noch kleiner und doch so viel wert ist wie 1000 Pfennige. Nähme er Kupfer oder Silber, so würde sein Versteck zu bald voll werden.“

„Gut. So füllt auch der Hamster seine Höhle nicht mit Kartoffeln, Rüben und Wurzeln, sondern mit Weizen- und Haferkörnern. Was thut nun der Geizhals, wenn man sein Geldversteck angreift?“

„Er verteidigt es, und ebenso der Hamster. Ihr wißt doch, als ich mit der Hand in das Loch griff, biß er mich gehörig und wir mußten einen Spaten benutzen, um ihm zu Leibe zu gehen.“

„Hugo, erzähle uns, was du von unserm Ausfluge nach der Hamsterhöhle behalten hast.“

„Als wir an eine Stelle kamen, wo frische lockere Erde um ein Loch herum aufgehäuft war, hielten wir dies für den Eingang zur Höhle eines Tieres von ziemlichem Umfange, mindestens so groß wie eine Katze. Das Tier biß Paul in die Finger und wir nahmen uns vor es zu fangen. Sie meinten, es könnte ein Hamster sein. Einige von uns bewachten die beiden Löcher — das eine, welches wir zuerst entdeckt hatten und das andere, welches wir erst nach einigem Suchen fanden — sodaß er nicht heraus konnte, während die anderen Herrn H's Hund holten. Wir

konnten vor Erregung kaum die Zeit erwarten, bis er kam. Einmal kam der Hamster an die Öffnung, sprang aber wieder zurück. Als Packan, der Hund, da war (es war der kleine mit den krummen Dachsbeinen), hetzten wir ihn in das Loch. Er schnüffelte erst eine Zeitlang und ging dann mutig hinein. Bald hörten wir ein Heulen und Knurren im Boden und nicht lange danach erschien Packan wieder an der Öffnung des Ganges mit blutiger Schnauze, und nun wußten wir, er hatte das Tier getötet. Jetzt sagten Sie uns, wir sollten nach dem Tiere graben, aber vorsichtig, damit nicht die Erde hineinfiele und das zudeckte, was wir sehen wollten. So gruben wir und gruben und es war harte Arbeit, denn einige Wurzeln waren im Wege.“

„Ja“, riefen andere Schüler „harte Arbeit war es, wir gruben bis uns der Schweiß zum Gesichte herunterlief!“

„Endlich erblickten wir den Bau und Sie nahmen die Schaufel, um ihn vorsichtig aufzudecken. Ja, da lag er, der Herr Hamster, mausetot. Wir legten ihn auf die Seite, denn erst wollten wir sein Haus betrachten. (Der Junge ging von selbst an die Tafel, nahm die Kreide und zeichnete, während er fortfuhr zu erzählen.) Die Höhle war fast eiförmig und bestand aus mehreren Teilen oder kleineren Höhlen, die fast alle mit goldgelbem Korn angefüllt waren. Sie sah aus wie ein Haus mit vielen Zimmern. Der Gang, durch den der Hund eingedrungen war, neigte sich allmählich und war ziemlich lang. Von der Spitze des Baues führte der zweite Gang fast senkrecht in die Höhe.“

„Gut, mein Sohn. Habt ihr bemerkt, wie schwer es dem kleinen Hunde wurde, sich durch das Loch zu zwingen? Ich wundere mich, daß er nicht von dem Hamster getötet worden ist.“

„Ich glaube, der Gang wird für den Hund weit genug gewesen sein, um hineinzukriechen. Er muß schon ziemlich weit sein, denn der Hamster muß sich darin umdrehen können.“

„Habt ihr bemerkt, daß um das Loch, welches wir zuerst sahen, lose Erde aufgehäuft war?“

„Ja, dadurch wurden wir erst auf die Öffnung aufmerksam.“

„Haben wir das andere Loch ebenso leicht gefunden?“

„Nein, wir mußten eine Zeit lang danach suchen, bis wir es endlich fanden. Es lag ganz verborgen und war mit Laub zugedeckt, aber es war keine lockere Erde darum.“

„Das muß irgend einen Grund gehabt haben. Kannst du oder irgend einer aus der Klasse dir ihn denken?“ Ein anderer Junge sagt:

„Der Hamster muß hier (zeigt auf die zuerst von ihnen entdeckte Öffnung) zu graben angefangen und die Erde hinter sich geworfen haben. Dann, glaube ich, grub er den Gang immer weiter schräg hinunter bis er tief genug zu sein glaubte. Dann begann er sich eine Höhle auszuweiten, indem er die lockere Erde mit den Hinterpfoten durch den Gang hinausschaufelte, bis der Bau weit genug war.“

„Wahrscheinlich wird er es so gemacht haben, aber deshalb wissen wir immer noch nicht, warum an der Öffnung des senkrechten Ganges keine Erde aufgehäuft war.“

Diese Frage brachte die Jungen in Verlegenheit und der Lehrer fühlte sich nicht veranlaßt, ihnen zu helfen. Nach einigem, angestregten Nachdenken, hellte sich das Gesicht eines Jungen auf und er sagte: „Ich glaube, ich kann den Grund dafür angeben. Aus Hugos Zeichnung wissen wir, daß der senkrechte Gang unten etwas weiter als oben, also trichterförmig war. Ich glaube, das Tier fing nicht an der Oberfläche zu graben an, sondern von unten. Die Erde schaufelte es mit den Pfoten

durch den ersten Gang hinaus und grub immer weiter hinauf, bis es die Oberfläche erreichte. So häufte sich an der Öffnung keine Erde an, denn sie fiel nach innen hinein.“

„Gut, Fritz. Aber ich möchte gern ausfindig machen, warum der Hamster diesen Gang überhaupt anlegte. Ihn zu benutzen muß sehr unbequem sein, denn sobald er in den Gang kam, fiel er in die Höhle hinunter und ein solcher Fall würde nicht angenehm genug sein, um ihn oft zu wiederholen.“

„Es mußte aber doch ein Durchzug für die Luft vorhanden sein, und ohne die zweite Öffnung würde es bald schlecht in der Höhle gerochen haben.“

„Das ist ein ziemlich triftiger Grund, mein Bursche, aber wenn er nur das wollte, konnte er den Gang schräg anlegen und hätte so zwei bequeme Wege als Aus- und Eingang gehabt. Es muß also noch einen anderen Grund geben. Denkt nach.“

„Ist der Hamster ein kampflustiges Tier wie der Wolf?“

„Nein, mein Sohn, das ist er nicht. Obgleich er ziemlich wild ist, kämpft er nur, wenn man ihn angreift.“

„Dann kann ich den Grund des senkrechten Ganges erraten. Wir wissen, daß der Eingang zu ihm fast ganz durch Laub verdeckt war. Wahrscheinlich benutzt der Hamster dieses Loch, um seinen Bau zu erreichen nur dann, wenn er verfolgt oder gejagt wird, und durch das zweite kann er ihn schneller erreichen als durch das erste.“

„Nein“, unterbrach ihn ein anderer, „du meinst, er kann sich auf diese Weise schneller den Blicken seiner Verfolger entziehen.“

„Gewiß, Fritz, das muß der Grund sein. Von Jägern habe ich mir sagen lassen, daß Hamster zuweilen nicht in dem Eingange zu ihrer Höhle, sondern an einem ganz andern Punkte verschwinden.“

Dies ist nur eine Episode aus der Stunde. Einige meiner Leser mögen vielleicht an der Zuverlässigkeit meines Berichtes über diese Unterhaltung zweifeln, und ich verbürge mich auch nicht, daß genau dieselben Worte und Ausdrücke gebraucht wurden, aber im wesentlichen ist er richtig. Ich notierte mir während der Stunde sofort den Gang derselben. Lehrer und Schüler unterhielten sich in völlig zwangloser Weise miteinander, jedoch wurde der Sprechende selten unterbrochen und dann nur, wenn es wirklich am Platze war. Nicht ein unaufmerksames Kind war zu sehen, alle nahmen den regsten Anteil. Als dann nochmals das ausgestopfte Tier mit den vorhandenen Abbildungen verglichen wurde, glaubte ich eine Klasse von Studenten zu hören, und nicht kleine Burschen von neun und zehn Jahren. In der That sagten sie nichts als was sie wirklich gesehen und worüber sie selbständig nachgedacht hatten. Im weiteren Verlaufe der Stunde wurden dann die Füße des Hamsters, die Zähne, der ganze Bau verglichen mit denjenigen des Maulwurfs, der Ratte und der ganzen Familie der Nagetiere, mit anderen Worten, die neu gewonnenen Kenntnisse wurden in organischer Weise mit den schon vorhandenen verknüpft. O wie wünschte ich da, wieder ein Kind zu sein und hier zur Schule zu gehen! Alle Lehrer in den Franckeschen Stiftungen sind stolz auf diesen ihren Kollegen. Sein Name ist Köhler. Wenn einige meiner amerikanischen Brüder Europa besuchen und zufällig nach Halle kommen sollten, so mögen sie es nicht versäumen und Herrn Dr. Frick um die Erlaubnis bitten, diesen Lehrer zu hören. —

5. Eine Lektion über Robinson Crusoe.

Ich verweise den Leser auf frühere Kapitel, um die Bedeutung dieser Stunden zu verstehen.

Lehrer: „Wir hörten also, wie Robinson endlich Gelegenheit gefunden hatte, in die Heimat zurückzukehren. Er war bereit, das Schiff zu besteigen, das ihn über den Ozean bringen sollte. Was meint ihr wird er mitgenommen haben?“

Schüler: „Seinen Papagei.“

„Warum?“

„Er hatte den Vogel gern und glaubte, dies würde ein hübsches Geschenk für seine Mutter sein.“

„Gewiß, mein Kind, seinen Papagei hat er sicher mitgenommen und es ist schön, daß er dabei an seine gute Mutter dachte. Würdet ihr auch zuerst an eure Mutter gedacht haben, wenn ihr an seiner Stelle gewesen wäret?“

„Ja. Er hatte doch seiner Mutter beinahe das Herz gebrochen, als er davonlief.“

„Nun, was nahm er sonst noch mit?“

„Er wird Freitag mitgenommen haben, den er nicht allein auf der Insel hätte zurücklassen können. Freitag war sein Gefährte gewesen und dafür war er ihm Dank schuldig.“

„Gut, eine Schuld der Dankbarkeit soll man nie vergessen. Wer im Glücke einen Freund vergißt, ist nicht wert einen Freund zu haben. Was nahm er sonst noch mit?“

„Die selbstgemachten Kleider und den Regenschirm, um zu zeigen, wie er sich geholfen hatte.“

„Ja, das ist sehr wahrscheinlich. Noch etwas?“

„Seine selbstgemachten Werkzeuge wird er mitgenommen haben, und einige von den Töpfen, die er geformt und gebrannt hatte.“

„Die Werkzeuge, ja, aber kaum die Töpfe, denn diese würden ihm auf der Reise lästig geworden sein. So nahmen sie denn Abschied von der Insel. Hell schien die Sonne und die Vögel sangen, als ob sie Robinson und seinem schwarzen Freunde Lebewohl sagen wollten. Beide gingen an Bord des großen Segelschiffes, wo man sie freundlich empfing. Jetzt wurde der Anker aufgewunden.“ (Der Lehrer zeichnet einen Anker, die Schüler erklären die Anwendung.) „Die Segel wurden gehißt“ (Segel wurden vom Lehrer auf die Wandtafel, von den Schülern auf die Schiefertafeln gezeichnet), „und der Wind begann das Schiff vorwärts zu treiben. Robinson stand auf dem Deck und blickte zurück nach der Insel, wo er und Freitag so viele schwere Monate verlebt hatten, und beide gedachten der vielen Leiden, die sie durchgemacht hatten. — Nun mag mir einer die Geschichte so weit erzählen.“

„Als der Kapitän des Segelschiffes eingewilligt hatte, Robinson mit nach Hamburg zu nehmen, sagte Robinson zu ihm: „Laß mich meinen Freund Freitag mitnehmen. Viele Monate lang hat er mir Gesellschaft geleistet und es wäre undankbar, wenn ich ihn hier allein auf der Insel zurückließe.“ Der Kapitän willigte ein, auch den schwarzen Burschen mitzunehmen. Dann schaffte Robinson an Bord, was ihm lieb war, seinen Papagei, seine Werkzeuge, seine Kleider von Ziegenfell und andere Dinge, die er zu Hause zeigen wollte. Er nahm sich vor, den Papagei seiner Mutter zu geben, der Armen, die sich um ihren bösen, davongelaufenen Jungen so sehr geämt hatte. Noch einmal besuchten Robinson und Freitag die Orte auf der Insel, wo sie Unterkunft gefunden hatten, und zeigten dem Kapitän, der sie auf ihrer Abschiedswanderung begleitete, die Insel und viele Dinge, die ihnen von Nutzen gewesen waren. Als sie auf dem Deck des Segelschiffes standen, blickten sie zurück auf die Insel. Die Sonne schien auf die sanft sich neigenden Palmen, die Ziegen sprangen

auf den Felsen umher und die Vögel sangen und zwitscherten, als ob sie Abschied von Robinson nehmen wollten“, u. s. w. in reizender, kindlicher Weise.

Nun erzählte ein anderer Schüler die Geschichte, etwas abweichend, ein Beweis, daß jeder seine eigenen Gedanken hatte. Dieser Teil der Erzählung wurde betitelt: „Robinsons Abfahrt von der Insel“ und die Überschrift unter 1 an die Tafel geschrieben.

Lehrer: „Für jetzt, Kinder, müssen wir Robinson auf dem Ozean lassen und wollen hoffen, daß er nicht wieder einen Sturm zu bestehen hat wie jenen, der das Schiff vernichtete, auf dem er die Heimat verließ. Es ist ein Herr bei uns, der schon mehrere Male auf dem Ozean gefahren ist; er kommt von Amerika. Fragt ihn einmal, wie lange er gebraucht hat, um über den gewaltigen Ozean zu fahren.“

Schüler: „O nein, von Amerika kann er nicht kommen, er ist ja nicht schwarz oder rot wie Neger und Indianer.“ Einige stimmten lachend bei, daß der Lehrer sich wohl geirrt haben müsse. Aber andere waren besonnener und einer von ihnen sagte: „Vor einiger Zeit ist mein Vetter nach Amerika gegangen, und wenn er zurückkommt, wird er hoffentlich noch weiß sein. Man wird dort nicht schwarz, wenn man nicht schwarz geboren ist.“ Das machte die andern sofort nüchtern und nun glaubten sie, daß es auch Weiße in Amerika gäbe. Nachdem diese Thatsache anerkannt war, sagten die Jungen zu mir: „Bitte, sagen Sie uns, wie lange Sie brauchten, um über den Ozean zu fahren.“

„Ich brauchte 13 Tage und 10 Stunden, d. h. mit einem großen Dampfer. Wäre ich mit einem Segelschiff gefahren, so würde ich viel mehr gebraucht haben — auf jeden Fall mehrere Wochen.“

„Nun, das sind schon beinahe zwei Wochen! Haben Sie Land unterwegs gesehen?“

„Ja, am 10. Tage sahen wir die Küste von England und von da an blieb die Küste fast immer in Sicht bis wir Hamburg erreichten.“

„Nun, wie lange braucht denn ein Segelschiff, um diese Reise zu machen?“

„Wenn der Wind günstig ist, ungefähr fünf Wochen. Aber es können sieben Wochen werden.“

„Sieben Wochen; das sind ja 49 Tage! Haben Sie Fische gesehen?“

„Ja, mein Junge, große Fische, die dem Dampfer folgten um zu fressen, was über Bord geworfen wurde. Man nennt sie Meerschweine, weil ihr Fleisch rosenrot und fett ist, wie frisches Schweinefleisch.“

„Haben Sie Stürme auf dem Meere gehabt?“

„Gewiß, einen Sturm, der drei Tage dauerte, und so dichten Nebel, daß wir vom Hinterteil des Schiffes nicht einmal den Bug sehen konnten.“ Andere Fragen, mit denen ich überschüttet wurde, will ich hier übergehen und mit der Lektion fortfahren.

„Nun hört zu: unsere Geschichte erzählt uns, daß die Überfahrt Robinsons neun Wochen dauerte. Wenn ihr bedenkt, wo die Insel Robinsons liegt, im Westen von Südamerika, so ging die Reise sehr schnell.“ (Die Entfernungen werden auf der Karte verglichen.) „Das Schiff kam in keinen Sturm noch Nebel, und das Wetter war schön. Die Fische im Meere konnte man im Sonnenschein spielen sehen. Robinson und Freitag machten sich nützlich auf dem Schiffe, halfen die Segel beisetzen und dergl. Endlich erreichten sie die englische Küste, landeten aber nicht, sondern segelten die Küsten von England, Frankreich, Holland und Deutschland entlang, bis sie in die Elbe kamen und liefen schließlich in den Hafen von Hamburg ein. Jetzt erzähle einer die Geschichte von Robinsons Reise über den Ozean!“

Erst einer, dann noch zwei andere Schüler erzählten die Geschichte, erwähnten die Dauer der Reise und verglichen sie mit derjenigen eines Dampfers. Die Fische, der Sonnenschein, der Wind, die Segel, die Arbeit an Deck und anderes wurden mit wahrhaft erstaunlicher Treue zur Sprache gebracht.

Lehrer: „Fahren wir fort. Was geschah, nachdem das Schiff am Dock befestigt war?“

Schüler: „Die Leute verließen das Schiff und gingen an Land.“

„Und ließen alles, was sie mitgebracht hatten, auf dem Schiffe?“

„Nein, sie luden die Fracht aus.“

„Worin wird diese bestanden haben?“

„Das Schiff war in der Südsee gewesen und wird mit Orangen oder andern Südfrüchten, vielleicht mit Kokosnüssen beladen gewesen sein.“

„Was bekommen wir sonst noch aus fremden Ländern?“

„Petroleum, Farbholz, wilde Tiere, Häute, getrocknete Fische.“

„Denkt an etwas, das nicht in Deutschland wächst.“

„Kaffee, Reis, Thee, Zuckerrohr, Baumwolle, Tabak.“

„Gut. Unsere Geschichte sagt nicht, womit das Schiff beladen war: kurz, die Fracht wurde ausgeladen und in die großen Lagerhäuser am Dock gerollt, wo die Kaufleute sie zu kaufen kamen. Wollen wir am Dock bleiben und zusehen, wie die Fracht ausgeladen wird, oder mit Robinson und Freitag in die Stadt gehen?“

„Wir wollen mit Robinson gehen.“

„Nun gut; das Löschen des Schiffes wird einige Tage in Anspruch genommen haben und Robinson drängte es, seine liebe alte Mutter wiederzusehen. Was wird Freitag angegeben haben, als sie den Hafen erreichten?“

„Er muß sehr erstaunt gewesen sein, denn er hatte noch nie eine Stadt gesehen. Die vielen Schiffe, die hohen Häuser, die vielen weißen Menschen, die rauchenden Schornsteine der Dampfer, die Winden zum Löschen der Schiffe, alles das muß ihm sehr sonderbar vorgekommen sein.“

Ein anderer Schüler: „Am meisten wird sich der Wilde über die Pferde vor den Lastwagen gewundert haben. Sieh nur, Robinson, rief er, sieh nur diese Tiere. Hast du schon je so etwas gesehen? Und als sie in eine Pferdebahn stiegen, die langen Häuserreihen und Tausende von Menschen auf den Straßen bemerkten, war er stumm vor Erstaunen.“

„Gut erzählt, mein Junge. Ich sehe, ich brauche die Geschichte gar nicht zu erzählen; ihr könnt es so gut wie ich selbst. Was geschah, als sie den Wagen verließen?“

„Freitag sah so viele neue Dinge, von denen er bisher nichts gewußt hatte, daß er alle Augenblicke stillstand und Robinson aufforderte, dies und jenes zu betrachten.“

Andere Schüler: „Ja, und als sie an ein großes Ladenfenster kamen, wollte er wissen, wozu alles das wäre.“ „Er streckte seine Hand aus, um einige von den Sachen zu nehmen und sie genauer zu betrachten und war sehr erstaunt, als die dicke Glasscheibe ihn daran hinderte.“ „Ich möchte wissen, wie oft er Robinson zugerufen hätte stehen zu bleiben und etwas ihm Unbekanntes zu betrachten!“ „Ich glaube er hat sich gefürchtet, als er den ersten Hund sah; vielleicht hielt er ihn für einen Panther oder sonst ein wildes Tier.“

Lehrer: „Wir wollen diesen Teil unserer Geschichte nennen 'Ihre Ankunft in Hamburg und Freitags Erstaunen.' Erzähle einer die Geschichte.“ Meh-

rere Schüler wiederholen sie in zusammenhängender Weise. Dann sagte der Lehrer: „Ehe wir Robinson nach Hause begleiten, wollen wir die drei Teile unserer Geschichte wiederholen. In dem ersten hören wir von seiner Abfahrt von der Insel, in dem zweiten von seiner Reise über den Ozean, in dem dritten von ihrer Ankunft im Hafen und von Freitags Erstaunen über die neuen Dinge, welche er sah.“ Es war überraschend zu sehen, wie sie die verschiedenen Einzelheiten, von denen gesprochen worden war, wieder vorbrachten und wie gut sie ihre Gedanken ausdrückten.

Lehrer: „Endlich erreichten sie das Haus, in welchem Robinson geboren war. Er sah nach dem Thürschild, auf dem früher Daniel Crusoe, jetzt aber ein anderer Name stand. Ein Diener öffnete die Thür und fragte, wen er zu sprechen wünschte. Er sagte: Ich wünsche Herrn und Frau Crusoe zu sprechen. „Sie wohnen nicht mehr hier; aber warten Sie einen Augenblick, ich will meinen Herrn rufen, der wird Ihnen sagen, wo Sie sie finden.“ Der Herr kam und erblickte die beiden, die sonderbar genug aussahen, denn Robinson hatte noch nicht Zeit gehabt, sich den langen Bart abnehmen und die Haare schneiden zu lassen und Freitag, der schwarze Bursche, mußte sich mitten unter den Weissen wunderlich ausgenommen haben, auch mußte ihr bedenken, daß sie allerhand sonderbar gestaltete Dinge und einen plappernden Papagei bei sich hatten. Voll Unruhe erkundigte sich Robinson nach seiner Mutter. Der Herr des Hauses bat sie einzutreten, bot ihnen Plätze an und erzählte, wie es den alten Leuten ergangen wäre. Robinsons Mutter hatte sich so sehr um ihren weggelaufenen Jungen gekümmert, daß sie krank wurde, und als die Nachricht eintraf, daß das Schiff, in dem er davon gesegelt war, Schiffbruch gelitten hatte, brach ihr das Herz. Welch' bittere Reue empfand da Robinson, als er hörte, daß seine gute, liebe Mutter aus Gram um ihn gestorben war. Er war jetzt ein starker Mann, aber heiße Thränen rannen ihm in den langen Bart und eine Zeit lang hatte er die Fassung verloren. Als Freitag seinen Freund so tief betrübt sah, begann auch er zu weinen. Der Papagei jedoch, der für die alte Frau zum Geschenk bestimmt war, wußte nicht, was er davon halten sollte. Endlich faßte sich Robinson und fragte nach seinem Vater. Er wäre noch am Leben, sagte der Herr, hätte sich jedoch vom Geschäft zurückgezogen und lebte in einem Häuschen am Hafen, wo er einsam und verlassen säße, damit beschäftigt, die ankommenden und abfahrenden Schiffe zu beobachten. Robinson dankte dem Herrn freundlich für die Auskunft und verließ das alte Haus, um nach seinem Vater zu sehen. Nach vielem Umherfragen auf dem Werft fanden sie das Haus, wo sein Vater wohnte. Sie eilten die Treppe hinauf und fanden in einem hübschen kleinen Zimmer den alten Mann. Seine Haare waren weiß geworden, seine Augen trübe, seine Stimme zitterte. Robinson warf sich vor ihm auf die Kniee und sagte ihm, er wäre jener böse, weggelaufene Junge; er sei gerettet worden und jetzt zurückgekommen, um ihn nie wieder zu verlassen. Der alte Mann legte die Hände auf den Kopf seines Sohnes und dankte Gott, daß er ihm seinen Jungen wiedergegeben hatte.“

Meine Leser mögen mir glauben, wenn ich sage, die Schüler saßen da wie festgezaubert, mit Thränen in den Augen, und manche von ihnen schluchzten. Der Lehrer hatte die Geschichte in so rührender Weise erzählt, daß das Mitgefühl der Kinder erregt worden war. Kein ungläubiges Lächeln, keine spöttische Miene war zu sehen, niemand regte sich, als der Lehrer seine Erzählung beendet hatte. Es war einer jener Augenblicke, von denen man sagt, ein Engel gehe durch das Zimmer. Endlich weckte der Lehrer die Kinder auf wie aus einem Traume, indem er sie aufforderte, diesen Teil der Geschichte zu wiederholen, den er betitelte: Robinsons

bittere Reue. Dies geschah mit rührender Einfachheit und großer Genauigkeit. Die ganze Lektion wurde nun nochmals überblickt, teils durch an die Klasse gerichtete Fragen, teils durch zusammenhängende Wiedergabe einzelner Abschnitte. Auch neue Einzelheiten wurden noch hinzugefügt und als die Stunde endlich schloß, waren alle Beteiligten hoch befriedigt über den Ausgang der Geschichte von Robinson Crusoe.

Diese Erzählung liefert den Gesinnungsstoff für diese Klasse, wie die Märchen in unteren und biblische Geschichte in höheren Klassen. Aber nicht nur der Gesinnung kommen diese Stunden zu gute, sie erweitern auch die Kenntnisse der Schüler, geben ihnen Gelegenheit die Hände zu gebrauchen und glätten den sprachlichen Ausdruck. Vieles erscheint in obigem Berichte als zusammenhängende Darstellung, was im Unterrichte durch Frage und Antwort festgestellt wurde, jedoch würde eine genau wörtliche Wiederholung der Stunde den Leser ermüdet haben.

6. Eine sprachliche Stunde.

Es war in einer Knabenschule der Franckeschen Stiftungen, wo ich einer sprachlichen Stunde beiwohnte, deren Ziel die Vorbereitung eines deutschen Aufsatzes und deren Gegenstand jenes wohlbekannte Gedicht von Chamisso war: „Die Sonne bringt es an den Tag.“ Das Gedicht wurde in Abschnitten gelesen und der Inhalt logisch in vier Gruppen geteilt: 1. Der Meister und seine Frau in der Werkstatt. 2. Die Bemühungen der Frau, hinter das Geheimnis zu kommen. 3. Das Verraten des Geheimnisses. 4. Die Folgen. Alle, die das schöne Gedicht kennen, wissen, wie interessant es behandelt werden kann und ich will daher nur sagen, daß es dem Lehrer gelang, alle die Punkte zur Geltung zu bringen, welche bei der Abfassung des Aufsatzes, d. h. beim Übertragen des Gedichtes in Prosa, von Nutzen sein konnten. Die Stunde hatte aber noch einen Epilog, der sich für die Klasse zu einer Offenbarung gestaltete und den ich zu schildern versuchen will.

Lehrer: „Wie, meint ihr, entsteht ein Gedicht im Kopfe des Dichters?“

Antwort: „Er sieht etwas Schönes und giebt den Gefühlen, die dadurch in ihm erregt werden, in gereimten Worten Ausdruck.“

Eine andere Antwort: „Eine preiswürdige That, von der er gehört oder in den Zeitungen gelesen hat, mag ihn so sehr bewegen, daß der Wunsch in ihm erwacht, in einem poetischen Werke die Erinnerung an dieselbe zu bewahren. Es braucht nicht gerade eine heldenmütige That, sondern kann auch irgend ein anderes, denkwürdiges Ereignis sein.“

Lehrer: „So las auch Chamisso eines Tages von diesem Morde und der Entdeckung des Schuldigen und brachte die Geschichte in Verse. Aber werden die auf diese Weise entstandenen Gedichte die Vorgänge wohl genau so beschreiben, wie die Zeitungsberichte?“

Antwort: „Nein, nicht genau so. Sie weichen oft beträchtlich ab in Bezug auf Namen, Beschreibungen, Zeit, begleitende Umstände u. s. w. Der Dichter schmückt den Vorfall gern aus und verleiht ihm einen poetischen Glanz, den jener in Wirklichkeit nicht besaß. So z. B. konnte der Dichter Schwab nicht wissen, was Urgroßmutter, Großmutter, Mutter und Kind in dem Augenblicke sagten und dachten, bevor der Blitz sie traf, und doch läßt er sie in seinem Gedichte „Das Gewitter“ sprechen und handeln, als ob er zugegen gewesen und alles gesehen und gehört hätte.“

Lehrer: „Nun, wie wird es sich nach eurer Meinung mit diesem Gedichte von Chamisso verhalten?“

„Was Fritz sagte, wird, meine ich, auch in diesem Falle zutreffen. Darstellung und Gefühle werden Zuthat des Dichters sein und nur die eigentliche Thatsache wird mit dem Berichte, den er gelesen hat, übereinstimmen.“

„Wir wollen sehen. Ich habe hier den Bericht, welcher Chamisso zur Abfassung des heute von uns gelesenen Gedichtes veranlafte. Ich will ihn euch vorlesen; gebt acht, welche Änderungen der Dichter vorgenommen hat.“

Und nun las er ihnen eine alte volkstümliche Geschichte vor, welche eine so auffällige Ähnlichkeit mit Chamissos Gedicht zeigte, daß die Jungen ganz überrascht waren. Ausdrücke wie „malt zitternde Kringel an die Wand“, „plagt ihn mit Hadern und Bitten“, kamen auch in der Prosaerzählung vor, selbst der Name des Meisters war derselbe. Kurz, es war eine Übertragung der Poesie in Prosa, wie man sie sich nicht treuer und genauer denken konnte. „Was sagt ihr nun, Jungens“, fragte der Lehrer, nachdem er zu Ende gelesen hatte.

Antwort: „Welche überraschende Ähnlichkeit! Wie muß der Dichter sich bemüht haben, die besonderen Ausdrücke beizubehalten, und wie wurde es ihm möglich, den ganzen Bericht in gereimte Verse umzuformen, ohne eine Einzelheit auszulassen oder auch nur die charakteristischen Ausdrücke der Prosa zu ändern! Oder haben Sie sich einen Scherz gemacht und uns eine Prosaauflösung des Gedichtes gegeben? Ich möchte wissen, welches das ältere ist, das Gedicht oder die Prosaerzählung?“

Lehrer: „Nein, die Prosaerzählung ist älter, es ist dieselbe, welche dem Dichter zu grunde gelegen hat. Aber was schließt ihr aus der Thatsache, daß die beiden eine so auffällige Ähnlichkeit aufweisen?“

Antwort: „Ich meine, dies erhöht nur den Wert Chamissos als Dichter. Wenn er die Sprache bis zu dem Grade beherrschte, daß er alle Schönheiten des Ausdrucks, die er in der Prosaerzählung vorfand, beibehielt und ihnen neue hinzufügte, indem er sie in das Gewand der Dichtung kleidete, so muß er ein Dichter von nicht geringem Schlage sein.“

Lehrer und Schüler waren alle derselben Meinung, und als diese ihren Aufsatz zu schreiben angingen, nahmen sie sich vor, jene glücklich gewählten Worte, welche das Gedicht so volkstümlich machen, beizubehalten. Sie gingen an die Arbeit, als wollten sie ein Meisterstück in Prosa liefern, und ich führte dies zurück auf jenen einfachen, aber wirksamen Kunstgriff des Lehrers.

7. Miscellen aus Halle.

Unter den verschiedenen, von mir besuchten Schulen der Franckeschen Stiftungen in Halle befand sich auch ein Lehrerinnen-Seminar. Es hatte dreißig Schülerinnen, im Alter von achtzehn bis einundzwanzig Jahren. Diese jungen Damen sahen bei weitem gesunder aus, als im Durchschnitt die Schülerinnen im Seminar von Cincinnati und in anderen, mir bekannten ähnlichen Anstalten Amerikas. Ich hörte daselbst eine Stunde über Psychologie und Logik, und man bekam den Eindruck, als ob dies das schwierigste Studium unter der Sonne wäre, obwohl der Lehrer ein vollendeter Meister in der Kunst des Unterrichtens war.

Eine Stunde in Zinsrechnung hörte ich in einer Mädchenschule in Halle, und zwar in einer Klasse des fünften Schuljahres. Die Schülerinnen stellten sich ungeschickt an, wie zu erwarten war, aber man ist erstaunt, das Rechnen mit Brüchen schon am Schlusse des vierten Jahres beendet zu sehen. Ich habe dies in Deutsch-

land und Frankreich mehrfach gefunden und erkläre es mir aus dem Umstande, daß man das wichtige Kapitel der benannten Zahlen wegläßt. In Ländern, wo das metrische System in Anwendung ist, lehrt man die Maße gelegentlich ihres Vorkommens.¹

Lebhaft erinnere ich mich an eine Geographiestunde, der ich in einer oberen Mädchenschulklasse beiwohnte. Der Lehrer sprach über die Ursachen und Wirkungen des Kontinentalklimas. Alle Schlüsse wurden von den Schülerinnen selbst durch Vergleichung von Thatsachen gezogen, während der Lehrer nur die topographischen Verhältnisse der Kontinente angab. Unsere amerikanischen sengend heißen Sommer und schneidend kalten Winter wurden erklärt, und ich konnte nicht umhin, die eingehende Kenntnis des Lehrers von Amerika, und das rege Interesse und den scharfen Verstand der Mädchen zu bewundern.

Eine Beobachtung, die ich in jeder Klasse der Franckeschen Stiftungen gemacht habe, ist die, daß die Lehrer immer von Zeit zu Zeit einen Ruhepunkt während der Stunde eintreten lassen und das Durchgenommene nochmals in der Weise bearbeiten, daß sie einzelne Schüler veranlassen, in zusammenhängender Weise darzustellen, welche Folgerung gezogen worden war und auf welchen Vordersätzen sie beruhte. Hierdurch vermieden sie viele Wiederholungen, und die Sache senkte sich tiefer in die Vorstellungswelt hinein, da es dem Schüler ermöglicht wurde, den ganzen Weg zu überblicken, auf welchem sie zu ihren Schlüssen gekommen waren. Auf diese Weise kommen den Schülern die von ihnen gefällten Urteile erst recht zum Bewußtsein und sie werden in den Stand gesetzt, dieselben auch schriftlich wiederzugeben, welche Aufgabe in diesen Schulen fast auf jede Stunde folgt.

In einer Anstalt wie derjenigen Franckes hat selbstverständlich auch die weibliche Handarbeit ihre Pflege gefunden, jedoch kann ich auf eine Beschreibung derselben hier verzichten, da ich schon an einer anderen Stelle (S. 120—126) mich hierüber ausführlich ausgesprochen habe. Unter anderem sah ich, wie ein charakteristisches Verfahren gelehrt wurde, um auf möglichst sparsame Weise Leinwand und Shirting behufs Herstellung von Unterkleidern zuzuschneiden. Auf eine in Quadrate eingeteilte schwarze Tafel wurde zunächst das Stück Leinwand in den richtigen Größenverhältnissen aufgezeichnet; jedes Quadrat auf der Tafel entspricht einem Quadratdecimeter. Dann wurde z. B. das Ganze eines Hemdes ausgeschnitten, die Ärmel u. s. w.²

So weit der Bericht des Verfassers über die Schulen der Franckeschen Stiftungen.

Auf S. 230 f. giebt er dann noch einen Abdruck der „Gesichtspunkte für die Beurteilung von Probelektionen“, wie sie für die Mitglieder des Seminarium Praeceptorum in den Franckeschen Stiftungen zusammengestellt sind,³ und welche „mit ihrer lobenswerten Kürze jedem Lehrer zur Richtschnur dienen können, der sich noch nicht für vollkommen hält und nicht jener Selbstgenügsamkeit, dem Erzfeinde allen Fortschrittes, verfallen ist.“ Der Verfasser hofft sich durch deren Übertragung in das Englische die Zustimmung aller der Lehrer zu erwerben, die in ihrer Wirksamkeit auf sich selbst angewiesen sind und einen zuverlässigen Maßstab zur Beurteilung ihrer Leistungen zu haben wünschen.

Dr. P. Voelker.

1) d. h. man hat keine Zurückführung derselben auf andere Maße nötig.

2) Hier ist eine Zeichnung zur Verdeutlichung des Verfahrens beigelegt.

3) Sie finden sich abgedruckt in den Lehrproben H. VIII S. 116 f.