Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 5 (1887)
Heft: 5

Heft

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Bündner
Seminar-Blätter
Herausgegeben von
Seminardirektor **Theodor Wiget** in Chur.

№ 5. V. Jahrgang. Winter 1886/87.

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen nur im Winter, und zwar in den Monaten November bis April je eine Nummer à 2 Bogen zum Preise von Fr. 2. — für den Jahrgang von 6 Nummern franko durch die Schweiz und 2 Mark für das Ausland (Weltpostgebiet). **Abonnements** werden angenommen von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes, sowie vom Verleger **Hugo Richter** in **Davos.**

Ein Beitrag zur Konzentration des Unterrichts an Lehrerbildungsanstalten.

Von *G. Gattiker* in Zürich.

Es mögen zirka 8 Jahre her sein, dass im Schosse des Schulkapitels Zürich der Antrag eingebracht wurde, es möchte die Lehrerschaft dafür eintreten, dass die berufliche Bildung, insonderheit die methodische Durchbildung der künftigen Lehrer im Seminar zu grösserem Rechte komme. Die Bestrebung fand auf vielen Seiten Anklang; denn das Gefühl, dass man unzulänglich vorbereitet in den Schuldienst eintrete, war ein ziemlich weit verbreitetes. Fatalerweise bekam die ganze Angelegenheit einen persönlichen Beigeschmack und verlief in Folge dessen im Sande. In frischer Erinnerung ist den Lesern der »Bündner Seminarblätter« ohne Zweifel auch noch, wie sich vor zwei Jahren Herr Widmann in Bern über Lehrerbildung äusserte. Ich war damals und bin noch heute, obschon ja selbst mitbetroffen, der Meinung, es sei doch nicht alles so ganz aus der Luft gegriffen, wie damals von anderer Seite behauptet wurde; nur hätte der »Bund«, statt an die Volksschullehrer, sich an ganz andere Leute wenden von der Wirkung zur Ursache fortschreiten sollen.[1]

Nicht lange dauerte es, so wurden weitere Stimmen der Unzufriedenheit laut, von denen wir hier nur noch eine anführen wollen. Im Februar 1886 erschienen unter der Aufschrift: »Woran liegt die Schuld?« durch

[1] *Anmerkung der Redaktion.* Das ist aber damals in den „Bündner Seminar-Blätter“ geschehen, welche im Anschluss an jenes Feuilleton des „Bund“ die Methode der *Heranbildung* der Lehrer einer Prüfung unterwarfen und auf Mängel und Übelstände des Seminarunterrichts hinwiesen, deren allgemeine Signatur als Enzyklopädismus bezeichnet wurde. Es ist für die Tendenz des darauf erfolgten Protestes in der „Schweiz. Lehrer-Zeitung“ charakteristisch, dass der anonyme Verfasser desselben nicht durch die Auslassungen des „Bund“, sondern durch den Artikel der „Seminar-Blätter“, welcher, wie Herr Gattiker es hier verlangt, von den Wirkungen zur Ursache fortgeschritten war, zu seiner berühmten Verteidigung der Lehrerschaft veranlasst worden ist.

mehrere Nummern der »Neuen Zürcher-Zeitung« Artikel, worin die gegenwärtige zürcherische Seminarbildung der Volksschullehrer mit ihrer starken Betonung der Mathematik und des Zeichnungsunterrichtes als den wahren Interessen der Lehrer widersprechend dargestellt und auch den Volksschullehrern selber nicht grad ein Loblied gesungen wurde, obschon der Verfasser unzweifelhaft auch zu ihnen zählt. Besonders wurde die stark ausgedehnte Vereinstätigkeit beklagt.

Es sind das einige unzufriedene Stimmen, die in die *Öffentlichkeit* gedrungen. Ob es die einzigen sind? O gar nicht! Vielmehr ist gerade die Zahl der Lehrer, die mit einem gewissen Missbehagen auf ihre Bildungszeit zurückblicken, nicht gering und zwar — es sei das noch extra betont — sind es gar nicht etwa nur Leute, deren Bildungszeit der jüngsten Vergangenheit angehört, sondern eben so sehr solche, die schon vor Dezennien durchs Seminar gegangen sind. Ich zähle auch zu ihnen. Untersucht man alle die Klagen auf ihren gemeinsamen Kern, so sind es immer zwei Gedanken, die einem entgegentreten. Das eine Mal heisst es: »Wir wissen zwar vieles, aber wir wissen nichts recht und nichts gründlich«, und das andere Mal tönt es: »Vieles, das wir haben, brauchen wir nicht, und Vieles, das wir brauchen, haben wir nicht.« Das ist der immer wiederkehrende Refrain der Klagelieder.

Aus dem Gesagten ziehe ich den Schluss, dass auch jetzt noch eine Untersuchung darüber, welche Ausrüstung dem Lehrer auf seinem dornigen Pfad mitzugeben ist, nicht zu den Anachronismen gerechnet werden kann. Das Gesagte führt aber auch ganz von selbst zu der Frage, worin denn diese Equipirung des Volksschullehrers bestehen soll. Ist dann das Wesen der Lehrerbildung festgestellt, so schliesst sich naturgemäss daran eine Erörterung über die geeigneten Mittel und Wege, die Aufgabe zu lösen. Erst also die Frage, was denn der Lehrer der Volksschule braucht, damit er im Stande sei, seiner verantwortungsvollen Aufgabe gerecht zu werden. Es leuchtet unmittelbar ein, dass ihm erst ein gewisses Mass *allgemeiner Bildung* zu teil werden muss; denn wer nichts hat, kann auch nichts bieten. Wer nichts von Mathematik versteht, kann auch nicht darin unterrichten, das ist selbstverständlich. Seit bald drei Dezennien werden nun im Kanton Zürich dieser allgemeinen Bildung des Lehrers von der Primarschulzeit weg nicht weniger als 7 Jahre gewidmet: drei Sekundarschuljahre und vier Seminarjahre, allerdings diese nicht ausschliesslich, aber doch vorzugsweise. Bloss zeitlich genommen darf man also hier zu Lande mit dem Umfang der allgemeinen Bildung nicht unzufrieden sein, wenn man nicht ungerecht werden will. Der Geistliche, der Mediziner, der Jurist u. A., sie alle haben, nicht bloss im Kanton Zürich, sondern auch in den meisten andern Kantonen, nach absolvirter Primarschulzeit bloss $6^1/_2$ Jahre der allgemeinen

Bildung widmen können und stark wird sich der zeitliche Rahmen auch in Zukunft schwerlich ändern. Eine andere Frage ist freilich, ob auch qualitativ das geleistet werde, was man von 7 Jahren allgemeiner Bildung, richtiger gesagt von vier Seminarjahren erwarten kann. Viele sagen nein und erblicken den Übelstand darin, dass man von einem Gebiet zum andern hastet und den Zögling nirgends recht zur Besinnung kommen lässt, dass man zwar weit ausholt, aber auf Kosten der Vertiefung und Gründlichkeit im Einzelnen. Einschränkung zu Gunsten grösserer Vertiefung und praktischer Anwendbarkeit ist die Losung dieser Leute. Es ist ohne Zweifel etwas Wahres an diesen Aussetzungen, am berechtigtsten wohl der Vorwurf, dass da und dort in der Mathematik weit über das Mass dessen hinausgegangen werde, was der Volksschullehrer — und solche will man doch bilden — wirklich nötig hat. Nicht nur beeinträchtigt diese Überschreitung der natürlichen Grenze die Gediegenheit des Wissens in dem betreffenden Fache selbst, sondern sie geschieht auch auf Kosten anderer Dinge, die zu verstehen dem Volksschullehrer nun einmal nötiger sind.

Mit einer blossen Beschränkung ist es aber nicht getan; ja, eine solche ist, abgesehen von etwelcher Eindämmung der mathematischen Hochfluten nicht einmal in weitgehendem Masse wünschbar. Ein besseres, mathematisches Verfahren, als es da und dort geübt wird, könnte schon vieles anders gestalten. Ein grösserer Übelstand besteht schon darin, dass die einzelnen Fächer meist in königlicher Unabhängigkeit nebeneinander herlaufen; denn es kann unter solchen Umständen von einem *mannigfach verknüpften* Gedankenkreise nicht die Rede sein, von einem *einheitlich geschlossenen* Gedankenkreis gar nicht zu reden; denn dazu wäre ein Zentrum nötig.

Der entscheidende Punkt liegt aber doch nicht auf dem Gebiete der allgemeinen Bildung, sondern an anderer Stelle. Ich komme damit zu einem weitern Requisit der Lehrerbildung und zu dem wundesten Punkt derselben der *spezifisch beruflichen* Bildung des Lehrers. Der Volksschullehrer bleibt im grossen und ganzen auf dem Boden der allgemeinen Bildung stehen und gelangt nicht zu einer *Vertiefung* in das eine, das ihm vor allem Not tut und das seiner Bildung *und seinem ganzen weiteren Streben* ein eigentümliches Gepräge verleiht. Er hat sozusagen nichts, was er sein *Eigenstes* nennen könnte, es sei denn, dass er es sich nachträglich, oft nach vielen Irrfahrten, im Schweisse seines Angesichtes erarbeite. Er laborirt an einem Fehler, der durch eine Anekdote beissend, aber trefflich illustrirt wird. Ein Student bittet einen Professor um Auskunft über etwas. Der Herr Professor antwortet: Mein lieber junger Freund, ich weiss das nicht. Fragen Sie einen Schullehrer, der muss alles wissen, ein Professor nicht.« »Eines ist not« auch für

den Volksschullehrer. Der Geistliche, der Mediziner, der Jurist u. A. können durch Jahre hindurch sich ganz speziell den beruflichen Studien widmen; sie können ihre Tätigkeit auf ein Gebiet konzentriren, und wo sie noch weiter ausholen, laufen doch meist verbindende Fäden nach dem Zentrum hin. Selbst der Schuster, der Schneider sitzen durch zwei bis drei Jahre in der Lehrwerkstätte, um sich tüchtig zu machen für das, was ihnen einmal eine Stellung und Bedeutung gibt im gesellschaftlichen Organismus. Der Volksschullehrer dagegen erhält während zwei bis drei Jahren unter zirka 40 wöchentlichen Unterrichtsstunden durchschnittlich nicht einmal 4 Stunden, die der speziell beruflichen Bildung gewidmet sind. Und wenn diese Stunden nur auch ihre volle Wirkung entfalten könnten! Aber da werden sie eingeengt und beeinträchtigt durch den übrigen Unterricht, nicht zu sprechen davon, dass auch sonst da eine tiefe Wirkung nicht möglich ist, wo ein Verschiedenartiges das andere drängt; man wundere sich darum nicht, wenn manches anders ist, als es sein sollte. So ist schon oft, und gewiss nicht immer mit Unrecht, darüber geklagt worden, manche Lehrer beschäftigen sich, zum Schaden der Jugendbildung, mit Dingen, die ganz ausserhalb ihrer Berufssphäre liegen. Aber alles hat seine Ursachen. Die Aussaat, wie sie jetzt in der speziell beruflichen Seite der Lehrerbildung bestellt wird, *erlangt eben keine Triebkraft.* Sie ist, schon quantitativ genommen, die schwächste von allen, und wenn dann gar noch, wie z. B. im Kanton Zürich, die Geschichte der Pädagogik zu unrechter Zeit (*vor* Psychologie und Pädagogik) und in völlig unpassender Weise (leitfadenartig) gelehrt werden muss, so ist es gewiss nur natürlich, wenn die Ernte eine schlechte ist. Gebe man einmal dem Lehrer, was ihm von Gottes- und Rechtswegen gehört: eine gediegene berufliche Bildung, bilde man einmal einen soliden, psychologisch-pädagogischen Gedankenkreis aus, dessen einzelne Glieder fest zusammenhängen und es wird dieser schon weiter treiben. Was man säet, das wird man auch ernten.

Die radikalste und richtigste Lösung wäre ohne Zweifel, wie in der Schulsynode des Kantons Zürich schon verlangt worden ist, die säuberliche Trennung von allgemeiner und Berufsbildung und die Verlegung dieser an die Universität, ganz wie bei Theologen, Medizinern, Juristen etc. Noch sind wir aber nicht soweit, und noch wird viel Wasser den Rhein hinunterfliessen, bis dieses Postulat feste Wirklichkeit geworden ist. Da gilt es denn, die vorhandenen Mittel so zu gebrauchen, dass das höchst mögliche Resultat erzielt wird. So, wie die Verhältnisse jetzt liegen, geschieht dies nicht, vielmehr ist die spezifisch berufliche Bildung des Volksschullehrers auch zur Stunde noch *völlig unzulänglich.* Ich habe mir darum schon oft und viel die Frage vorgelegt, ob nicht eine solche Gestaltung des Seminarunterrichts möglich wäre; dass zwar das Mass der allgemeinen Bil-

dung nicht, oder nur wenig beeinträchtigt würde und doch die berufliche Bildung viel mehr zu ihrem Rechte käme, als dies auch gegenwärtig noch der Fall ist. Ich glaube ja und biete hier meine Gedanken in der Hoffnung, dass sie einer Prüfung nicht ganz unwert erachtet und etwas dazu beitragen werden, den Lehrer beruflich zu heben.

Erst aber soll noch kurz die Frage beantwortet werden, welches denn eigentlich der wesentliche Inhalt der beruflichen Bildung des Lehrers sei. Ich gebe die Antwort nach Dittes: »Kenntnis der Menschennatur ist der Kern und Stern in der Bildung des Lehrers; sie ist der Pol, um den sich alles dreht, und mit ihr steht und fällt er«. Der Lehrer muss allerdings im Klaren sein über den Stoff, worin er zu unterrichten hat; er muss aber auch die Art und Weise kennen, in der dieser Stoff dem Schüler zu vermitteln ist, muss wissen, in welcher Aufeinanderfolge, in welchen Portionen, in welcher Form er dem Schüler beizubringen ist. Alles das kann er aber erst verstehen, wenn er den geistigen Entwicklungsgang des Menschen kennt. Der Lehrer muss im fernern wissen, wie hemmende Einflüsse entstehen, und wie sie bekämpft werden; er muss, will er nicht mitunter ungerecht werden gegen seine Pflegebefohlenen, sich auch die gegenseitige Anhängigkeit von leiblichem und geistigem Leben möglichst klar zu machen suchen, muss also auch soweit als möglich mit der physischen Seite der Menschennatur vertraut sein, dies um so mehr, da er ja sogar ganz direkt auf den physischen Organismus einzuwirken berufen ist (im Turnen). Kenntnis der Menschennatur nach ihrer physischen und psychischen Seite ist also — es sei das wiederholt — das charakteristische Merkmal der echten Lehrerbildung und ihre Vermittelung die vornehmste Aufgabe einer rechten Lehrerbildungsanstalt. Ohne diese Kenntnis gleicht das Gebäude, das der Lehrer aufführt, jenem Hause, das auf Sand gebaut ist und zusammenstürzt, wenn der Platzregen kommt. (Rekrutenprüfungen!)

Nun hat man sich zwar dieser Erkenntnis nicht völlig verschlossen, und seit langem in den Studienplan für Volksschullehrer etwas Psychologie, Pädagogik und Methodik aufgenommen; doch genügt das Gebotene noch in keiner Weise. Einmal gelangen, wie schon angedeutet, diese Fächer selbst nicht zur vollen Geltung, weder quantitativ noch qualitativ; aber auch wenn dies der Fall wäre, so würde doch, unter übrigens gleichen Umständen die berufliche Bildung der Lehrer noch eine mangelhafte bleiben. Es gehört eben dazu mehr, als durch Psychologie, Pädagogik und Methodik geboten werden kann. Der Begriff »berufliche Bildung« wird durch diese drei Disziplinen keineswegs erschöpft, wie gewöhnlich angenommen wird. Es ist das eine schiefe Auffassung, die sich ganz empfindlich rächt. Um die »Kenntnis der Menschennatur«, die ja unstreitig das Wertstück in dem beruflichen Rüstzeug des Lehrers ist, zu begründen, müssen vielmehr auch

die übrigen Fächer herbeigezogen werden; denn auch sie können, wie nachgewiesen werden soll, ganz wertvolle Beiträge zu einer vertieften Berufsbildung leisten. Von den Naturwissenschaften zwar springt dies sofort in die Augen; aber auch die andern Fächer können, die einen etwas mehr, die andern weniger höchst schätzenswerte Dienste leisten, ohne im übrigen ihre eigentliche Natur preiszugeben und dadurch die allgemeine Bildung zu schädigen. Freilich dürfen dann die einzelnen Disziplinen nicht mehr fürnehm einander ignoriren, sondern sie haben sich einem höhern Gesichtspunkt etwas unterzuordnen. Dieser höhere Gesichtspunkt aber ist eben gegeben durch das, was als oberste und vornehmste Aufgabe einer Lehrerbildungsanstalt bezeichnet worden ist. Man hat einen Brennpunkt gewonnen, in dem die verschiedenen Strahlen sich sammeln, um vereint eine Wirkung auszuüben, wie sie bei dem gegenwärtigen unglückseligen Parallelismus der Fächer nie gedenkbar ist. Das Zentrum ist freilich ein bloss abstraktes, gegeben durch die Parole: »Kenntnis der Menschennatur«; aber wir haben doch einmal einen ruhenden Punkt in der Flucht der Erscheinungen und damit nach meiner Überzeugung viel, sehr viel gewonnen.

Es ist nun meine Aufgabe, an einer Reihe von Fächern zu zeigen, wie sich die Sache praktisch genommen macht, und dann zum Schluss noch auseinander zu setzen, welchen Gewinn der Zögling von einer solchen Konzentration hat.

Es leuchtet sofort ein, dass nicht alle Fächer in gleich ausgiebiger Weise dem genannten Zweck dienstbar gemacht werden können. Während es solche gibt, wo die gewünschten Dienstleistungen hundertfach ganz ungesucht sich ergeben, sind wieder andere, wo diese Beziehungen nicht so auf der Oberfläche liegen, sondern extra hervorgegraben werden müssen. Zur innern Gruppe, die sich enger an das Zentrum anlehnt, gehören ausser Psychologie und Pädagogik, die hier nicht weiter berücksichtigt werden, Geschichte, (Literatur- und Religionsgeschichte inbegriffen) Sprache, Naturwissenschaften und Geographie, und zur andern Gruppe, die vom Centrum mehr abliegt, Turnen, Zeichnen, Schreiben, Gesang und Mathematik.

Voran steht die *Geschichte* als dasjenige Fach, bei dem die Handreichungen, soweit es eben die geistige Seite der Menschennatur betrifft, am unmittelbarsten sich ergeben, hat sie es ja doch ganz besonders mit den Äusserungen des Menschengeistes zu tun. Nun gibt es allerdings verschiedene geschichtliche Betrachtungsweisen. Es kann der Lehrer der Geschichte sich begnügen, den äussern Verlauf der geschichtlichen Begebenheiten und Ereignisse darzulegen, Namen und Zahlen einzuprägen; er kann den Schwerpunkt seiner Unterrichtstätigkeit in der ethischen Beurteilung erblicken, die es zu tun hat mit dem sittlichen Wert oder Unwert vorliegender Gesinnungen und Handlungen, oder es kann die prak-

tische Beurteilungsweise, die es mit den angewendeten Mitteln und den eingeschlagenen Wegen zu tun hat, in den Vordergrund der Betrachtung gestellt werden. Es gibt aber auch eine psychologische Betrachtungsweise, die dem Zögling die Frage stellt: Wie mag nur diese Gesinnung, wie kann nur diese Handlungsweise sich in der geschichtlichen Persönlichkeit entwickelt haben? Durch diese Betrachtungsweise wird der Zögling veranlasst, »die *Quellen* für die Entschlüsse aufzudecken, die Beweggründe zu den Taten zu erforschen, die Vorgänge im Innern der handelnden Personen zu enträtseln, das Bestimmende in den Verhältnissen von Zeit und Ort, in der Vergangenheit, wie dem Charakter des Handelnden zu erkennen.« Es braucht wohl kein scharfes Auge, um sofort zu erkennen, dass diese *psychologische Durcharbeitung* der Geschichte es ist, die dem künftigen Volksschullehrer vor allem angemessen ist. Nicht dass sie ausschliesslich das Feld behaupten sollte; aber sie sollte den Vorrang haben oder doch zum mindesten den andern Betrachtungsweisen gleichgestellt sein. Ob überall dieses Moment zu gebührender Geltung kommt?

Der Geschichte folge die *Sprache*. Die Literaturgeschichte mit ihrem reichen Material ist uns freilich bereits vorweggenommen, und es erübrigt bloss noch zu zeigen, dass auch scheinbar weitabliegende Gebiete ganz hübsche Beiträge zur Lösung der bezeichneten Aufgabe liefern können. Ein ständiges Kapitel im sprachlichen Bildungsgange der Lehrer ist die Lehre von den *Tropen*. Es unterscheidet der Zögling Metapher, Synekdoche, Metonymie, und wie die Bezeichnungen für die bildlichen Ausdrücke alle heissen. Kann nun nicht gerade bei diesem Kapitel die Wahrheit erschlossen werden, dass dem menschlichen Geiste überhaupt, dem jugendlichen insbesondere, das Bedürfnis innewohnt, abstrakte Dinge möglichst anschaulich zu gestalten durch Zurückführung auf konkrete Dinge, auf Tätigkeiten und Verhältnisse der Aussenwelt, und dass die Grundlage aller Redeschönheit die sinnliche Anschaulichkeit ist? Wird nicht, wenn man dann noch einen Schritt weiter geht und zeigt, wie die Sprache, resp. der Menschengeist das Bedürfnis hat, »alles zu vermenschlichen«, (die Erde dürstet«, »der Himmel lacht«) mit einem Schlage ein helles Licht geworfen auf eine ganze grosse Gruppe sprachlicher Erscheinungen und ein tiefer Blick getan in das Wesen des menschlichen Geistes? Und liegt nicht hierin schon ein prächtiges Stück Methode? Ganz von selbst wird sich nun dem Zögling die Forderung ergeben, an Stelle des Nichtsinnlichen im Unterrichte oft das Sinnenfällige zu setzen, Vorgänge im geistigen Leben durch Ähnlichkeiten im Naturleben aufzuhellen, da diese der Wahrheit eine gewisse Körperlichkeit geben und sie anschaulich, den Augen sichtbar machen. Es ist ein und derselbe Gedanke, eine und dieselbe Eigentümlichkeit des Menschengeistes, die hier in zwei verschiedenen Disziplinen dem lernenden Geiste entgegentritt.

Ein zweites Beispiel soll noch zeigen, wie auch ein anderes Gebiet des Sprachunterrichtes dem bezeichneten Zwecke dienstbar gemacht werden kann: die Grammatik. Eines der Kapitel dieses Sprachgebietes, das im gewöhnlichen deutschen Sprachunterricht meist nur wenig beachtet und in deutschen Sprachlehren gewöhnlich sehr kurz abgetan wird, ist die Lehre vom Geschlecht der deutschen Hauptwörter. Und doch verdient gerade dieses Kapitel vollste Beachtung, weil sich aus demselben die interessantesten Schlussfolgerungen ziehen lassen. Bei bloss oberflächlicher Betrachtung möchte es scheinen, als ob in diesem Gebiete der Zufall, die Willkür, die selbstherrliche Laune Meister wären und kein bestimmtes Gesetz walte. Dem ist nichts weniger als so. Eine vergleichende Betrachtung männlicher und weiblicher Substantiva der deutschen Sprache offenbart uns vielmehr bald das Gesetz, dass »alles, was von den Naturkräften, Erscheinungen, Erzeugnissen mit Stärke, Gewalt, Macht oder Fruchtbarkeit hervortritt, männlichen, was mit Anmut, Wohltun und stiller Wirksamkeit waltet, weiblichen Geschlechtes ist« (Herzog). Es ist diese Auffassung nicht bloss ein ehrendes Zeugnis für den deutschen Nationalcharakter, sondern sie eröffnet uns zugleich einen tiefen Blick in das Wesen der beiden Geschlechter überhaupt. Und nicht nur, dass damit ein sehr formelles und scheinbar trockenes Sprachgebiet einen tiefern Untergrund, Geist und Leben erhält, sondern es wird durch eine solche Betrachtungsweise auch eine andere Unterrichtspartie wesentlich gefördert. In den Lehrbüchern der Psychologie stösst man gewöhnlich auf ein Kapitel, das den psychologischen Eigentümlichkeiten der beiden Geschlechter gewidmet ist. Da liegt es auf der Hand, dass die bezüglichen Erörterungen fruchtbarer ausfallen müssen, wenn auch von anderer Seite her noch helles Licht auf sie fällt, als wenn dieser Succurs ausbleibt. Zwei Strahlen in einem Punkt vereinigt, erzeugen ein intensiveres Licht, als wenn nur ein Strahl diesen Punkt trifft.

Dies zwei Beispiele, welche die Behauptung, dass auch scheinbar weit abliegende Gebiete des Sprachunterrichtes die Kenntnis der Menschennatur fördern können, rechtfertigen mögen. Ihre Zahl könnte mit Leichtigkeit vermehrt werden. Wer tiefer gräbt, wird auf Schritt und Tritt auf solch psychologisches Material stossen und darunter manches finden, das auch junge Leute von 16—20 Jahren ganz wohl verstehen können, wenn man es ihnen nur mundgerecht macht.

Verlassen wir die Sprache und gehen wir über zur *Geographie*. Wäre diese Disziplin noch, was früher, nämlich »ein prinzipienloses Gemisch dürrer Notizen von Namen und Zahlen, die aphorismenartig und ohne irgend welchen innern Zusammenhang aneinander gereiht wurden«, so könnte man sich von ihr nichts versprechen und sie hier ohne weiteres

übergehen. Nun hat aber die Erdkunde eine totale Umgestaltung erfahren, so dass sie als ebenbürtige Schwester in den Kranz der übrigen Wissenschaften aufgenommen werden konnte. Ihr Reformator ist bekanntlich Karl Ritter. Das Wesen dieser neuern Geographie besteht nun teils darin, dass die geographischen Elemente (geographische Lage, horizontale und vertikale Gliederung, hydrographische Verhältnisse etc.) nicht mehr in ihrer Isolirtheit, sondern nach ihren gegenseitigen Wechselwirkungen, nach ihrem Kausalzusammenhange betrachtet und dass die Kausalbeziehungen der geographischen Elemente verschiedener Erdräume miteinander verglichen werden, teils darin, dass sie sich bemüht, zu zeigen, wie die physischen Verhältnisse das Walten des Menschengeistes beeinflussen. Dem Reformator der Geographie ist der Planet, den wir bewohnen, »ein grosses Erziehungshaus für das Menschengeschlecht«, und er verlangt, dass sich der geographische Unterricht schliesslich erhebe »zur höchsten Funktion, nämlich zur Erkenntnis des Zusammenhangs zwischen der Ländernatur und der bürgerlichen, wie geschichtlichen Entwicklung der Bevölkerungen«. Ritter sieht in jedem Menschen den Repräsentanten seiner natürlichen Heimat, die ihn geboren und erzogen hat, und in den Völkern spiegelt sich ihm ihr Vaterland ab. Die Nachfolger Ritters habe diese Seite der Geographie immer mehr in den Kreis ihrer Betrachtungen gezogen, und die Völkerpsychologie ist bereits ein wesentlicher Teil der Wissenschaft der Geographie geworden; ja sie ist die Krone dieser Wissenschaft, so gewiss der Mensch die Krone der Schöpfung ist.

Der Leser wird unschwer erraten, dass ich diese Seite des Geographieunterrichtes für den Unterricht in Lehrerseminarien besonders im Auge habe. Ohne Zweifel besteht die Aufgabe des Geographieunterrichtes zunächst darin, den Zögling bekannt zu machen mit den *Formen der Erdoberfläche;* aber die einzige Aufgabe soll dies nicht bleiben, sonst bleibt der Unterricht auf halbem Wege stehen. Vollends nachdem 6 Jahre dem Geographieunterrichte und zwar eben vornehmlich der geographischen Formenlehre gewidmet worden sind, sollte sich der Unterricht durchaus zu jener höhern Funktion erheben, von der Ritter gesprochen. Auf alle Fälle sollte dieses Moment im Seminar zu gebührender Geltung kommen. Der Gewinn wird bei einem solchen Betriebe des Geographieunterrichtes jedenfalls grösser sein, als wenn der Zögling alle Inseln des grossen Ozeans oder andere Spezialitäten herzusagen weiss, Dinge, die im günstigsten Falle ein paar Wochen das Examen überleben. Die Frage ist nur, ob für solche Auffassung auch bereits die nötige geistige Reife vorhanden sei. Nach den Erfahrungen zu urteilen, die schon mit jüngern Leuten gemacht worden sind, unterliegt das für mich keinem Zweifel. Nicht zwar, dass jegliche Auffassung hier schon möglich wäre, aber doch manche; es kommt

bloss darauf an, dass man die rechten Verständigungsmittel herbeizuziehen versteht. So wird es gewiss nicht schwer halten, 16—20jährigen Leuten klar zu machen, welche Bedeutung das Gebirge für die psychologische Entwicklung des Menschen hat, wie Heimatliebe, Religiosität, zähes Festhalten an alten Gewohnheiten, Genügsamkeit, Ausdauer etc. bei Gebirgsbewohnern mit Notwendigkeit sich ausbilden müssen. Es wird nicht zu den unmöglichen Dingen gehören, solchen Leuten verständlich zu machen, warum der Bewohner der alten Welt, resp. der Europäer dem Ureinwohner von Amerika überlegen ist und warum er ihn allmälig zurückdrängt und wie diese merkwürdige Erscheinung nicht zum geringsten Teile auf die grössere Breitenausdehnung der alten und die vorherrschende Meridianrichtung der neuen Welt zurückzuführen ist. Als psychologischer Gewinn aber resultirt aus dieser speziellen Betrachtung die wichtige Einsicht: Kampf stählt die Kräfte. Auf diese Weise könnte auch der Geographieunterricht ein Namhaftes dazu beitragen, die Menschenkenntnis des Zöglings zu vermehren und mit dem auszurüsten, was er später vor allem nötig hat.

An die Geographie reihe sich das Fach der *Naturwissenschaften,* durch welche die Kenntnis des physischen Organismus des Menschen vermittelt wird. Dazu zählen, wie heutzutage jeder ordentliche Ergänzungsschüler weiss, auch Anatomie und Physiologie des Menschen, und es gibt wohl in weitem Umkreis keine Lehrerbildungsanstalt, welche diese Unterrichtspartien nicht in ihren Lehrplan aufgenommen hätte. Aber es kommt hier eben nicht bloss darauf an, dass diese Partien überhaupt zur Behandlung gelangen, so wie jedes andere Teilstück der Naturwissenschaften auch behandelt wird, sondern es sollte gerade diesem Unterrichtsgebiet eine eingehendere und gründlichere Pflege zu Teil werden, als jedem andern, eine Pflege, so weit gehend, als sie überhaupt mit dem Auffassungsvermögen dieses Alters vereinbar ist. Anatomie und Physiologie des Menschen sollten innerhalb der Naturwissenschaften eine zentrale Stellung einnehmen und nicht, wie das vorkommt, so zu sagen nebenbei behandelt werden. Die übrigen Partien aber wären nach dem Verhältnis ihrer Dienstleistungen gegenüber dem Hauptstück zu berücksichtigen. Wo in natürlicher Weise und ungesucht sich viele Beziehungen ergeben, da wird man länger verweilen, als da, wo dies weniger der Fall ist. Darnach hätten sich z. B. Chemie und Zoologie einer eingehenderen Pflege zu erfreuen, als etwa Mineralogie und hinwieder wären in der Chemie vor allem diejenigen Gebiete zu berücksichtigen, deren Kenntnis das Verständnis physiologischer Prozesse stützt und fördert. Anderes, das hiezu weniger oder nicht taugt, wäre nur in untergeordneter Weise oder auch gar nicht zn behandeln. Lieber weniger und das recht und gründlich.

Es genügt indessen noch nicht, dass gewisse Partien einlässlicher behandelt werden, sondern es müssen die Beziehungen zum Zentrum dem Lernenden auch zum Bewusstsein gelangen. Das kann z. B. in der Zoologie geschehen durch stete Vergleichung der verschiedenen tierischen Organismen mit dem menschlichen Organismus. Nicht nur, dass so die zoologischen Objekte selbst in ein deutlicheres Licht treten, sondern es erhält auf diese Weise auch das Wissen über das Hauptobjekt, den Menschen, eine Klarheit, Sicherheit und Festigkeit, wie sie aus der vielfach geübten Unterrichtspraxis niemals resultirt. Es werden dann auch — dies nur beiläufig gesagt — die häuslichen Aufgaben auf ein bescheidenes Mass reduzirt und unter allen Umständen weniger mühselig werden, als sie dies jetzt mitunter sind. Ich befürworte also für die Naturwissenschaften — nicht etwa eine Reduktion der Stundenzahl, beileibe nicht, wohl aber eine etwelche Reduktion des Stoffumfanges zu Gunsten grösserer Vertiefung in diejenigen Partien, welche der aufgestellten Zweckbestimmung in erster Linie dienen. Die Naturwissenschaften sind von einem Umfange, dass es bei allem Fleiss und aller Gewissenhaftigkeit der Zöglinge und bei allem Geschick der Lehrer rein unmöglich ist, in allen Partien derselben ein gründliches Wissen zu erzielen. Lege man sich darum lieber einige Beschränkung auf und biete man dafür in einem zwar engern Rahmen, aber in einem Gebiete, da der Lehrer sattelfest sein sollte, so viel, dass er sich wirklich heimisch fühlt und ihm das zu Gebote steht, was er überall und jeder Zeit nötig hat und wirklich brauchen kann.

Wenn irgend etwas, so gehört in den Lehrplan einer Lehrerbildungsanstalt auch die *Gesundheitslehre.* Der Volksschullehrer bedarf ihrer um seiner selbst willen, um der Kinder willen und um des Volkes willen. Wie oft kommt er nicht in den Fall, sich direkt, ohne alle Rücksicht auf seine unterrichtliche Aufgabe, um das leibliche Wohl seiner Schulkinder bekümmern zu müssen. Er soll nicht sagen: Was kümmert mich der Leib, ich habe es bloss mit dem Geiste zu tun. Wer so spricht, der schadet nicht nur andern, er schadet auch sich selbst. Und wie leicht macht man einem Kinde Unaufmerksamkeit, Teilnahmlosigkeit, Gleichgiltigkeit zum Vorwurf, wo schlechte Ernährung oder irgend eine andere Störung der physiologischen Prozesse vorliegt! Der Lehrer soll aber auch in der Gesundheitslehre *unterrichten* können. Es ist erstaunlich, welche Unkenntnis und welch' mangelhafte Begriffe über die allereinfachsten Bedingungen gesundheitlichen Wohlbefindens noch vielerorts im Volke herrschen. Da muss die Schule Aufklärung bringen, und der Lehrer ist der berufenste Mann, Licht zu schaffen in den dunklen Köpfen. Richtigerweise gehört eben die Gesundheitslehre auch in den Lehrplan der Volksschulen; jedenfalls ist sie wichtiger als Physik oder Mineralogie. Soll aber der Lehrer darin unterrichten

können, so muss er gehörig ausgerüstet sein. Mit gelegentlichen Belehrungen, da und dort eingestreut in den übrigen Unterricht, ist es freilich nicht getan, sondern die Gesundheitslehre sollte im Seminar planmässig und im Zusammenhange gelehrt werden. Nur so kann etwas Rechtes herauskommen.

So tritt dann auch der naturkundliche Unterricht und zwar in höchst nachhaltiger Weise zu dem Centrum, von dem gesprochen worden, in Beziehung, und der junge Lehrer hat einen Besitz, den er unter allen Umständen und an allen Orten praktisch verwerten kann, und nichts, wovon er sich sagen muss: Jch brauche das nicht; schade, dass es der Vergessenheit anheimfallen muss.

Mit den Naturwissenschaften nehmen wir Abschied von den Fächern der ersten Gruppe und kommen zu den Disziplinen der andern, schon etwas weiter abliegenden Gruppe. Voran stehe hier dasjenige Fach, das sich ganz ungezwungen an die Naturwissenschaften anschliesst: *Das Turnen.* Auch dieses Unterrichtsfach hat es mit dem physischen Organismus des Menschen zu tun, nur dass es sich hier im Seminarunterricht nicht bloss um eine theoretische Erkenntnis handelt, sondern dass man es, wie bei den Fertigkeiten überhaupt, ganz eminent mit einer praktischen Seite zu tun hat. Wer nicht selbst, wenigstens einigermassen, Turner ist, wird nie und nimmer einen ordentlichen Turnunterricht zu erteilen im stande sein, denn Fertigkeiten wollen vor allem durch eigene Übung begriffen werden. Dieser eminent praktische Charakter des Turnunterrichts ist wohl die Ursache, dass man der turnerischen Übung auch im Seminarunterrichte seine Hauptsorge zuwendet. Nun kommt es aber bekanntlich nicht nur darauf an, dass man überhaupt turnt, sondern ebenso sehr darauf, *wie* man turnt. Es ist darum mit Recht seit langem die *Methodisirung* des Übungsmaterials der Gegenstand sorgfältigsten Studiums aller einsichtigen Turnlehrer und es darf wohl ohne Übertreibung gesagt werden, dass die Turnerei, was die methodische Durchbildung anbelangt, sich vor keinem der andern Volksschulfächer zu schämen hat. Nur Eines scheint bislang — ich lasse mich gern eines Bessern belehren — noch allzu wenig berücksichtigt worden zu sein, nämlich die *physiologische Begründung* all der sorgfältig methodisirten Übungsreihen, und doch ist gerade das für den künftigen Volksschullehrer, der ja auch Turnlehrer ist, ein Punkt von ganz kapitaler Bedeutung. So lange der turnende Volksschullehrer sich nicht einigermassen klar ist, über den Einfluss, den eine bestimmte Übungsreihe auf eine bestimmte Muskelgruppe ausübt, so lange er nicht weiss, welche physiologischen Funktionen und in welcher Weise diese durch eine gegebene Übungsreihe beeinflusst werden, und so lange er nicht einsieht, in welch' gegenseitigem Verhältnis die verschiedenen Übungsreihen zu einander stehen sollen, wenn die körperliche Entwicklung eine harmonische sein soll, so lange wird der

Turnunterricht, den der Volksschullehrer erteilt, eines sichern Fundamentes entbehren und vielfache Missgriffe im Gefolge haben. Nur die Kenntnis der physiologischen Funktionen und des Einflusses, den die gymnastische Betätigung auf jede einzelne derselben ausübt, vermag die Turnerei vor Abwegen zu bewahren. Darum genügt es in einer Bildungsanstalt für Volksschullehrer nicht, dass der unterrichtende Lehrer selbst seinerseits gründlich orientirt sei über diese Dinge, sondern es muss dieses Licht auch in den Köpfen der Lernenden angezündet werden. Es ist eben in diesem Punkte ganz etwas anderes um eine Lehrerbildungsanstalt als z. B. eine Kantonsschule. Hier handelt es sich einzig um die Kräftigung eines Zöglings, dort überdies um die Befähigung zum Lehrerberuf. Durch eine solche Auffassung tritt überdies der Turnunterricht in enge Beziehung zum Unterricht in den Naturwissenschaften. Beide ergänzen und unterstützen sich auf's beste, und es wird gerade um dieser gegenseitigen Dienstleistung willen das unterrichtliche Resultat für beide ein solideres sein. Auch im Seminarunterrichte soll richtigerweise »Eines in das Andere greifen, Eins durchs Andere blühn und reifen«. Und so leistet auch der Turnunterricht einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Kenntnis des Objektes, das im Zentrum des Unterrichtes einer Lehrerbildungsanstalt stehen soll.

Als zweites Fach der zweiten Gruppe nenne ich das *Zeichnen*. Auf den ersten Blick will es zwar scheinen, es sei die Ausbeute hier nur eine magere; eine nähere Untersuchung belehrt uns aber bald, dass auch dieses Stück Unterricht im stande ist, unser Streben auf's nachhaltigste zu unterstützen. Allerdings muss der Lehrgang dann etwas anders gestaltet sein, als er es z. B. im Kanton Zürich zur Stunde ist. Hier zu Lande ist gegenwärtig im Zeichnungsunterricht der Volksschule das Ornament an der Tagesordnung und dem entsprechend nimmt auch das Ornament im Unterrichtsgang des Lehrerseminars einen grossen Teil der Zeit in Anspruch. Es soll hier nicht untersucht werden, ob die vorwiegend ornamentale Richtung im Zeichnungsunterricht der Volksschule das Richtige sei; aber das scheint mir unzweifelhaft, dass im Seminarunterricht eben im Interesse besserer beruflicher Bildung noch eine andere Richtung mehr als bisher gepflegt werden sollte: *das Figurenzeichnen*. Wer hierin tüchtig geübt worden ist, wird, da ja das Ornament nicht aus dem Lehrgange gestrichen wird, ohne Zweifel im stande sein, den Anforderungen, welche die Volksschule stellt, vollauf zu genügen und besitzt überdies, einen rationellen Betrieb im Seminar vorausgesetzt, ein Rüstzeug, das ihm hundertfach die schätzbarsten Dienste leistet.

Das Antlitz des Menschen ist der Spiegel der Seele, und wer darauf zu lesen versteht, kennt eine Schrift, die gar oft deutlicher spricht als jeder andere Kommentar. Nicht bloss die Intelligenz, auch die Regungen

des Gemütes und Willens finden in diesem Spiegel ihren Reflex und diesen richtig zu deuten ist ganz besonders für den von Wichtigkeit, der auf das geistige Leben des Menschen einen Einfluss auszuüben berufen ist. Es ist das auch ein Stück Menschenkenntnis und gewiss nicht das nutzloseste und jeder Lehrer sollte sich etwas darauf verstehen. Vieles wird zwar der Erfahrung anheimgestellt werden, ja das Beste wird man ihr überlassen müssen; aber der *Impuls,* auch diese Seite des menschlichen Lebens in den Kreis seiner Beobachtungen zu ziehen, sollte für den Lehrer vom Seminar aus gehen. Ist das Samenkorn dort einmal ausgeworfen, so wird es schon Wurzel schlagen, wachsen und gedeihen; aber ohne rechte Aussaat keine gute Ernte. Vermittelt wird diese Kenntnis durch das Figurenzeichnen, nur muss man dabei nicht an der Aussenseite hangen bleiben, sondern von der Schale zum Kern vordringen, also das Äussere zum Inneren in Beziehung setzen. An Interesse für solche Belehrungen fehlt es bei jungen Leuten von 18—20 Jahren — ich denke dabei nur an die obern Klassen — gewiss nicht. (Aber auch die Übung kommt dabei nicht zu kurz.) Die Zeit, die für die Belehrung als solche geopfert werden muss, wird reichlich ersetzt durch den regern Eifer der Zöglinge, die nun auch *verstehen,* was sie zeichnen. Das sachliche Verständnis ist eben eine Hauptquelle des Interesses, wie bei den gewöhnlichen Wissensfächern, so auch bei denen, die vorzugsweise die Form pflegen.

Das ist nun freilich erst die *eine* wertvolle Seite des Figurenzeichnens; ich will sie die *psychologische* heissen. Bei solchen Betrachtungen allein darf aber das Figurenzeichnen nicht stehen bleiben, sondern zu der psychologischen Betrachtung muss sich noch die *ästhetische* gesellen. Mit Allgemeinheiten, wie: »Bemerken Sie wohl diesen schönen Kopf«, »sehen Sie diese prächtige Stirne«, »betrachten Sie genau diesen wohlgeformten Mund«, etc. etc. ist es freilich nicht getan. Damit pflanzt man im besten Falle nichts weiter als ein unklares Gefühl, das am Berge steht, wenn es eine aufgestellte Behauptung rechtfertigen soll, nicht aber eine klare Einsicht, die Behauptungen auch zu beweisen im stande ist. Man muss in's Detail dringen, soll etwas Erspriessliches herausschauen. Das Schöne beruht auf Verhältnissen und diese müssen einzeln klar gelegt werden. So lange der Zögling z. B. das Verhältnis von Gesichtslänge und Gesichtsbreite, von Stirnhöhe und Gesichtslinie, von Kopf- und Körperlänge nicht zahlenmässig kennt, so lange hat er nichts, worauf er fest fussen könnte. Mag man immerhin behaupten, es gebe ja keinen absoluten Massstab auf diesem Gebiete der Ästhetik, so soll doch der Zögling wenigstens das Schönheitsideal derjenigen Völker kennen lernen, die im Reiche der Kunst eine Herrscherrolle geübt haben oder noch üben. Glücklicherweise fehlt es an schulmethodischen Werken, die dieser Seite des Zeichnungsunterrichtes ge-

bührende Aufmerksamkeit schenken, nicht und wird es einem Zeichnungslehrer am Seminar unschwer fallen, das für seinen Zweck Passende auszuwählen. Der Zögling aber wird ein wertvolles Besitztum mehr in's Leben hinaustragen, ein Besitztum, dessen erstes Wertstück ein geschärfter Blick und ein lebendiges Interesse auch für diese Seite des menschlichen Lebens ist.

Es bleiben nun noch drei Fächer der zweiten Gruppe: *Schönschreiben, Gesang und Mathematik.* Ich trete aber darauf nicht näher ein, um zum Schlusse zu kommen. Zu einer Lektion gehört es überdies auch, dass einige Aufgaben gestellt werden, und so mag denn der geneigte Leser selbst etwas darüber grübeln, in welcher Weise die drei genannten Fächer zu dem Zertrum in Beziehung gesetzt werden könnten. Ich wollte nur auf einen wunden Punkt aufmerksam machen, der meines Wissens vielerorts sich im Bildungsgang der Volksschullehrer zeigt, und an einer Reihe von Fächern nachweisen, wie einige Abhülfe geschafft werden könnte. Wer den bisherigen Ausführungen aufmerksam gefolgt und damit einverstanden ist, der wird unschwer auch in einem Fache, das hier nicht ausführlicher erwähnt ist, das dem aufgestellten Zweck Entsprechende finden. Wer aber damit nicht einverstanden ist, dem nützen auch weitere Ausführungen kaum noch etwas.

Im Anschluss an diese Erörterungen soll nun noch von den Vorteilen die Rede sein, die eine solche Konzentration mit sich bringt und auf eine Bedingung hingewiesen werden, ohne deren Erfüllung diese Konzentration wenigstens teilweise ein Luftgebilde bleibt.

Der nächstliegende und wichtigste Gewinn besteht wohl darin, dass der Lehrer besser vorbereitet in sein Amt tritt. Schon die allgemeine Bildung wird an Umfang nichts oder nur wenig einbüssen, besser, sicherer und dauerhafter, mit *einem* Worte *solider,* weil die einzelnen Fächer nun nicht mehr parallel nebeneinander hergehen, in absoluter Unabhängigkeit und keins sich um das andere bekümmernd. Es sind nun Brücken geschlagen von einem Fache zum andern, so dass diese sich gegenseitig die Hand reichen und unterstützen können. Die Naturwissenschaften z. B. legen dem Unterrichte in der Psychologie ein solideres Fundament, unterstützen den Turnunterricht und erhalten ihrerseits von dieser Seite her einen nicht zu unterschätzenden Succurs. Je mehr aber die Fächer in einander greifen und sich unterstützen, desto sicherer und disponibler wird das Wissen. Ja nicht nur das, sondern es wird dem Zögling das Lerngeschäft um ein ganz bedeutendes erleichtert, während er jetzt, so wie die Sachen stehen, unter der Last oft fast erliegt. Vieles kann eben unmittelbar während des Unterrichtes angeeignet und muss nicht erst neben der Unterrichtszeit mühsam eingelernt werden. Besser, ungleich besser vorbereitet — und das ist der entscheidende Punkt — ist aber der Lehrer besonders für die spezifisch

berufliche Seite seiner Stellung. Wie bereits nachgewiesen, bedarf er vor allem einer möglichst weit gehenden Kenntnis der Menschennatur; sie ist das A und O seines Wissens und Verstehens. Und sollte diese Kenntnis nicht eine gediegenere werden, wenn die einzelnen Unterrichtsfächer, statt in stolzer Unnahbarkeit neben einander herzugehen, soviel es mit ihrer Natur vereinbar ist, auf Ein Ziel, auf einen gemeinsamen Punkt hinarbeiten würden? Die Antwort auf diese Frage ist eigentlich bloss Sache eines Rechenexempels.

Doch nicht bloss, dass der Lehrer in Hinsicht auf die allgemeine und berufliche Bildung besser gerüstet in sein Amt *eintritt,* sondern er wird demselben auch ungeteilter leben. Je einheitlicher und geschlossener nämlich ein Gedankenkreis ist, desto stärker ist seine Triebkraft und »am günstigsten — nicht bloss für den äussern Erfolg, sondern auch für die geistige und Gemütslage des Menschen — gestaltet sich die Sache immer dann, wenn alle Bestrebungen gleich Strahlen von einem gemeinsamen Mittelpunkte auslaufen und auf denselben zurückbezogen werden«. So lehrt uns die Psychologie, so zeigt es uns die allgemeine Erfahrung. Wie von selbst wird der Lehrer dahin kommen, voll und ganz seines Amtes zu warten und auch seine Mussezeit vornehmlich dem Einen zu widmen, das Not tut. Es wird dies mit innerer Notwendigkeit geschehen, da eine Aussaat vorhanden ist, die nach weiterer Entfaltung drängt. Mag immerhin der Lehrer noch, wie ihm dies durch seinen Beruf nahe gelegt ist, der Biene gleich, die von Blume zu Blume fliegt, bald dieses, bald jenes Fach kultiviren, so wird er doch wiederum der Biene gleich, die überall nur Honig sucht, sein Augenmerk überall und in erster Linie auf das richten, was ihm am wenigsten entbehrlich ist: auf die Erkenntnis der Menschennatur nach ihrer leiblichen und geistigen Seite.

Ist aber eine solche Konzentration auch ausführbar und wird nicht dadurch etwa der eigentümliche Charakter der einzelnen Lehrfächer angetastet? Die Ausführungen haben wohl zur Genüge dargetan, dass eine Verwechselung und unpassende Verquickung der einzelnen Gebiete streng ausgeschlossen ist. Die verschiedenen Disziplinen suchen nur einen Einigungspunkt und schreiten im übrigen ganz ihrer besondern Natur nach fort. Erforderlich ist einzig noch, dass auch die Lehrer an Lehrerbildungsanstalten von der Zweckmässigkeit eines solch einheitlichen Zusammenwirkens durchdrungen seien. Die verlangte Konzentration ist zwar einigermassen abhängig von der Gestaltung der Lehrgänge, mehr aber noch von einem gewissen Mass pädagogischer Einsicht. Ihre Notwendigkeit muss vor allem klar vor dem Geiste der unterrichtenden Kräfte stehen. Da liegt nun allerdings eine Klippe und nicht die ungefährlichste. In den höhern Regionen der Lehrerwelt herrscht zur Stunde noch das *Gelehrtentum,* das über dem Stoff, über

Detailfragen spezifisch wissenschaftlicher Natur nur zu leicht die Bedürfnisse der lernenden Jugend aus dem Auge verliert. Ziemlich allgemein ist da auch noch der Glaube verbreitet, wer etwas recht und gründlich wisse, der könne es ohne weiteres auch recht lehren, die gründliche Kenntnis der Sache befähige unmittelbar auch zu methodisch richtiger Vermittlung. Was im zürcherischen Streite um die Erweiterung des Gymnasiums der Stimmführer der Gymnasiallehrer und ihres Anhangs in der »Neuen Zürcher Zeitung« ausgesprochen, ist in dieser Beziehung typisch. Er schrieb: »Was mich persönlich betrifft, so sehe ich freilich die starke Seite eines Lehrers *nicht in der Kenntnis philosophisch-pädagogischer Theorien,* sondern in seinem *Wissen und* in seiner Kunst, mit der Jugend umzugehen!« Es ist diese Anschauung ein verhängnisvoller Irrtum, dem schwere Opfer gebracht werden. Dass es ein Irrtum ist, zeigt uns unwiderleglich die Geschichte der Pädagogik, beweist uns noch die alltägliche Erfahrung, beweist uns aber auch eine einfache psychologische Erwägung. Der Lernprozess geht nach ganz bestimmten psychologischen Gesetzen vor sich und wer diesen Prozess richtig gestalten will, muss sich nach diesen Gesetzen richten, muss sie also kennen. Nur aus ihrer Kenntnis resultirt diejenige Methode, die der Entwicklung des jugendlichen Geistes angemessen ist. Aus der Kenntnis des Stoffes ergibt sie sich noch keineswegs; denn sie ist zum Teil etwas Formales, das erst auf das zu vermittelnde Stoffgebiet anzuwenden ist. Nolens volens ist darum selbst von den Lehrern höherer Lehranstalten zu fordern, dass sie neben der Pflege der Wissenschaft auch noch ein Ohr haben für die Bedürfnisse des jugendlichen Geistes. Geschieht das, so werden hundert bittere Klagen, die schon geführt wurden und noch geführt werden, verstummen, und die Zöglinge werden, statt sich mit stillem Ingrimm ihrer Bildungszeit zu erinnern, die Anstalt segnen, wo sie ihre Bildung geholt haben.

Das akademisch-pädagogische Seminar zu Jena.

Es sind ungefähr zwei Jahre her, seit der bekannte Pädagoge Volkmar Stoy nach einer jahrzehntelangen segensreichen akademischen Lehrtätigkeit starb. Mit seinem Hingange schien seine Schöpfung, das akademisch-pädagogische Seminar dem Untergange geweiht. Allein dank der Einsicht der massgebenden Kreise, der Thüringischen Regierungen und Landtage, kam es anders. Der bekannte pädagogische Schriftsteller und Seminardirektor Dr. Rein wurde schon im vergangenen Sommer als ordentlicher Honorarprofessor nach Jena berufen. Und am Anfange des Wintersemesters

86/87 konnte das nach dem Muster des ehemaligen Zillerschen Seminars zu Leipzig reorganisirte Jenenserseminar seine Tätigkeit eröffnen. Die Eröffnung fand am 6. November v. J. in feierlicher Weise statt.

Pädagogische Seminare gibt es an fast allen deutschen Universitäten und zwar seit langer Zeit, im Grunde genommen, wenn auch nicht dem Namen nach, seit der Blüte des Humanismus in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts, wo das Bedürfnis nach besserer Ausbildung der künftigen Lehrer an höhern Anstalten, nach Gründung eines eigenen philologisch gebildeten Lehrerstandes sich mit Macht kund tat, wo die Universitäten Göttingen und später Halle durch ihre berühmten Seminaria Philologica (Christ. Gottlob Heyne, Friedr. Aug. Wolf) die Aufmerksamkeit der gebildeten Deutschen auf sich zogen.[1]

Die meisten heutigen pädagogischen Seminare haben jedoch einen wesentlich theoretischen Charakter. Die Studirenden empfangen Anregung zu theoretischen Arbeiten über psychologische und pädagogische Themata, unter günstigen Umständen (z. B. in Leipzig) auch Gelegenheit zu sporadischen praktischen Übungen, deren Nutzen als sehr fraglich erscheint. So gewöhnte man sich, die Ausbildung in der Praxis der Erziehung, d. i. in der Pädagogik als Kunst ganz von der Universität auszuschliessen. Es wurde in den meisten deutschen Staaten das sog. Probejahr eingeführt, eine Einrichtung, deren Mängel immer mehr hervortreten.

Schon im Anfange dieses Jahrhunderts aber wurde von Herbart eine zweckmässigere Einrichtung der pädagogischen Seminare an den Universitäten vorgeschlagen. In dem Schreiben vom Jahre 1808, in welchem Herbart sich bereit erklärt, dem an ihn ergangenen Rufe nach Königsberg zu folgen, heisst es: Die Erziehungslehre »will nicht bloss gelehrt sein, es muss auch etwas gezeigt und geübt werden«.[2] Und in dem »Entwurfe zur Anlegung eines pädagogischen Seminarii« vom Jahre 1809 bezeichnet er dasselbe als »eine Veranstaltung, wodurch die Erziehung in den wichtigsten ihrer mannigfaltigen Formen zur Anschauung gebracht, und worin dem Lernenden zu eigner Übung so weit Gelegenheit gegeben wäre, dass bei fähigen jungen Männern das Bewusstsein ihrer pädagogischen Kräfte dadurch geweckt werden könnte.« Dieser Entwurf kam niemals in seiner ganzen Ausdehnung zur Realisirung, obwohl er bei dem Ministerium und dem damaligen Chef desselben, keinem geringern als Wilh. von Humboldt, lebhaften Anklang fand. Wohl aber wurde eine Experimentalschule[3] ins Leben gerufen, welche später mit einem Pensionat verbunden wurde.

---

[1] cf. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichtes.

[2] Herbartische Reliquien, ed. Ziller. S. 179.

[3] Solche Experimentalschulen hatte übrigens auch Kant verlangt: erst Experimentalschulen, dann Normalschulen (Werke VIII, 466).

Aufgenommen wurden diese Herbartischen Gedanken durch einen seiner Schüler, Brzoska, der in Jena ein ähnliches Institut gründete und in einer sehr gehaltvollen Schrift die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität mit grosser Schärfe und Gründlichkeit nachzuweisen versuchte.[1] Nachdem Brzoska durch einen frühzeitigen Tod der guten Sache, die er so beredt verteidigt hatte, entrissen worden war, gründete Stoy wenige Jahre später eine pädagogische Gesellschaft, ebenfalls in Jena, aus der später ein Seminar mit Übungsschule erwuchs. 20 Jahre lang, von 1862—1882, leitete Ziller das auf denselben Grundsätzen beruhende Leipziger Seminar, von dessen segensreicher Tätigkeit die zahlreichen aus ihm hervorgegangenen pädagogischen Arbeiten, vor allem das Seminarbuch[2] ein lebendiges Zeugnis sind, auf welch letzteres wir zum Schlusse noch zu sprechen kommen. Wie schon oben erwähnt, ist das jetzige Seminar zu Jena nach dem Muster des Ziller'schen reorganisirt.

Welches ist der Grundgedanke all der letztgenannten Einrichtungen und welchen Ausdruck findet er in dem pädagogischen Seminar zu Jena?

Allgemein anerkannt ist der Grundgedanke keineswegs. Das wirkt befremdend, wenn man näher zusieht und bemerkt, dass derselbe Gedanke auf andern Gebieten der Wissenschaft die Welt sozusagen im Sturm erobert hat. Es ist z. B. die Medizin gemeint, welche aus Anwendungen der Anatomie und Physiologie, Physik, Chemie, Botanik u. s. w. besteht. Durch die genannten Wissenschaften werden die Krankheitserscheinungen aus ihren Ursachen erklärt, und die Mittel zu ihrer Beseitigung gefunden. Sie enthalten somit das ganze theoretische Rüstzeug für den künftigen Arzt. Wer wollte sich aber heutzutage mit der Aneignung dieses Rüstzeuges zufrieden geben, um getrost die Anwendung desselben auf eigene Faust in der Praxis zu erlernen! Welche wahrhaft grossartigen Veranstaltungen treffen im Gegenteil die Universitäten, um diesen letztern Teil der Ausbildung des künftigen Arztes bis ins Einzelne zu ermöglichen! Und dabei Theorie und Praxis in innigster Verbindung, wechselseitig sich helfend, sich fördernd! Derselbe Gedanke liegt den Herbartischen Ausführungen zu Grunde. Und lässt sich etwa die Pädagogik diesbezüglich nicht mit der Medizin vergleichen? Sie ist auch eine angewandte Wissenschaft, aus Anwendungen der Ethik, Psychologie und Religionsphilosophie bestehend; auch sie enthält nur Anwendungen der genannten Theorien auf eine besondere Aufgabe der Praxis. Wer dies zugibt, muss sich der nicht wundern, dass der Grundgedanke, der auf einem andern Gebiete so unbeschränkte Gel-

---

[1] Brzoska. Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare. Leipzig, 1836.

[2] 1886 erschienen in 3. Aufl. unter dem Titel: Materialien zur speziellen Pädagogik, herausgegeben von Max Bergner.

tung gefunden, in der Pädagogik noch der allgemeinen Zustimmung entbehrt. Die Verwunderung dürfte sich noch steigern, wenn man sieht, dass derselbe Gedanke auf dem gleichen Gebiete, nur auf einer andern Stufe, ebenfalls allgemein anerkannt ist und seinen vollen Ausdruck in der heutigen Einrichtung der Volksschullehrerseminarien erhalten hat. Es ist hier nicht der Ort, die Ursachen namhaft zu machen, die zu einer solchen Inkonsequenz verleiteten; es genüge hier, darauf hinzuweisen, dass es besser zu werden scheint, dass in dem Masse als die grossen Mängel in dem höhern Schulwesen fühlbarer werden, auch um so eifriger nach den geeigneten Mitteln zur Abhülfe gesucht wird, und eines der wichtigsten Mittel ist ohne Zweifel eine bessere pädagogische Vorbildung der Lehrer an höhern Lehranstalten. Die verlangte innige Beziehung von Theorie und Praxis dient aber noch einem andern Zwecke. Die Universität ist eine Stätte der Fortbildung der Wissenschaft; ungehemmt von staatlichen Vorschriften, im vollen Genusse der unbeschränkten Lehrfreiheit, soll sie den reinen Dienst der Wahrheit pflegen. Dem akademisch-pädagogischen Seminar ist dieselbe Freiheit gewährt; nicht gebunden an irgend welche durch Gesetz oder Tradition geheiligte Schranken, nicht gehemmt durch einen schwerfälligen, verwickelten Organismus vermag es auch der Aufgabe der Fortentwicklung der pädagogischen Wissenschaft gerecht zu werden. So heisst denn § 1 des Leipziger Seminarbuches: »Das akademisch-pädagogische Seminar hat einerseits der Fortentwicklung der pädagogischen Wissenschaft, anderseits der praktischen Ausbildung wissenschaftlich strebsamer Lehrer zu dienen.

Wie das Seminar zu Jena dieser letztgenannten Aufgabe gerecht zu werden versucht und zwar eben in dem mehrfach erwähnten Sinne, das soll nun zum Gegenstand einer kurzen Betrachtung gemacht werden. Es soll dabei besonders das laufende Wintersemester berücksichtigt werden.

Die Pädagogik ist eine *angewandte Wissenschaft,* bestehend aus Anwendungen der Ethik und Religionslehre und Psychologie; die Pädagogik in der Praxis ist eine *Kunst,* welche Fertigkeit verlangt, die immer auf geistiger Gewandtheit, d. i. Schnelligkeit und Sicherheit der Beurteilung des konkreten Falles beruht, ohne die ein entschlossenes und zweckmässiges Handeln undenkbar ist«[1] — diese beide Gedanken sind massgebend bei der Einrichtung des pädagogischen Universitätsseminars in Jena.

Die theoretische Vorbildung wird durch die Vorlesungen über Psychologie, Ethik und Religionsphilosophie vermittelt. Die Aufgabe des Seminars besteht in dieser Hinsicht darin, auf diejenigen Kapitel aufmerksam zu machen, die für die Pädagogik von ganz besonderer Bedeutung sind,

---

[1] Drobisch: Neue Darstellung der Logik. 4. Aufl. pag. 163.

in der Psychologie beispielsweise, auf die Gesetze der Reproduktion (Assoziation), Apperzeption und Begriffsbildung auf die Lehre vom Verhältnis und dem Sinne der drei Begriffe: Vorstellen, Fühlen und Wollen u. s. w. Diese Aufgabe ist nicht zu unterschätzen, erst dadurch wird der Vortrag über diese Wissenschaften fruchtbar für die pädagogische Ausbildung. Psychologie wird jedes Semester gelesen. Es ist aber noch eine weite Kluft zwischen diesen allgemein theoretischen Erörterungen und der Anwendung derselben auf die besondere Aufgabe der Erziehung. Diese Kluft wird überbrückt durch den Vortrag über Pädagogik. Im laufenden Semester liest Professor Rein z. B. über die grundlegenden Ideen des erziehenden Unterrichtes, über die namentlich von Ziller ausgeführten drei Ideen der kulturhistorischen Stufen, der Konzentration, der formalen Stufen. Es sind dies wesentlich psychologisch-ethische Erörterungen. Hier setzt nun die Tätigkeit des Seminars ganz besonders ein; finden sich ja doch jene drei Ideen in ihrer ganzen Ausdehnung (d. h. in dem Rahmen der Volksschule) verwirklicht in der mit dem Seminar verbundenen Übungsschule. Die Seminarschule umfasst gegenwärtig drei Klassen, das 1., 3. und 5. Schuljahr einer Volksschule mit 27 Schülern. »In den wichtigsten ihrer mannigfaltigen Formen solle die Erziehung zur Anschauung gebracht werden«; so bezeichnete Herbart die Aufgabe des Seminars. Aus diesem Grunde schon ist eine Gymnasialklasse, wie eine solche in Leipzig bestand, wünschenswert; sie ist geradezu notwendig im Hinblick auf die andere Aufgabe des akademischen Seminars, die Fortentwicklung der pädagogischen Wissenschaft. Es soll demgemäss so bald als möglich eine Gymnasialklasse errichtet werden. Stoys Seminarschule war in Übereinstimmung mit Brzoskas Plan ein ganzer Volksschulorganismus. Die reorganisirte Seminarschule enthält nach dem Muster der Zillerschen Anstalt nur drei kleine Klassen, in Anerkennung des Herbartschen Wortes: »Möglichst klein muss dieser Kreis sein, schon deshalb, weil jede Übung, und so auch die pädagogische, vom Einfachern zum Zusammengesetztern fortschreiten soll, und weil aus der Anhäufung einer grössern Menge von Zöglingen allemal Schwierigkeiten entstehen, welche teils auf die Disziplin drücken, teils den Unterricht in ein gewisses Geleise hineinbringen, aus welchem er, wo es auf Verbesserung der Lehrmethoden ankommt, nicht leicht herausgehen kann.«[1]

Die Schüler rekrutiren sich aus den untern Ständen. Die Seminarschule bildet naturgemäss den Mittelpunkt der Seminartätigkeit. Mitglied des Seminars kann jeder Studirende oder Hörer an der Universität werden. Die ordentlichen Mitglieder — es sind gegenwärtig deren 16 — verpflichten sich zum Besuche der wöchentlichen Versammlungen des Semi-

[1] Herbart, Pädagogische Schriften ed. Willmann II, 270.

nars und zur Uebernahme von mindestens 2 wöchentlichen Lehrstunden in der Seminarschule; die ausserordentlichen — es sind deren 5 — sind von der letztern Leistung befreit. Die Übungen der Mitglieder werden geleitet durch den Direktor und durch 3 Oberlehrer, von welch' letztern jeder für eine Klasse verantwortlich ist, beziehungsweise einen Teil der Unterrichtsstunden selbst erteilt. Allem Unterrichte muss eine schriftliche Präparation zu Grunde liegen. Die Präparationen der Praktikanten werden vor Beginn des betreffenden Unterrichtsabschnittes zuerst von dem Oberlehrer der Klasse und dann vom Director durchgesehen. Es finden 3 wöchentliche Versammlungen statt:

1. *Das Theoretikum.* Hier wird die Präparation zu der methodischen Einheit besprochen, von der ein Teil in der jede Woche stattfindenden Lehrprobe eines Praktikanten oder Oberlehrers behandelt wird. Es kommen methodische Fragen zur Sprache, es wird über neu erschienene pädagogische Schriften referirt.

2. Die *Lehrprobe*, das sog. *Praktikum*, welches wie schon erwähnt, von einem Praktikanten oder Oberlehrer in Gegenwart sämtlicher Seminarmitglieder und des Direktors abgehalten wird.

3. *Die Konferenz,* in der die Lehrprobe durchgesprochen wird und zwar im Anschlusse an eine schriftliche Selbstkritik und an eine Kritik eines vom Direktor bestimmten Rezensenten. Gerade diese kritische Arbeit ist von dem grössten Werte. Hier wird besonders jene geistige Gewandtheit, jene Schnelligkeit und Sicherheit der Beurteilung des konkreten Falles, von der früher die Rede war, erworben. Hier wird fortwährend das pädagogische Handeln in Beziehung gesetzt zu den allgemeinen psychologischen Gesetzen. Die psychologischen Kenntnisse gewinnen dadurch ihre fruchtbare Beweglichkeit; der tiefdenkende, aber bedächtige Theoretiker erlernt hier das, was ihm fehlt, die entschiedene rasche Entscheidung; hier werden die Anfänge zu dem *rationellen Takt* gelegt, der viel mehr wert ist, als die Routine des bloss empirischen Praktikers.

Dass diese kritische Arbeit noch eine andere höchst wertvolle Frucht zeitigt, dafür mögen die schönen Worte eines alten Mitgliedes des Ziller'schen Seminars zeugen[1]: »Besonders in der kritischen Arbeit der Beurteilung, welche sich an die Unterrichtsleistungen der einzelnen Mitglieder anschliesst, liegt ein charakterbildendes Moment von grösster Bedeutung. Wie lauscht man, wenn einmal zwei recht stahlblanke schneidige Überzeugungen in Rede und Gegenrede ohne Ansehen der Person auf einander platzen! Und wie wird da oft ein andermal der Hochmut, der sich für unbe-

---

[1] Otto W. Beyer: Für akademisch-pädagogische Seminarien in Barths Erziehungsschule. V. Jahrgang Nr. 5, pag. 53, 2. Spalte.

lehrbar hält, so gründlich heimgeschickt! Aus solchen Stunden hat mancher schon Anregungen und Entschlüsse für das ganze Leben mitgenommen. Es schwebt ein eigener Duft der Erinnerung um die Zeit, die man auf der Universität in einem pädagogischen Seminar zugebracht hat, ein Zauberhauch, der auch noch dem Manne den Busen jugendlich erschüttern kann«. Herbart verlangt, dass die Erziehung in ihrem ganzen Umfange zur Anschauung gebracht werde, also auch das Gebiet der Zucht. Dies könne geschehen durch engen Anschluss an die Familie oder dadurch, dass »dem pädagogischen Seminar eine (wie immer kleine) Erziehungsanstalt zu Grunde liege«[1]. Der Schwerpunkt der Tätigkeit des Jenenserseminars wird auf dem Gebiete des Unterrichtes liegen, wenn auch das Gebiet der Zucht durch ein reich gestaltetes »Schulleben« möglichst berücksichtigt werden soll. Dazu gehören ausser Reisen, öftern Spaziergängen etc. namentlich die allwöchentlichen Erbauungsstunden, die in ihrer würdigen Einfachheit wohl geeignet sind, zum Herzen der Teilnehmer zu sprechen, die ferner das Gefühl der Zusammengehörigkeit der Mitglieder des Seminars und der Schüler zu einer kleinen Schulgemeinde lebendig halten und stärken. Diese Bemerkungen mögen genügen, um im allgemeinen über Zweck und Einrichtung des pädagogischen Seminars in Jena zu orientiren. Wer sich näher interessirt, der möge das schon erwähnte *Leipziger Seminarbuch* zur Hand nehmen, das von Prof. Rein bei der Eröffnung des Seminars ausdrücklich als Grundlage der Tätigkeit des Jenaischen Seminars bezeichnet wurde. Eine ausführlichere Besprechung dieses im vergangenen Jahre in 3. Auflage (Dresden, Bleyl und Kämmerer. Preis 5 Mark.) erschienenen Werkes kann hier nicht gegeben werden, wohl aber dürfte es angezeigt erscheinen, durch einen Hinweis auf den ungemein reichen Inhalt des Buches die Leser dieser Blätter angelegentlich zum Studium desselben anzuregen. Zur Entstehungsgeschichte bemerkt Ziller in dem Vorwort zur 2. Auflage: »Im Jahre 1870 haben die Herren Battenberg, Beyer und Kleinmann, einem längst gehegten Wunsche der Seminarmitglieder entgegenkommend, unter meiner Leitung und Mitwirkung zusammengestellt, was wir vor allem im Seminar anerkannt und beobachtet wissen wollten. So kam das »Vademecum für die Praktikanten des pädagogischen Seminars zu Leipzig« zu stande, und davon lasse ich hier eine sehr erweiterte und berichtigte Ausgabe erscheinen. Gerade weil demnach das Buch kein bloss »theoretisches Gemälde«, sondern »ein treues Abbild des Leipziger Seminarlebens« liefern will, erhält es einen ganz eigenartigen Wert. Alles, was sich hier vorfindet, ist Resultat einer vielseitigen, gründlichen, theoretischen Überlegung des Direktors und der Mitglieder des Seminars, einer

---

[1] Aus dem Bericht Herbarts an die Sektion des Ministeriums des Innern u. s. w., mitgeteilt im Pädagogischen Korrespondenzblatt vom Jahre 1881, pag. 74.

Jahre hindurch fortgesetzten, gemeinsamen Arbeit in der Schule. Und wenn die in dem Werke enthaltenen Ausführungen von der üblichen Unterrichtspraxis in wesentlichen Punkten abweichen, wenn darin die Grundzüge eines ganz neuen Lehrplans entworfen, zum Teil bloss angedeutet sind, so dass man bisweilen durch die Kühnheit überrascht wird, mit der althergebrachte Meinungen über Bord geworfen sind, so wird man sich immer vergegenwärtigen müssen, dass diese neu vorgetragenen Anschauungen keine bloss theoretischen Grübeleien, in der Praxis unausführbare Luftgebilde sind, sondern Ergebnisse einer durch die gewissenhaftesten Überlegungen geleiteten langjährigen Erfahrung.

Das Buch zerfällt in 3 Teile:

I. Ordnung des akademisch-pädagogischen Seminars.

II. Aus der Praxis der akademischen Seminarübungsschule.

III. Aphoristisches.

Es ist namentlich der 2. Teil hervorzuheben, der sich über alle 3 Mittel der Erziehung verbreitet. Besonders reichhaltig ist der Abschnitt *B*: Aus dem Gebiete des Unterrichtes. Die Betrachtungen über culturhistorischen Unterricht, über Concentration und formale Durcharbeitung des Lehrstoffes werden ergänzt durch eine grosse Anzahl von Präparationsentwürfen, durch Bemerkungen zu den einzelnen Unterrichtsfächern, endlich durch allgemein methodische Winke.

Den Schluss bildet ein ausführliches Sachregister des Herausgebers, das die Brauchbarkeit des Werkes sehr erhöht.

Ein leichtes Studium bildet es keineswegs, wohl aber ein sehr fruchtbares, wenn die übrigen Schriften Ziller's, namentlich seine Vorlesungen über allgemeine Pädagogik[1] zum Verständnis herbeigezogen werden.

Jena, im Februar 1887.

Walter Müller.

---

[1] In 2. Auflage erschienen unter dem Titel: Allgemeine Pädagogik, hrg. von Dr. Karl Just.

Vademecum
zum vaterländischen Lesebuch IV. Teil.

Von *Th. Wiget* und *A. Florin.*

(Fortsetzung folgt.)

Mit den abgeänderten Voraussetzungen ändert sich auch die Art der Behandlung des Stoffes. Fallen die Schwierigkeiten weg, die uns oben ge-

nötigt haben, dem Lesen die Erzählung vorauszuschicken, so versuchen wir, die Schüler dazu anzuleiten, den Inhalt aus der Lektüre zu erarbeiten. Diese **zweite Art** der Behandlung des Geschichtsstoffes ist aus dem deutschen Unterricht bekannt genug und bedarf hier keiner ausführlichen Darstellung. Ein Lesestück dieser Art ist zum Beispiel Nr. 5: *„Der Gessler liess in Uri eine Feste bauen, „Zwing Uri unter die Stegen“, und richtete einen Hut auf, dem musste man Reverenz machen“.*

Die Analyse hat wie oben die Aufgabe, die älteren Vorstellungen, welche die Aufnahme des Neuen bedingen, aufzufrischen. Zu diesem Zwecke wählen wir als »Ziel« nicht etwa die Überschrift des Lesestücks, welche das Neue in konzentrirter Form enthält, sondern etwa die Bemerkung: »Wir wollen *lesen,* wie der *Gessler* die Eidgenossen bedrückt hat«, oder eine ähnlich lautende.

I. Analyse. Der Landenberg regierte nicht über alle 3 Waldstätte, sondern nur . . . (Lesestück Nr. 2); der Gessler war gesetzt über . . . Die Urner und Schwyzer werden es unter ihm schwerlich besser gehabt haben, als die Unterwaldner unter Landenberg. Gessler war ja auch »ein grimmer, rauher, unbarmherziger Mann; das wusste der Kaiser, und darum hatte er ihn dahin verordnet« (Nr. 2). Die Eidgenossen hatten sich ja auch wegen *seiner* Strenge schon beim Kaiser beklagt (3. Lesestück); also wird er ihnen zu leid getan haben, was er nur konnte. Wir wollen jetzt (— genauere Bestimmung des Zieles —) zuerst lesen, wie es den *Urnern* ergangen ist. — Nach der zusammenhängenden Wiedergabe dieser Erinnerungen und Vermutungen folgt

II. Synthese. Das Stück wird mit Übergehung der Überschrift, abschnittweise gelesen. Es ergeben sich naturgemäss 3 Abschnitte: Der Bau der Feste Zwing Uri — der Hut zu Altdorf — der Kummer des Volkes. Der Lehrer liest jeden Abschnitt zuerst langsam und mit guter Betonung vor; hernach lesen die Schüler bis die Lektüre ohne Anstoss von statten geht; hierauf Reproduktion des Gelesenen von seite der Schüler mit eigenen Worten; hierauf Erklärung einzelner Ausdrücke, die in der bekannten Weise in eine zweite Wiedergabe des Inhaltes aufzunehmen ist. »Er tat Drang an«: bedrängte, bedrückte — die Vornehmen und Geringen. »Aufruhr«: Er hatte eben kein gutes Gewissen und fürchtete immer, die Leute könnten einmal zu den Waffen greifen und ihn töten oder verjagen. »Bühl«: Hügel, bei uns sagt man noch jetzt »Bühel«, »Büchel«. »Hauptflecken«: Hauptort, wie Chur in Graubünden, aber keine Stadt. »St. Jakobstag»: 25. Juli. »Männiglich«: jedermann. (Wo würde er in unserm Dorf den Hut etwa aufgesteckt haben?) »Leibesstrafe«, »Barett«. »Tapferes, namhaftes Volk«: Wo werden sie ihre Tapferkeit bewiesen haben? Sie mussten ja dem Kaiser im Kriege helfen. Diese Pflicht scheinen sie treu erfüllt zu haben. Darum

allgemein geachtet; ihr Name bekannt. »Augenscheinliche Ungnade«: Die Ungnade des Kaisers war wohl zu merken; ihre Klagen fanden kein Gehör, nachher ward es noch schlimmer (Nr. 3), vermutlich mit Wissen und Willen des Kaisers.

Nachdem nun das *Tatsächliche* aufgefasst worden, handelt es sich darum, durch sog. »Konzentrations- oder Vertiefungsfragen« das *Nachdenken* über die Tatsachen zu veranlassen und ihre Bedeutung hervorzuheben. 1. Warum war denn den Urnern die neue Burg ein solcher Dorn im Auge? Bisher waren ja die Reichsvögte nur vorübergehend ins Land gekommen. Dieser Bau war ein klarer Beweis, dass sie hier dauernd festen Fuss fassen wollten. Der höhnische Name desselben liess darüber keinen Zweifel. 2. War es denn etwas so Kränkendes, den Hut grüssen zu müssen? Der Hut war ihnen zum Trotz aufgerichtet worden, um ihnen zu zeigen, dass sie gehorchen müssen. Jederman schämte sich, einen leeren Hut grüssen zu müssen. Das war eine Demütigung. Und das musste die Männer in Uri doppelt kränken; denn sie hatten dem Kaiser gegenüber ihre Pflicht erfüllt und tapfer für ihn gekämpft, und zum Dank taten ihnen des Kaisers Diener solche Kränkungen an.

III. und IV. Assoziation und System. 1. Gewalttaten und Grausamkeiten der Vögte, soweit sie bis jetzt bekannt. 2. Burgen in den Waldstätten. 3. Disposition über den ganzen Abschnitt.

V. Anwendung. 1. Bei uns gibt es keine Leibesstrafen mehr, sondern... 2. Klagen eines Urners über das Gebahren des Gessler (mündlich und schriftlich).

Die dritte Art der Behandlung eines geschichtlichen Lesestücks endlich ist eine Kombination der beiden ersten. In einem und demselben Stücke kann ein Abschnitt ohne weiteres aus der Lektüre verständlich sein, während ein anderer die mündliche Behandlung nach dem ersten Verfahren erheischt. Dieser Art ist z. B. Nr. 7: »Wie Walther Fürst von Uri, Werner Stauffacher von Schwyz und Arnold von Melchtal von Unterwalden den ersten Bund zusammen schwuren, davon die Eidgenossenschaft entsprungen«.

Ziel: Wir wollen nun sehen, was die drei Männer beschlossen haben.

I. Analyse: Die drei Männer waren: Walther Fürst von Uri, Werner Stauffacher von Schwyz und Arnold von Melchtal von Unterwalden. Alle drei hatten von den Vögten schon Böses zu leiden gehabt, nämlich? (Heinrich an der Halden; das neue Haus Stauffachers; Zwing-Uri und der Hut zu Altorf). Sie berieten, wie man der Vögte los werden möchte.

Sie werden an mancherlei Abhülfe gedacht haben. Bitten? Gewalt?

Die Vögte aber hatten gut bewaffnete Knechte. Es war nicht leicht, die Vögte zu vertreiben. Wenn die Vögte etwas davon erfahren hätten, dass die drei Männer daran dächten. sie zu verjagen, so wäre es Walther

Fürst u. s. w. schlecht gegangen; die Vögte hätten sie dann jedenfalls töten lassen. — Drei Männer zu schwach!

Was tun?

II. Synthese. a. Wir wollen nun lesen, was der Glarner Landammann darüber erzählt; S. 10 Nr. 7, die Stelle:

»Ihrer jeder sollte in seinem Lande . . . .« bis »Doch solle nichts desto minder u. s. w.«

Überschrift: Die drei Männer wollen Bundesgenossen werben.

b. Aber in den drei Ländern waren damals nicht alles freie[1] Bauern, nicht jeder hatte dieselben Rechte und Freiheiten, wie der andere. Jetzt ist das freilich anders. Die adeligen Herren z. B., die in den drei Ländern waren, hatten viele Güter. Diese Güter wurden von Bauern bearbeitet, und die Bauern mussten den Herren jährlich so und so viel bezahlen, oder so und so viel Butter, Käse u. s. w. geben. Da meint ihr, diese Bauern seien also Pächter gewesen, wie es heute bei uns auch Pächter gibt, so in unserer Gemeinde ist wo z. B. ein Pächter? Ja, aber es kommt noch etwas dazu. Solche Bauern, die auf einem Herrengut waren, durften nicht etwa dieses Gut verlassen und ein besseres pachten oder aus dem Lande ziehen, wie die Pächter von heutzutage. Sie gehörten zu dem Gute. Wenn der Herr das Gut verkaufte, so wurden diese unfreien Bauern mit demselben verkauft, und der neue Herr hatte dieselben Rechte über sie wie der frühere. Wenn ein solcher unfreier Bauer eines Verbrechens, z. B. eines Diebstahls, angeklagt wurde, so konnte er sich nicht vor den Gerichten ausweisen und verteidigen, sondern er wurde von seinem Lehnsherrn beurteilt und bestraft. Der unfreie Bauer durfte auch nicht stimmen und wählen und konnte auch nicht als Richter gewählt werden. Die Kinder eines unfreien Bauern, Söhne und Töchter, waren wieder Unfreie. Walther Fürst, Werner Stauffacher und Arnold von Melchtal waren aber freie Bauern. Ausser den edeln Landsässen hatten auch die Klöster grosse Güter und hörige Bauern in den drei Ländern. Auch hatten reiche Herren, die nicht in den drei Ländern wohnten, daselbst Güter, z. B. gehörten gerade dem Herzog von Östreich verschiedene Güter in Unterwalden.

Wenn man nun die Vögte der Östreicher verjagte und sich vom Drucke befreite, so hätte mancher in den drei Ländern, der zu einem östreichischen Gute gehörte, denken können: »Wenn die Vögte verjagt sind, und wir Feinde der Östreicher sind, so werde ich ganz frei und brauche keine Zinsen und Abgaben mehr zu bezahlen.« Und noch andre, die Klöstern und adeligen Landsässen zinsbar waren, hätten glauben mögen, es höre nun aller Gehorsam auf, und sie brauchen in Zukunft auch nicht

---

[1] S. Vademecum S. 61 f.

mehr Abgaben zu bezahlen u. s. w., sie wollen also freudig am Befreiungswerke teilnehmen. — Ob aber die drei Männer an solche Befreiung dachten?

Wir wollen sehen, was im Buche darüber steht, S. 11: »Doch solle nichts desto minder« .... bis .... »und ihre alte Freiheit zu erhalten.«

Überschrift: Jeder sollte bei seinen alten Rechten und Pflichten bleiben.

c. Aber die Männer mussten noch mehr verabreden; wir wollen gleich lesen, was im Buche darüber steht.

(In drei kleinen Abschnitten zu lesen, die später unter *einer* Überschrift zusammengefasst werden.)

Erklärungen: Lage des Rütli, des Mythensteins, Seelisbergs.

»Sie wollten leiden alles, so ihnen begegne«: Alles, was die Vögte ihnen noch zufügen sollten. »Damit nicht durch einzelner Leute Anfangen die andern Länder verkürzt werden möchten«: Damit nichts verraten werde und die Vögte nicht etwa Hilfe vom Kaiser herbeirufen möchten, so dass dann an eine Befreiung nicht mehr zu denken gewesen wäre.

»Dieses Bündnis, davon die Eidgenossenschaft entsprungen«: Später kamen noch andere Länder in den Bund der drei Länder, wie z. B.? Das Land Helvetia: das Gebiet der Schweiz hiess vor alten Zeiten auch Helvetien, Graubünden hiess früher Rhätien. (Die Helvetia auf den Geldstücken.)

»In seinen uralten Stand und Freiheit gesetzt«: damit sie wieder die Freiheiten erlangen, die ihnen schon von alter Zeit her gehörten, nämlich .... (s. erste Präparation).

Konzentrationsfragen: a. Die drei Männer wollten keine andern Freiheiten erlangen, als die, die ihnen von Alters her gehörten, jeder sollte auch in Zukunft, wenn die Vertreibung der Vögte gelang, seine rechtmässigen Pflichten erfüllen nämlich... Die Männer waren gerecht, und das gefällt uns: Gerechtigkeit erhöhet ein Volk. b. Der ganze Plan sollte geheim gehalten werden. Wie wäre es gegangen, wenn Gessler oder Landenberg oder der Kaiser von dem Anschlag etwas erfahren hätten?

III. Assoziation. Zur Zeit der Vögte hatten nicht alle Bürger dieselben Rechte, nämlich? Die unfreien Bauern. Aber heute ist das anders. In den drei Ländern und bei uns, ja in der ganzen Schweiz hat jeder Mann vom 20. Jahre an Stimmrecht; wenn er angeklagt wird, kann ihn nur ein Gericht zur Rede stellen und strafen .... u. s. w.

IV. System: Wie oben.

V. Anwendungen. Art. 9 der bündn. Kantonalverfassung, S. 163 des Lesebuches. — Unterschied zwischen heutigem Pächter und damaligem Leibeigenen. — Darstellung der Beratung im Rütli in Gesprächsform unter Anleitung des Lehrers.

(Schluss folgt.)

Rezensionen.

Familienbibel, Auszug aus der Hl. Schrift für häusliche Erbauung und Jugendunterricht. Herausgegeben von *Glarner Geistlichen.* 384 und 272 Seiten. Partiepreis geb. 1. Fr. 25 Cts.

Der Mangel eines zweckentsprechenden Lehrmittels für den Unterricht in biblischer Geschichte ist schon längst mehr oder minder lebhaft empfunden worden. Zeuge davon ist die Flut von derartigen Versuchen, mit der wir heimgesucht sind. Von allem andern abgesehen, leiden die sogenannten „Biblischen Geschichten" an dem Grundübel, dass sie, wenn auch unabsichtlich, die Kinder an der Bekanntschaft mit der Bibel selbst hindern; ein Mangel, der mit sog. Bibelkunde im Confirmandenunterricht keineswegs gehoben wird. Der Gebrauch der Bibel selbst, zumal des alten Testamentes, in der Schule, verbietet sich aus naheliegenden Gründen. Selbst die sonst so handlichen Ausgaben des neuen Testamentes erschweren den Gebrauch in den Schulen durch ihre unglückselige Versabteilung, die den Zusammenhang und damit das Verständnis des Contextes hindert.

Diese Nachteile sucht nun die „Glarner Bibel" glücklich zu vermeiden. *Sie sucht das Bibelwort in seiner körnigen Kraft und klassischen Prägnanz festzuhalten durch wörtlichen Anschluss an den Urtext.* Dagegen sind unverständliche Perioden vereinfacht und Unpassendes weggelassen. In der Anordnung des Stoffes folgt sie streng derjenigen in der Bibel selbst, um später den Übergang vom Lehrbuch zur Bibel zu erleichtern. Die Kapitel- und Verszahlen sind an den Rand verwiesen. Die Einteilung nimmt nur auf den Inhalt Rücksicht. Der geschichtliche Faden ist überall festgehalten, dagegen sind Wiederholungen vermieden.

Poetische Stücke sind auch durch den Druck als Poesie kenntlich gemacht. Sehr zu bedauern ist, dass die Bearbeiter dieses vollkommen richtige Prinzip gerade bei den Psalmen oft verlassen haben, wo ein Grund dafür durchaus nicht ersichtlich ist, z. B. Ps. 8, 19, 29, 92 u. A. Ps. 24 ist richtig in zwei Psalmen aufgelöst, während dies in in Ps. 19, wo es noch viel eher angezeigt gewesen wäre, unterlassen worden ist.

Trotz dieser und anderer Ausstellungen, die wir zu machen hätten, dürfen wir die Glarner Bibel zum Gebrauch für den Unterricht warm empfehlen; zumal für diejenigen, welche der psychologischen Methode huldigen, wüssten wir kein Lehrmittel, das sich in solchem Grade für sie eignete wie der vorliegende. Wir würden es dem von denselben Verfassern ausgearbeiteten, nach konzentrischen Kreisen eingerichteten religiösen Lehrmittel weit vorziehen.

Ein weiterer, nicht zu unterschätzender Umstand, der diese Bibelausgabe als Lehrmittel empfiehlt, ist seine geradezu erstaunliche Billigkeit, die auch dem armen Kinde seine Anschaffung ermöglicht. *Sch.*

Zuck, Otto. ***Das Kirchenlied im Anschluss an biblische Lebensbilder behandelt.*** Mit Anhang: Kurze Geschichte des Kirchenliedes. Bernburg, Bacmeister 1886, VIII., 267 Seiten. Preis 3 Fr. 50.

Ein ganz vortreffliches Buch, das wir den Herren Kollegen für Unterricht und Kinderlehre warm zum Studium empfehlen möchten. Es enthält Präparationen zu 50

Kirchenliedern, von denen 36 sich auch im vierörtigen Gesangbuch finden. Der Verfasser ist Herbartianer; die Präparationen sind nach den formalen Stufen eingerichtet. Jedes Lied wird mit einer biblischen Geschichte derart verknüpft, dass das Lied die Stimmung der in der betreffenden Geschichte auftretenden Personen ausdrückt. Die Vertiefung setzt Lebensbild und Lied in wechselseitige Beziehung. Dann wird Verwandtes zur Vergleichung herbeigezogen und durch Anknüpfung an die eigene Erfahrung des Schülers auf dessen Herz und Gemüt einzuwirken gesucht. Schliesslich werden die so gewonnenen Resultate in fassliche Sätze zusammen gefasst und eingeprägt und als Anhang eine kurze Biographie des Dichters beigefügt. Die 5. Stufe wird also mit der 3. vereinigt, was übrigens leicht zu ändern ist.

Trotz abweichendem theologischem Standpunkt haben wir das Buch mit Nutzen im Unterricht verwendet: es findet sich darin eine Fülle praktischer Winke, wie der reiche Schatz, der im Kirchenliede verborgen liegt, dem Kindesgemüt erschlossen und wert gemacht werden kann.

Auch für die angehängte kurze Geschichte des Kirchenliedes, die auf 40 Seiten eine brauchbare Orientirung über das weite Feld geistlicher Poesie bildet, werden dem Verfasser manche dankbar sein. *Sch.*

Römpler, Hermann Fr., Sem.-Dir. ***Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung biblischer Geschichten.*** 4. Auflage. Plauen, Neupert 1887. VIII. 214 Seiten. Preis 3 Fr.

Wir bedauern lebhaft, dass dogmatische Voreingenommenheit den Verfasser abgehalten hat, mit der Herbart-Zillerschen Methode, zumal mit deren psychologischer Grundlage, sich gründlich vertraut zu machen. Sein Urteil über dieselbe wäre dann sicherlich anders ausgefallen. Die psychologische Methode Herbarts — er nennt sie nie ausdrücklich — erscheint ihm als „menschliche Weisheit, als das dunstige Gewölk, durch welches ge„brochen und getrübt die Strahlen der himmlischen Gnadensonne, d. h. die biblischen Er„zählungen, nicht mehr voll und rein auf's Kindesherz fallen können". Verfasser kann nicht umhin, so sauer es ihm fällt, manche didaktische Prinzipien der Herbart'schen Methode sich anzueignen, z. B. dass die Katechese mit konkreten Erscheinungen und nicht mit der Regel, dem Dogma, zu beginnen habe, dass der Katechismus aus den biblischen Geschichten zu abstrahiren sei, dass aller Lehrstoff apperzipirbar sein müsse — aber die logischen Folgerungen, welche die psychologische Methode daraus herleitet, lehnt er des entschiedensten ab. Die untere Stufe (1.—4. Schuljahr) soll sich auf das Vorstellbare beschränken, erst die obere Stufe (7. und 8. Schuljahr) das Begriffliche hinzunehmen, während die Mittelstufen die begriffliche Entwicklung allmälig vorbereiten sollen.

Die Konzentration des Unterrichts erscheint ihm „als unnatürlicher Zwang, mit dem „eine gewisse Langweiligkeit fast untrennbar verbunden sein würde"; sie erscheint ihm, „als wollte der Pädagog seine Kleinen immer nur durch solche Wälder führen, in denen „nur einerlei Bäume und zwar gerade die mit ihnen besprochenen stehen, in denen aber „bei Leibe nicht die Sinne abgezogen würden durch Vogelsang und Blumenduft etc".

Ebensowenig vermag er die Rücksichtnahme auf den kulturhistorischen Gang zu billigen. Er will vielmehr, „dass in den ersten 4 Schuljahren jede biblische Geschichte „für sich, ohne Nachweis des innern Zusammenhangs mit andern erzählt werden" und er „traut der psychischen Gesundheit seiner kleinen Katechumenen so viel Kraft zu, dass „sie diese varia mindestens ebenso gut vertragen, wie die noch viel mannigfaltigeren Ein„drücke, die ausserhalb der Schule auf sie eindringen und sich auch nicht durch schul„meisterliche Konzentrationskreise oder Einheitsgruppen bestimmen lassen. Konzentrische Kreise sind also das Schibboleth des Verfassers und zwar in des Wortes ver-

wegenster Bedeutung. Vom 1.—8. Schuljahr soll Jahr für Jahr das Kind durch die ganze heilige Geschichte hindurchgezerrt werden. Im 1. Schuljahr von (1.) Adam und Eva bis (28.) Jesus in Emmaus. 2. Jahr von (1.) Vertreibung aus dem Paradies bis (28.) Thomas. 3. Jahr von (1.) Schöpfung bis (32.) Ausgiessung des heiligen Geistes. Ebenso im 4. Schuljahr. Auf der Mittelstufe geht es mit verhängtem Zügel kursorischer Lektüre durch Mosen und Propheten, durch Evangelien und Episteln zum Zweck der Bibelkunde. Im 7. und 8. Schuljahr kommt derselbe Stoff zum 8. Mal daran, — „nur sollen die Er-„zählungen der heiligen Schrift auf der Unterstufe *erzählt,* auf der Mittelstufe *gelesen,* „auf der Oberstufe *erklärt* werden. Wie? Das ist Sache der unterrichtlichen Kunst „deren bester Teil, die spezielle Anwendung und Ausnützung der mehr oder minder allgemein „gehaltenen und motifizirbaren Regeln, der Arbeit des Lehrers überlassen bleiben „muss".

Da steh' ich nun, ich armer Tor
Und bin so klug als wie zuvor.

Dass aus dieser Carousselmethode etwas Erspriessliches herauskomme, dass nicht vielmehr das kindliche Interesse bei diesem didaktischen Materialismus erstickt werde und schliesslich die tödlichste Langeweile des armen Schülers sich bemächtige, scheint uns mehr als zweifelhaft. Ob nicht doch der vielgeschmähte, darstellende Unterricht das Interesse besser zu wecken vermöge, als dieses unnatürliche Auseinanderreissen von Anschauung und Abstraktion in Unter- und Oberstufe? Der übrige Inhalt, der dem Lehrer das Material zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte darbietet, interessirt uns hier weniger, da er sich als ein Florilegium lutherischer Gläubigkeit kennzeichnet, dem die wissenschaftliche Bibelforschung als Unglaube ein Gräuel ist. *Sch.*

Methodisch-praktisches Rechenbuch für schweizerische Volksschulen und Seminarien, sowie zum Selbstunterricht *von Jakob Egger, Schulinspektor.* 6. Auflage. Nach den Bedürfnissen der Zeit umgearbeitet und bedeutend vermehrt. Bern, Verlag von K. J. Wyss, 1886. Preis 5 Franken.

Der erste Teil des Eggerschen Handbuches behandelt auf 360 Seiten die Methodik des Rechenunterrichtes auf allen Stufen der Volksschule. Der zweite Teil enthält auf nahezu 400 Seiten eine reiche Fülle von Aufgaben zum Kopf- und Zifferrechnen.

Die Methodik des Rechenunterrichtes wird von Egger in anschaulicher und gründlicher Weise entwickelt. Interessant wäre es gewesen, wenn Egger Gründe für das Zurückdrängen der Division und Multiplikation auf das II. Schuljahr angeführt hätte. Nach einer Andeutung (S. 60 I. Teil) scheinen ihm die Multiplikation und Division für das I. Schuljahr zu schwer; er schreibt: „Während bis jetzt (I. Schuljahr) nur die einfachen Zahlenverbindungen und Trennungen vorkamen, so beginnen auch die maligen ....., durch welche das Kind auf ein weit *schwierigeres* und *abstrakteres* Gebiet geführt wird." Diese Behauptung scheint aber der ganz gewöhnlichen Erfahrung zu widersprechen. Multizipliren und Dividiren denn die Kleinen nicht schon lange, bevor sie den Schulsack tragen? Wenn man zwei fünfjährigen Kindern 6 Äpfel zum teilen vorlegt, so werden sie sicherlich in arithmetisch richtiger Weise darüber disponiren, ja sie bringen das weit schwierigere Problem, 5 Äpfel gleichmässig unter sich zu verteilen, fertig. — Der zweite, praktische Teil des Buches ist ein sehr reichhaltiges Aufgabenmagazin. Bei den Resultaten sind fast durchwegs sinnlose Brüche, wie etwa 1 Fr. 35 $\frac{223}{5167}$ Rp., vermieden, was gegenüber ähnlichen Aufgabensammlungen ganz besonders lobend hervorgehoben zu werden verdient. Nur sind auch bei Egger, wie bei den meisten Aufgabensammlungen, die *Sachgebiete* bunt durcheinander gewürfelt, wo es sich nicht etwa gerade um eine spezielle Rechnungsart, wie etwa die Zinsrechnung handelt. So ist beispielsweise auf S. 153 des II. Teiles in der ersten Aufgabe das Alter *Pestalozzis* auszurechnen, in der zweiten das Gewicht einer *Butterballe,* in der dritten die Einwohnerzahl des *türkischen Reiches,* in der vierten der Preis eines *kg. Käse* u. s. w.

Methodische Anleitung zum Unterricht im Rechnen. Für Lehrer und Seminaristen bearbeitet von *A. P. A. Claussen, kgl. Seminarlehrer* zu *Bütow.* Potsdam 1885, Verlag von Aug. Stein. Preis 3 Mrk.,

behandelt die Methodik des Rechenunterrichtes sämtlicher Stufen der Volksschule und entspricht mithin in seiner Absicht dem 1. (theoretischen) Teil des Eggerschen Handbuches. Die Entwicklung ist durchwegs sehr klar. Besonders hervorzuheben ist die vortreffliche Behandlung des Rechnens im I. Schuljahr. Claussen will im Gegensatz zu Egger schon im ersten Schuljahre, die Multiplikation und Division im Zahlenraum von 1 bis 10 lehren, nachdem die Addition und Subtraktion in diesem Zahlenkreis gelehrt worden sind.

Sammlung von arithmetischen und algebraischen Fragen und Aufgaben, verbunden mit einem systematischen Aufbau der Begriffe, Formeln und Lehrsätze der Arithmetik, für höhere Schulen *von Dr. Hermann Schubert, Oberlehrer an der Gelehrtenschule des Johanneums* in *Hamburg.* I. Heft. II. Auflage. Potsdam 1886, Verlag von Aug. Stein. Preis 1,80 Mrk. 224 S.

Das vorliegende Buch enthält ein *reichhaltiges* und *wohlgeordnetes* Übungsmaterial von Fragen und Aufgaben aus allen Gebieten des arithmetischen *Gymnasial*-Unterrichts.

F.

In der unterzeichneten Verlagshandlung erschien soeben und ist in allen Buchhandlungen der Schweiz zu haben:

Vaterländisches Lesebuch.

Ein Beitrag
zur nationalen Erziehung der Schweizerjugend.
Herausgegeben
von

1 **Th. Wiget** Seminardirektor in Chur. **A. Florin** Seminarlehrer in Chur.

Vierter Teil.

Preis: gebunden 1 Fr.

Hugo Richter, *Verlagsbuchhandlung*
in Davos.

---

br. 1 Mk. | **Deutscher** | **geb. 1,40 Mk.**

SCHULATLAS.

Herausgegeben von **Keil** und **Riecke.**
36 Haupt- und 21 Nebenkarten.
Preis 1 Mk., solid geb. 1,40 Mk.

Ausgezeichnet durch eine praktische Anleitung zum Lesen und Verstehen der Karte, streng methodische Anlage, reichen Inhalt, schönen Druck und sehr billigen Preis.

Verlag von **Th. Hofmann** in **Berlin.**
6 SW. Königgrätzerstr. 49.

Marti, Rechnungsbeispiele aus der Naturlehre, Bruchlehre, Schlussrechnung. Alles mit Schlüssel.
Einteilung: Geometrie, Landwirthschaft und Hauswesen, Handel, Gewerbe, Bankwesen, Buchhaltung. 5
Zu beziehen durch Sekundarlehrer **Marti** in Nidau.

Verlag von Benno Schwabe in Basel:
Goetzinger, Dr. M. W. Stylschule zu Übungen in der Muttersprache. Eine Sammlung stufenmässig geordneter Aufgaben und Arbeitsentwürfe. 2. Auflage. 2 Bde. Preis Fr. 6.35.

Inhalt: Ein Beitrag zur Konzentration des Unterrichts an Lehrerbildungsanstalten. Von G. Gattiker in Zürich. — Das akademisch-pädagogische Seminar zu Jena. — Vademecum zum vaterländischen Lesebuch, IV. Teil (Fortsetzung.) — Rezension. — Inserate.

Verlag von Hugo Richter in Davos. — Druck von Richard Becker in Davos.