

Est. A-13670

R. B. C. 1



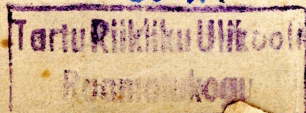
4859

Zur Pädagogik der Elementarschulen.

Von G. Teichmüller, Professor in Dorpat.

Die Schule ist nach dem Gesichtspunkt der politischen Oekonomie einer der grössten Factoren des Nationalreichthums; denn sie erzeugt in verhältnissmässig kurzer Zeit ein bedeutendes Capital geistiger Kraft, mit welchem wieder neue Werthe ohne Aufhören geschaffen werden. Schon von diesem Gesichtspunkt sind deshalb die Elementarschulen von der grössten Wichtigkeit, und ihre Zahl und Beschaffenheit kann als Gradmesser der Einsicht und Bildung der herrschenden Kreise des Landes betrachtet werden. Aber die Bedeutung dieser Schulen wird in unsern Augen noch steigen, wenn wir die ethischen Forderungen berücksichtigen. Durch die Bildung wird der Mensch erst menschlich; die Einsicht in sittlichen und religiösen Dingen, der leichte Gebrauch der Sprache, die Kunst zu messen und zu rechnen, das Verständniss der uns umgebenden Natur und der geschichtlichen Verhältnisse, all dieses erhebt den Menschen zu einer höheren Stufe des Daseins. Denn der bloss sinnliche Lebensgenuss kann dem Gebildeten nicht mehr als höchstes Gut vorschweben, weil er die höheren Güter kennen gelernt hat. Die Elementarschule ist deshalb von der grössten Bedeutung, wenn wir als Menschenfreunde auch den untersten Classen der Gesellschaft ein menschlicheres Dasein gönnen und wünschen, und wer mit grösserer Liebe auch seine Arbeit dem Glücke des Volkes zuwenden möchte, der muss offenbar seine ganze Aufmerksamkeit in erster Linie der Elementarschule widmen, wenn er seines Erfolges durch Bemeisterung der Ursachen sicher sein

Est. A



24761

will; denn die Sorge für die materielle Existenz ist ja ganz abhängig von dem Gebrauchswerth, den die zu Versorgenden erlangt haben. Der Gebrauchswerth aber entsteht durch Erziehung und Schulung.

Es ist nun nicht meine Absicht, hier statistische Mittheilungen über die Schulen unserer Provinzen zu bringen. Ich will auch nicht die grosse Einsicht, den bewunderungswürdigen Eifer und die thatkräftige Menschenliebe noch besonders hervorheben, die hier zu Lande die competenten und die privaten Kreise beherrschen und sie zu immer neuen Stiftungen und Vervollkommnungen von Schulen treiben: es ist das ja jedem Hiesigen hinreichend bekannt und jeder Fremde kann sich in kurzer Zeit davon überzeugen. In den wenigen Jahren, während welcher ich die Ehre habe, Mitglied des curatorischen Conseils in Dorpat zu sein, sah ich hunderte von Schulen neu entstehen oder erweitern. Es würde auch nicht nöthig sein, darauf hinzuweisen, dass dem grossen Bildungsbedürfniss trotzdem noch nicht genügt ist, dass die Classen vielfach überfüllt sind, dass viele Anmeldungen zum Eintritt in die Schulen unberücksichtigt bleiben müssen: auch dieses ist bekannt und beklagt; es ist aber nicht Sache des Willens und der Einsicht, sondern Zwang der gegebenen Verhältnisse, die nicht so schnell zu überwinden sind. Von diesen statistischen und geschichtlichen Fragen will ich hier nun absehen und mich auf das Gebiet der pädagogischen Theorie in kleinstem Rahmen beschränken.

Ich habe vielfach Gelegenheit gehabt, unsre Elementarschulen hier zu besuchen. Mit grosser Freude bekenne ich, dass die Resultate des Unterrichts mir nicht nur nach den Verhältnissen befriedigend, sondern oft gradezu überraschend zu sein schienen: denn mit welchen Schwierigkeiten unsre Lehrer zu kämpfen haben, das begreift man schwer, wenn man nur die Schulen in Ländern mit homogener Bevölkerung kennen gelernt hat. Gleichwohl erlaube ich mir, mich in Anschluss an die hier und da empfangenen Eindrücke über einige Fragen der Methode in den Elementarschulen zu äussern. Ich bemerke nämlich vielfach hier Methoden verbreitet, die jedenfalls der Verbesserung fähig sind.

Was zunächst den Religionsunterricht anbetrifft, so kann man seine Bedeutung nicht hoch genug anschlagen; denn er allein von allen Unterrichtszweigen behandelt das innere

Leben des Menschen und bringt dem Kinde die höchsten und mächtigsten Erkenntnisse. Die Begriffe von persönlicher Freiheit und Sünde, Wahrheit und Gerechtigkeit, Welt und Gott, Erlösung und Seligkeit bewegen sich durch die ganze Sphäre der Ethik und Metaphysik und Philosophie der Geschichte. Wenn nun natürlich der Elementarschüler von diesen hohen Dingen nicht viel fassen kann, so ist die Aufgabe des Religionslehrers die schwierigste. Er soll lehren, worüber selbst die Weisesten sich bescheiden äussern. Darum soll die biblische Geschichte den Anfang machen; der Katechismus aber muss dann ganz durchgenommen und eingeprägt werden, damit die Dogmen, an welche die Väter der Stadt glauben, dem Schüler fest und tadellos im Gedächtniss haften; eine Anzahl sicher auswendig gelernter Kirchenlieder wird endlich den ganzen Unterricht begleiten und krönen. Doch wird sicherlich des Religionslehrers pädagogische Kunst sich hauptsächlich um die methodische Entwicklung derjenigen Begriffe drehen, die, so hoch sie auch sein mögen, sich doch auch dem Kinde wirklich schon einleuchtend machen lassen. Und wie der Religionsunterricht im Gymnasium und in den höheren Töchterschulen nicht bloss Frömmigkeit und dogmatischen Ausdruck derselben zu vermitteln hat, sondern vor Allem auch über das ganze innere persönliche Leben des Menschen das Licht des Begriffs verbreiten muss, weil kein anderer Unterrichtszweig diese innere Welt erforscht und beleuchtet: so muss auch in der Elementarschule in entsprechendem Abstände der Ausdrucksweise das Ziel des Religionsunterrichts dasselbe sein, wenn er nicht bloss das Gedächtniss anfüllen, sondern die Schüler innerlich entwickelt und gebildet entlassen will. Diese Seite der pädagogischen Aufgabe finde ich aber ungenügend berücksichtigt; theils weil die Lehrer nicht immer hinreichend befähigt sind, theils weil man diese umfassendere Bedeutung des Religionsunterrichts übersieht. Bloss den Glauben unserer Väter zu überliefern ist nicht genug, da das Programm aller unserer Schulen bis zur Universität hin kein Fach enthält, das die Erkenntniss des inneren Lebens (Psychologie, Ethik, Metaphysik) zu pflegen hätte. Der Religionsunterricht, dem so reichliche Zeit im Schulplane angewiesen ist, muss daher sein Recht mehr ausnutzen und wird seinen Einfluss dadurch beträchtlich vermehren. Es ist nicht meine Absicht, dies hier ausführlich zu zeigen, da ich denke, dass die Andeutung der einschlagenden Disciplinen genügt,

um den Einsichtigen an die Sphäre der hierher gehörigen Begriffe zu erinnern. Ich kann nur versichern, dass ich auch schon an einer Schule durch einen hochbegabten Mann diese weitreichende Aufgabe des Religionsunterrichts erkannt und erfüllt sah und dass der bildende und das Gemüth fesselnde Einfluss dieses Unterrichts eine ganz unschätzbare Bedeutung dadurch erlangte. Wenn dieses nun allerdings bei einer höheren Schule der Fall war, so darf man ja nicht glauben, als wenn die niederen Schulen bis zur elementaren herab nicht den gleichen Forderungen unterlägen. Wird doch die Religion den Kindern wie den Erwachsenen nahe gebracht! Die blosser Ueberlieferung aber wendet sich an das Gedächtniss und hat einen mechanischen Charakter, so dass die Seelen der Schüler und Schülerinnen dabei auch nicht einen Hauch religiösen Gefühls und wirklichen Glaubens zu empfangen brauchen. Wem aber die Gabe verliehen ist, die Kleinen zu verstehen und mit ihnen richtig umzugehen, der wird auch die biblische Geschichte zur Entfaltung der sittlich-religiösen Gefühle und den Katechismus zu einer zwar noch kindlichen aber doch richtigen und tiefen Erkenntniss der Menschen und der Welt benutzen können. Es ist allerdings pädagogisch angezeigt, auf wörtlich treue Aneignung der wichtigeren Sprüche der heiligen Schrift Werth zu legen. Erstes Ziel muss aber das Verstehen bilden und nicht die wörtliche Reproduction ohne Verstehen. Ich hörte in einer Schule ein Kind, welches auf die Frage: wie sagte der liebe Gott zu den Israeliten? den Gedankeninhalt richtig reproducirt hatte, tadeln mit den Worten: Nein, nicht so sagte es der liebe Gott. Ein anderes Kind, welches wörtlich repetirte, wurde dagegen gelobt. Als wenn der liebe Gott deutsch gesprochen hätte! Man legt vielfach zu grossen Werth auf das todte Wort und vergisst, dass Religion Geist und Leben ist. Wie der Anschauungsunterricht sich auf die äussere Welt richtet, so könnte der Religionsunterricht in den Elementarklassen eine andere Art von Anschauung bieten, nämlich die der inneren und persönlichen Welt des Geistes und würde dann auf kindlicher Stufe dieselbe Vollkommenheit gewinnen, welche für das reifere Alter mehr in der Form des Begriffs gesucht wird.

Der Rechnenunterricht, dessen Werth ich nicht zu preisen brauche, scheint mir durch die Ueberlieferung der vielen lateinischen Kunstausrücke zu leiden. Die Elementarschule sollte nichts wissen von Primfactoren, lieber auch nichts von

Product und Factoren; denn das Denken erleidet durch diese etymologisch unverständlichen Ausdrücke eine Gewalt von Aussen; unsre Sprache ist reich genug, um die einfachen Verhältnisse der Zahlen, das Zusammenzählen und Abziehen, die Vervielfachungen und Theilungen, und was theilbar und untheilbar ist, auszudrücken. Wer sich in seine Jugendzeit zurückversetzt, wird sich erinnern, wie oft ihm das Verständniss einfacher Rechnungen durch die trostlosen Benennungen von Quotient und Multiplacandus und Dividendus u. s. w. verdorben wurde, bis mühsame Gewöhnung oder Fortschritte im Lateinischen diese grossen Hindernisse im mathematischen Denken überwandten. Ich schätze den Elementarlehrer am Meisten, der am Wenigsten der Muttersprache entsagt, in welcher wir am Leichtesten und Klarsten denken.

Da Sprechen und Denken in der genauesten Beziehung stehen, so ist es natürlich, dass Niemand richtig sprechen kann, der nicht richtig denkt. Der Anschauungsunterricht versucht daher mit der Benennung des Gesehenen und Bemerkten Denken und Sprechen zugleich zu entwickeln. Dasselbe Ziel hat offenbar auch der Sprachunterricht in den höheren Abtheilungen der Elementarschule. Die Methode, welche jetzt in unseren Schulen herrscht, ist gewiss vortrefflich ausgearbeitet und wird von einzelnen Lehrern mit einer ausgezeichneten Sicherheit gehandhabt. Doch will ich einige Bedenken nicht unterdrücken, die sich gegen eine allgemeine, schon von Pestalozzi's Zeit her gebräuchliche Technik richten.

Die logische Ausbildung, welche der Sprachunterricht geben will, verlangt, dass die Elementarbegriffe der reinen Vernunft durch die Analyse der Sätze zur Klarheit kommen, und dass ihre beständige Anwendung zum Bedürfniss werde. Von dem Elementarlehrer ist natürlich die Logik als Wissenschaft nicht zu fordern. Man überliefert ihm das Wichtigste aus der Logik in Form von Recepten, nach denen er die Elemente des Satzes mischt und die Medicin dann dem Kinde verabfolgt. Bekannt ist z. B. folgendes Recept, zur Behältlichkeit im Hexameter abgefasst: Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando? Nach diesen Kategorien wird nun jeder gegebene Satz analysirt. Z. B. Nach dem Auszuge aus Aegypten gab Gott durch Moses den Israeliten die Gesetze auf dem Berge Sinai. Wer gab die Gesetze? Wann gab Gott die Gesetze? Durch wen gab er

die Gesetze? Wo gab er sie? Was gab Gott den Israeliten? Und der Schüler wird durch diese beständig wiederholten Fragen gewöhnt, bei seinem Denken und Sprechen sich immerfort nach den logischen Elementarbegriffen zu richten. Dieselben werden ihm klar, und ihr Gebrauch wird ihm zum Bedürfniss. Dadurch ist eine logische Ausbildung gesichert.

Wenn wir nun diese von den Griechen ererbte Technik des Unterrichts loben, so, glaube ich, können wir mit der Art, wie die Antworten der Schüler gefordert werden, nicht zufrieden sein. Es wird nämlich verlangt, dass der Schüler bei seiner Antwort den ganzen Satz wiederhole und das die Kategorie enthaltende Satzglied an's Ende stelle. Z. B. „Wem gab Gott die Gesetze?“ „Gott gab durch Moses die Gesetze auf dem Berge Sinai — den Israeliten.“ „Wann gab Gott die Gesetze?“ „Gott gab die Gesetze u. s. w. — nach dem Auszuge aus Aegypten.“ Lässt der Schüler eine Bestimmung des Satzes aus, so fragt der Lehrer, wer „noch besser“ antworten könne, und ist erst befriedigt, wenn der ganze Satz wiederholt wird. Ist dies zu loben? Ist es zu ertragen? Ich meine, dass diese Technik der natürlichen Bewegung der Gedanken schnurstraks zuwiderläuft. Gegen die Natur soll man aber nicht arbeiten. Wenn der Lehrer fragt: Wo? oder Wann? oder Wem? so richtet sich der Gedanke sofort auf die Erforschung des Satzgliedes, worin die Antwort steckt. Man hat nur Eins gefragt, man soll nur mit Einem antworten; alles Uebrige ist Ballast und hindert durch sein Gewicht die leichte und schnelle Bewegung des Gedankens. Statt diese endlose Weitläufigkeit, mit der die Antworten gegeben werden, zu loben, sollte man sie tadeln. Man sollte denjenigen Schüler auszeichnen, der alles Nebensächliche wegzulassen versteht und die kürzeste Antwort giebt. Statt der ermüdenden, den Verstand umnebelnden Breite sollte man den Laconismus suchen. Es ist mir hier in Dorpat schon mehrmals begegnet, dass ich auch ausserhalb der Schule solche unnatürliche Antworten von den Kindern des Volkes erhielt; z. B. antwortete mir ein Knabe, als ich einen Tischler nicht zu Hause fand, auf die Frage: „Wird der Meister heute Abend zu Hause sein?“ nicht Ja, sondern: „Der Meister wird heute Abend zu Hause sein.“

Wenn man mir vielleicht einwenden möchte, dass durch die herrschende Methode vor allen Dingen bei den jungen Esten und

Letten der sichere Gebrauch der deutschen Sprache gewonnen werden solle: so kann ich zwar das Ziel anerkennen, aber nicht das Mittel. Wenn alles Denken darin besteht, aus der Masse des Nebensächlichen das Entscheidende und Wesentliche herauszufinden: so ist die herrschende Methode als der natürlichen Logik widerstreitend zu verwerfen. Um den richtigen Gebrauch der Sprache zu sichern, giebt es andere Mittel. Man kann erstens die Wortfolge umwandeln lassen. Z. B.: Auf dem Sinai gab Gott die Gesetze; durch Moses gab Gott die Gesetze; die Gesetze gab Gott auf dem Berge Sinai u. s. w. Der Accent fällt durch diese Inversion immer auf ein anderes Satzglied und der Schüler mag herausfinden, ob dadurch das Wann, Wo, durch Wen u. s. w. hervorgehoben wird. Sodann können die Schüler geübt werden, jeden Satz in die Gestalt umzuwandeln, die er als Aussage, Befehl, Frage, Wunsch, Erwartung, Meldung u. s. w. annimmt. Er giebt die Gesetze; gieb die Gesetze; giebt er die Gesetze? möchte er sie geben! er wird sie geben; er gab sie u. s. w. Dazu können dann noch die vielen Umänderungen des Satzes kommen, die durch Veränderung der Zahl und der Person bestimmt werden, und es ist nicht zweifelhaft, dass diese Uebungen und andere ähnliche die Sicherheit und Leichtigkeit im Gebrauch der Sprache besser vermitteln, als die oben gerügte Monotonie der unlogischen Antworten.

Was nun die Lesestücke anbetrifft, an denen die Jugend geübt werden soll, richtig zu denken und zu sprechen: so können dieselben nicht sorgfältig genug ausgewählt werden. Wir besitzen leider keine grosse Auswahl wirklich classischer Muster, und es ist darum kein Wunder, wenn die Lehrer durch die mittelmässigen oder abgeschmackten Lesestücke, die sie analysiren sollen, in Verlegenheit gerathen. Als lehrreiches Beispiel solcher verkehrt gewählten Muster citire ich aus dem Lesebuch von Lüben und Nacke die ziemlich alberne Geschichte, wie ein Soldat seiner Frau aus dem Lager schreibt, er sehne sich nach einem Gericht Kartoffeln; sein Sohn macht sich nun alsbald mit einem Sack voll auf den Weg, wird von den Vorposten arretirt, vom Hauptmann freigelassen und liefert dann seinem Vater richtig den Sack ab. Im freundlichen und auch im feindlichen Lager, wohin er sich verirrt, reich beschenkt, kommt er zuletzt glücklich wieder heim. Eine solche Geschichte liest man recht

gern einmal flüchtig in der Zeitung, da sie im Ganzen die wirklichen Zufälle des Lebens abspiegelt; allein es ist sehr verkehrt, dergleichen als Muster einer Erzählung zu gebrauchen. Denn eine Erzählung muss entweder historische oder rhetorische oder poetische Bedeutung haben. Die vorliegende aber besitzt keine der dazu gehörigen Eigenschaften. Handelt es sich um Historisches, so sind alle Umstände wichtig, und es ist nicht einerlei, ob der Brief des Abends oder des Morgens eintrifft; allerdings müssen diese Umstände dann aber auch historische Folgen haben. Wenn eine Erzählung jedoch, wie die vorliegende, kein Glied aus der Kette der Weltgeschichte bildet, so darf sie auch nicht mit der Breite der zufälligen Umstände berichtet werden, wie es die hausbackenen Köpfe, welche alles wirklich Geschehene für geschichtlich und der historischen Treue würdig halten, mit geistloser Gewissenhaftigkeit zu thun pflegen. Der unglückliche Elementarlehrer muss nun alle die gleichgültigen Umstände, als hinge der Erfolg der Schlacht davon ab, genau abfragen: „Wann kam der Brief an?“ „Der Brief kam des Abends an.“ „Wie viel Metzen Kartoffeln that der Knabe in den Sack?“ „Der Knabe that $3\frac{1}{2}$ Metzen Kartoffeln in den Sack,“ u. s. w. Dergleichen ist nicht bildend, sondern gewöhnt die Kinder, ihre Aufmerksamkeit auf solche Dinge zu richten, die für den Zweck des Ganzen völlig unwesentlich und werthlos sind. Weil nun auch die ethische Sphäre dieser Anekdote ziemlich niedrig ist, so kommen dem Lehrer oft seltsame Antworten. So hörte ich folgende Frage und Antwort: „Worin bestand der Wunsch des Soldaten?“ „Der Wunsch des Soldaten bestand in Kartoffeln.“

Dergleichen Geschichten müssen daher nur rhetorisch-praktischen oder poetischen Gesetzen folgen und alles Nebensächliche abstossen, damit die Charaktere, ihre Ziele und Handlungen vor Allem beleuchtet werden, und die einzelnen Umstände nur als nothwendige oder den Zusammenhang unterstützende und belebende Farben dienen. Dann wird die Analyse bildend sein, da jede Frage ein Glied des organisirten Ganzen trifft und zum Verständniss, d. h. zur Zusammenfassung des Gegebenen, zur Einheit hinführt.

Zum Schluss will ich noch ein Wort über die Declamirübungen sagen. Es ist sicherlich gestattet, alle Gattungen der Dichtkunst zu berücksichtigen; doch nicht mit gleichem Umfang; wie im Leben der Spass zurücktritt gegen den Ernst der Arbeit: so

soll auch die komische Kunst sich nicht vordrängen. Da das Komische immer die niedrigere Seite des Lebens zeigt, welche auch dem Besten als Natur anhängt: so findet das Komische bei der Masse immer am meisten Anklang und dient nicht dazu, den Geist der Schule zu heben. Wenn ich also auch, um Einseitigkeit des Wesens und bornirte Ernsthaftigkeit zu vermeiden, die Lectüre komischer, naiver sowohl als humoristischer Gedichte empfehle: so warne ich doch vor dem zu reichlichen Gebrauch.

Entschieden aber, glaube ich, werden alle Pädagogen mit mir die schauspielerische Darstellung des Komischen verwerfen. Die Menge will sich zwar amüsiren, und daher nimmt auch das Publicum bei öffentlichen Prüfungen dergleichen Vorträge mit Beifall auf; aber dennoch darf der Elementarlehrer darnach nicht streben. Ich sah einen allerliebsten Jungen ein komisches Gedicht declamiren, indem er als Häschen renommirte mit der Schnelligkeit seiner Beine, und wie er den Jäger nicht fürchte. Mit seinen Händen stellte er die langen Ohren vor, mit einer Krümmung der Knie erinnerte er an die sitzende Stellung des Hasen, und mit vielen Gesten begleitete er die Anspielungen in den Versen und verfehlte nicht, allgemein einen possierlichen und belustigenden Eindruck zu machen. Aber die Schule will keine Schauspieler bilden und soll nicht die Kunst lehren, Lachen zu erregen. Die alten Griechen haben schon mit sicherer pädagogischer Weisheit erkannt, dass die Jugend und daher die Schule vor dem Einfluss des Komischen bewahrt bleiben muss, und dass die Schauspielkunst der Erziehung sehr gefährlich ist. Der Mensch soll nur eine Rolle im Leben spielen, seine eigene. Wer beliebig viele Rollen zu spielen versteht, dessen Charakter ist immer verdächtig. Darum ist bei der Declamation nur wenig schauspielerische Zuthat in der Schule zu erlauben und zwar nur solche Veränderungen der Stimme im Rhythmus, in der Höhe und Tiefe und in dem Accent, und nur solche Gesten, wie sie sich bei edleren Naturen in einer stärkeren Bewegung des Gemüths zeigen. Der Elementarlehrer, welcher das Volk zu erziehen und zu erheben berufen ist, muss darum den Geschmack für die höheren Stimmungen des Lebens erregen und entwickeln und sich davor hüten, die immer vorhandene Neigung zum Spass und zur Posse zu verstärken.

Ich möchte nicht, dass es den Anschein gewinnen könnte, als wollte ich die Leistungen unserer vorzüglichen Elementar-

scf

schulen tadeln; im Gegentheil kann ich die Geschicklichkeit und den Eifer vieler trefflichen Lehrer rühmen und meine lebhaft Befriedigung darüber aussprechen, dass mit solcher Geduld und so fleissiger Arbeit eine so grosse Schaar von Kindern des Volks herangebildet wird. Ich hielt es aber für meine Pflicht, die Bemerkungen nicht zu unterdrücken, die ich hier und da Gelegenheit hatte zu machen, und glaube, dass ein ernstgemeintes Wort, auch wenn es kritisch ist, durch die merkbare freundliche Gesinnung des Redenden sich einer unbefangenen Prüfung empfiehlt.

Est
A-13670
24761

13751