Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter

Band: 2 (1883-1884)

Heft: 2

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: 16.07.2025

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

Bündner
Seminar-Blätter.

Herausgegeben von THEODOR WIGET.

No. 2. II. Jahrgang. Winter 1883/84

Erscheinen während des Winters 6 Mal. — Abonnementspreis Fr. 1. 50.

Inhalt: Das Verhältnis der Herbart-Ziller'schen Schule zu dem sogenannten Anschauungsunterricht. — Die Anwendung der pädagogischen Grundsätze Zillers auf den Religionsunterricht. — Konferenzberichte. *Anzeigen:* J. M. Caminada, Uebungsaufgaben. — Faraday, Naturgeschichte einer Kerze. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, 2. Aufl. — Dr. Wilhelm Wohlrabe, Ueber Gewissen und Gewissensbildung. — Das Glarner Lehrmittel für den Religionsunterricht in der Volksschule.

Das Verhältnis der Herbart-Ziller'schen Schule zu dem sogenannten Anschauungsunterricht.

Von Seminarlehrer J. A. Hug in Zürich.

Treten wir in eine Schule ein, so finden wir an die Zimmertüre oder an eine sonst passende Stelle des Lokales den Lektionsplan angeheftet. Auf diesem ist schön säuberlich angegeben, wie und womit in jeder Stunde eine jede Klasse beschäftigt wird, ob sie der Lehrer direkt unterrichte oder ob sie einen schon behandelten Stoff als stille Arbeit auszuführen habe. Unter den Fächern, welche da verzeichnet sind, bemerken wir für die ersten zwei bis drei Schuljahre den *Anschauungsunterricht.* Wer nicht näher darüber nachdenkt, hält ihn wirklich für ein Fach, wie z. B. die Geometrie ein Fach ist; denn im Seminar hat man ihm gesagt: „Der Anschauungsunterricht ist dasjenige Fach der Unter- (Elementar-) Schule, aus welchem sich für die Ober- (Real-) Schule die naturkundlichen Fächer und die Geographie entwickeln." Wir erlauben uns nun, zuerst die Frage aufzuwerfen:

I. Ist der Anschauungsunterricht wirklich ein Fach?

Wir sind der Meinung, dass er es nicht ist, und lassen hier unsere Gründe folgen. Was ist denn ein Fach?

Naturkunde, Geographie, Geometrie heissen wir Fächer. Schon in dem Namen des Faches liegt also eine Hinweisung auf die Art der Gegenstände, die darin zur Besprechung gelangen. Alle haben unter sich einen natürlichen Zusammenhang; sie erscheinen, wenn sie geordnet werden, als Glieder *eines* Systems. Man unterscheidet bekanntlich neben den gewöhnlichen Schulen auch noch Fachschulen, welche für einen bestimmten Beruf vorbereiten. Jeder Beruf verlangt Sicherheit und Fertigkeit in allen den Vorstellungen, die sich auf ihn beziehen. Das ganze Geistesleben bewegt sich hier in einer und derselben Richtung, so zu sagen in demselben Fach. Die Bezeichnung „Fach" entspricht also einer besondern, einer ganz bestimmten Klasse von Vorstellungen.

Ist nun der sog. Anschauungsunterricht ein Fach in dem eben entwickelten Sinne? Gewiss nicht; denn die Gegenstände, welche er dem Kinde vorführt, gehören den verschiedensten Gebieten des menschlichen Wissens an. Bald wird ja das Schulhaus besprochen, bald irgend ein Kunstprodukt und bald irgend ein Naturprodukt. Es sind freilich Nebensachen, die hier getadelt werden, aber solche Nebensachen, die in ihrer Unbestimmtheit die schiefe Auffassung der Sache selbst herbeigeführt haben. Muss es nicht Unklarheit in die Köpfe der Seminaristen hineinbringen, wenn ihnen die pädagogische Theorie als einen der ersten Unterrichtsgrundsätze hinstellt: „Der Lehrer soll anschaulich unterrichten, und *aller* Unterricht soll von der Anschauung ausgehen," und dann daneben doch nur immer von einem Anschauungsunterricht in der Unterschule geredet wird? *Freilich muss aller Unterricht von der Anschauung ausgehen, aber dies, so lange überhaupt unterrichtet wird, von der Elementarschule bis hinauf zur Universität, wenn auch mit der fortschreitenden Bildung sich das Gebiet des Anschauungsunterrichts einschränkt.* Wenn also unter dieser Anschauung ein bestimmt abgegrenztes Unterrichtsgebiet der Elementarschule verstanden wird, so muss sie als eine durchaus verfehlte angesehen werden, denn *sie ist nur hergenommen von einem Merkmal der Methode.*

Anschauen ist eine Tätigkeit unseres Geistes wie Denken, Fühlen und Wollen. Wollte man, wie es bei dem sog. Anschauungsunterricht tatsächlich der Fall ist, das Verhalten unseres Geistes zu dem, was unser geistiges Eigentum werden soll, der Einteilung des Unterrichtes zu Grunde legen, so müsste man neben dem Anschauungsunterricht konsequenterweise nicht einen Rechnungs-, Sing-, Sprachunterricht, sondern einen Denk-, Fühl-Willens-Unterricht haben. Den Unterrichtsstoff nach solchen „Schulfächern" einzuteilen, fällt aber niemandem ein; wohl aber sieht man, dass die Berücksichtigung jener Geistestätigkeiten bei der methodischen Darbietung geboten ist.

Dass der Anschauungsunterricht kein Fach sein kann, ist nicht etwa eine „Erfindung" der Herbartianer; in der Theorie, freilich auch nur in dieser, ist dies auch längst schon von anderen anerkannt. Ganz ähnlich spricht sich *Dittes* in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" aus, ebenso *Kehr* in der „Methodik des sprachlichen Elementarunterrichtes". Am letzteren Orte heisst es Seite 100 (siebente Auflage): „Uns ist der Anschauungsunterricht keine Disciplin, sondern ein *Princip.*" Gleichwohl gibt es noch eine Menge von Pädagogen und Methodikern, die nicht für den Anschauungsunterricht als Disciplin einstehen; sie unterscheiden dann zwar in der Regel zwischen Anschauungsunterricht und anschaulichem Unterricht. Dies ist aber eine Unterscheidung, welche dem „Anschauungsunterricht" und dem anschaulichen Unterricht nur geschadet hat.

II. Welches ist der Zweck des Anschauungsunterrichtes?

Den Wert der Anschauung bestreitet heute niemand mehr, nachdem man seit dem Auftreten des Comenius immer und immer wieder davon geredet hat. Comenius selbst schreibt darüber: Der Anschauungsunterricht muss *die Sinne üben.* Mit realer Anschauung, mit Beobachtung der Sachen, nicht mit trockenen Wortverzeichnissen, muss der Unterricht be-

ginnen. Ein solcher Unterricht ist die Grundstütze aller anderen Wissensstücke. Es ist nichts im Verstande, wenn es nicht vorher in den Sinnen gewesen ist. Wenn nun die Sinne der Sachen Unterschied wohl zu merken geübt werden, so ist es so viel als zu der ganzen Weisheit Lehre und verständigen Beredsamkeit und zu allen klugen Lebensverrichtungen den Grund legen. In Summa: die Menschen sind anzuleiten, ihre erste Weisheit nicht aus Büchern zu schöpfen, sondern aus der Betrachtung von Himmel und Erde, von Eichen und Buchen, d. h. sie müssen solche Dinge selbst kennen lernen und erforschen, nicht blos fremde Betrachtungen dieser Dinge und Zeugnisse von denselben. Der Anfang des Wissens darf nicht mit einer verbalen Darlegung der Dinge, sondern muss mit realer Anschauung geschehen. Aus der Anschauung entwickelt sich das sichere Wissen.

Nur geübte Sinne sind befähigt, die Gegenstände der äussern Natur richtig aufzufassen und zur Entstehung von vollkommenen Anschauungen beizutragen. Wenn Schleiermacher sagt: „Bildung der Sinne ist Bildung des Verstandes“, so ist damit der Zweck und die fundamentale Bedeutung des Anschauungsunterrichtes kurz bezeichnet. Dass dieses die Sinne üben und die Sinne bilden nicht nur auf den elementaren Stufen des Unterrichts vorkommen muss, sondern überall da, wo es sich um Einführung in einen neuen Erfahrungskreis handelt, versteht sich wohl von selbst, und dass ein Unterlassen die schwersten Folgen nach sich zieht, ebenfalls. Denn letzteres führt nur zur Wortmacherei und zu einem leeren Phrasentum. Der Glaube, das Erlernen noch unverstandener Wörter und Wortfolgen bilde schon an sich den kindlichen Geist, ist ein noch nicht ausgerotteter Wahn, der immer und immer wieder von neuem sorglich gepflegt wird. Ja, man kommt beinahe in den Verdacht, ein Materialist zu sein, wenn man sich mit Comenius zu dem Satze bekennt: Nichts ist im Geiste, was nicht vorher in den Sinnen gewesen ist. Und doch bleibt es dabei: die sinnliche Wahrnehmung ist die Grundlage unseres Wissens und Sprachvermögens. Darin findet auch die bekannte Aeusserung J. Grimms ihre Begründung: „Menschen mit den tiefsten Gedanken haben auch die grösste Sprachgewalt“. Es ist also ganz berechtigt, wenn man von dem Anschauungsunterricht für die sprachliche Bildung alles erhofft; nur darf man das Verhältnis nicht umkehren.

III. Welches ist denn das Verhältnis des sog. Anschauungsunterrichts zum Sprachunterricht?

Der Anschauungsunterricht, sollte man meinen, habe den Zweck, Anschauungen zu bilden. So wird er aber in der Regel nicht aufgefasst, Der Anschauungsunterricht wird fast überall dem Sprachunterricht untergeordnet, und so wird das wahre Verhältniss geradezu umgekehrt; denn wo der Anschauungsunterricht nur als die ersten Sprach- und Denkübungen über reale Stoffe in den Unterklassen der Volksschule definirt wird, da ist man leicht geneigt, den Anschauungsunterricht seinem eigensten Zwecke zu entfremden.

Um dieses Verhältnis klar zu legen, dürfen wir nur wieder einen Blick in unsere Schulen tun. Hier hat, wie jedermann eingestehen muss, dieser sog. Anschauungsunterricht gar keinen andern Zweck, als Stoff zu Sprachübungen zu liefern. Darum heisst er auch sehr oft bezeichnend

genug die Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen, wobei man natürlich in erster Linie an das letztere denkt. Dem Lehrer ist es dann weniger um die Bildung einer vollkommenen Anschauung zu tun; denn oft hat er nicht einmal für eine genügende Anzahl von Anschauungsobjekten gesorgt. Er denkt in der Tat *nur* an die Sprachübung dabei, an die schönen Sätzchen, die ihm die Kinder nach wenigen Minuten werden nachsprechen können. Durch diese Leistung wähnt er dann, auch die sachliche Erkenntnis gefördert zu haben. Das richtige Verhältnis wäre nach unser Ansicht folgendes: Wenn *der Zweck der naturkundlichen Betrachtungen* erfüllt ist, erst dann soll der Sprachunterricht einzelnes für seine Zwecke herausheben. „Aus der Anschauung eines Dinges geht es zur Beschreibung", sagt Pestalozzi. Die Schule muss nicht in erster Linie *sprechen* lehren, sie muss *denken* lehren. Das geschieht aber nur auf dem eben bezeichneten Wege. „Wenn unser Zögling nur einen guten Vorrat von Sachen hat, die Worte werden von selbst kommen; und wollen sie nicht kommen, so wird er sie schon herbeiziehen. Wer in seinem Geiste eine lebhafte deutliche Idee hat, kann solche auch darstellen", sagt schon Montaigne.

Largiadèr stellt in seiner „Volksschulkunde" mit Recht die Forderung auf: „Der Lehrer vergesse nie, dass *die Schüler* anschauen und beschreiben müssen, falls sie etwas lernen sollen, und nicht der Lehrer." Wenn man dieser Forderung strenge nachlebt, so kann es nie zu einem blossen Verbalunterricht kommen. Aber leider ist das von Largiadèr getadelte Verfahren nur allzu häufig. Da die Kinder nie recht angeschaut haben, können sie auch nicht antworten. Manchem Lehrer aber wachsen deshalb keine grauen Haare; er antwortet sich selbst. Die Schüler müssen nur den Papagei spielen und die schönen Sätzchen nachsprechen lernen. Und alles dies geschieht in der trockensten Weise der Welt. Die „schönen Sätzchen" wären schon recht; nur muss der Lehrer wissen, dass sie nur dann einen Wert haben, wenn sie das Zeugnis für eine wirkliche geistige Anschauung sind. Ohne diese sind sie nicht sprachbildend, wie man wähnt. Sprachbildend ist nur ein solcher Unterricht, bei welchem das Herz des Kindes beteiligt ist, der ihm den Unterrichtsgegenstand zum Verständnis bringt. Eine Sache verstehen, heisst aber, sie in gewissem Sinne nachschaffen. Ob dies bei dem gewöhnlichen Anschauungsunterrichte der Fall sei, überlasse ich der billigen Beurteilung des unbefangenen Beobachters. Es ist eben häufig kein Anschauungs-Unterricht, sondern nur eine Wortmacherei. Ich bestreite nicht, dass durch diese falsche Art ein Gegenstand zwar so behandelt werden kann, dass ihn die Schüler ganz ordentlich schriftlich und mündlich darzustellen vermögen. Der Lehrer meint vielleicht, Wunder was erreicht zu haben. Aber es ist nur ein Scheinerfolg, der sich gerade darin als solcher erweist, das der ausgetretene Schüler kurz nach der Schulzeit das nicht mehr leisten kann, was er schon in seinem vierten Schuljahre leistete. Diese Tatsache beweisen die Rekrutenprüfungen.

Die Sprachbildung darf freilich nicht vernachlässigt werden, nur muss sie sich dem nach und nach erwachenden Bedürfniss des Schülers anschliessen und nicht losgelöst von dem übrigen Unterrichte betrieben werden. Wird der Anschauungskreis des Kindes erweitert, so vergrössert

sich damit auch sein Sprachvorrat, zum mindesten wird letzterer durch das erstere inhaltlich reicher. Wo der Schüler für die eben gemachte Anschauung noch keinen Ausdruck besitzt, da sorgt der Lehrer dafür, dass sich der richtige gleich mit dem geistigen Bilde vereinige. Die Sprache ist für das Behalten der Anschauungen das unentbehrliche Mittel. Sie allein ermöglicht eine Kontrole über den geistigen Erwerb. Dem Kinde muss beim Anschauungsunterrichte vorgesprochen werden, und es muss das Vorgesprochene nachsprechen. Aber was ihm so vorgesprochen wird, muss es selbst gesehen und gezeigt haben. So vermittelt ihm der Unterricht zugleich eine ausgedehntere Sachkenntnis, ein sicheres Verständnis der Wörter und einen gewandten und richtigen Gebrauch der Sprache. Nur so aufgefasst ist die Bezeichnung des Anschauungsunterrichtes als eines vereinigten Anschauungs-, Denk- und Sprechunterrichtes richtig. Aber dann ist er es auch auf allen Stufen des Volksschulunterrichtes. Der formale Sprachunterricht kann überall nur auf Grund eines wirklich verstandenen Vorstellungsverlaufes mit Erfolg betrieben werden.

Ein Fall aus der Praxis wird das Vorhergehende erläutern. Ein Korrespondent des „Echo“ (1883, Seite 56) berichtet: „Immer deutlicher erkannte ich, dass der *Anschauungs*unterricht zur Entwicklung des Redevermögens dient und zum guten schriftlichen Vortrage führt. *Jedesmal*, wenn ich den Kindern in Abbildung oder in Wirklichkeit einen Gegenstand vorführte, den ich alsdann nach Form und Gestalt, nach seinen Teilen und Eigenschaften *genau anschauen* liess, so überzeugte ich mich vom besten Erfolg. Ein Beispiel: Ich hatte mit den Schülern der dritten Klasse die „Schreibfeder“ besprochen nnd beschrieben. Ich tat dies aber ohne Vorzeigung einer solchen Kielfeder. Es schien, dass die Schüler die Sache wohl begriffen hätten, und die schriftlichen Arbeiten fielen nach Wunsch aus. Zufällig kam ich nachher in Besitz einer solchen Kielfeder, nahm sie mit in die Schule und wollte nun bei dieser Gelegenheit eine kleine Repetition veranstalten. Wie erstaunte ich, da die Kinder sich benahmen, als ob sie in ihrem Leben noch nie von einer solchen Feder sprechen gehört hätten!“

So berichtet das „Echo“ von Mariaberg. Der Wortunterricht hatte also ein blosses Scheinwissen erzeugt. Und jeder andere Lehrer könnte mit gleicher Offenheit von ähnlichen Erfahrungen erzählen, welche uns alle beweisen würden, wie bei der Verkümmerung der sachlichen Bildung die produzirten schönen Sätzlein ganz wertlos sind. Die Verkümmerung der sachlichen Bildung ist eine schwere Anklage gegen die moderne Schule, der sie sich nicht entziehen kann. Sie prahlt freilich mit allerlei Wissen in realen Dingen, aber am Unterricht haftet noch ein grosses Stück mittelalterlicher Verbalismus.

Die Sinne üben, um sie für eine möglichst vollkommene und sichere Auffassung der Erscheinungen und Tatsachen der Aussenwelt zu befähigen, das haben wir als den Zweck des Anschauungsunterrichtes hingestellt. Wenn der Anschauungsunterricht diesen Zweck erfüllen soll, so muss der Zögling durch ihn mit einer Mannigfaltigkeit jener Erscheinungen und Tatsachen bekannt gemacht werden, und damit fällt die Aufgabe dieses Unterrichts mit einer Aufgabe des gesammten Schulunterrichtes zusammen.

Nur darf unter der Notwendigkeit dieser Mannigfaltigkeit die sorgfältige Ausbildung der Einzelanschauung nicht leiden. „Es darf nicht eher von einem Gegenstande zum andern fortgegangen werden, als bis die *Anschauung des Kindes* so tief eingedrungen ist und bis es ihn so erschöpfend beobachtet hat, als sein jedesmaliger Standpunkt es zulässt. Auch das Kind kann gründlich sein — in seiner Weise. Rascher Wechsel der Gegenstände verflacht die Aufmerksamkeit, stumpft das Interesse ab und setzt an deren Stelle ein gefährliches Haschen nach willkürlichen Einfällen und ebenso schnelles Wiederaufgeben derselben.“ *)

IV. Darf der Unterricht bei blossen Anschauungen stehen bleiben?

Jede wahre Bildung strebt nach einem Reichtum von Allgemeinbegriffen; dasselbe Ziel hat zwar auch die falsche Bildung. Und doch ist der Unterschied ein ungeheurer; denn letztere ist eine Scheinbildung. Alles, womit sie glänzt, ist nur angelernt, nicht in der Seele erzeugt worden, erzeugt durch ihr geistiges Schaffen. Der nur kann über sein Wissen frei verfügen, wer im gegebenen Fall schnell das Besondere dem Allgemeinen unterzuordnen vermag, und „schnelles Auffinden der Beispiele zu einem Allgemein-Begriff ist eigentlich die Probe, dass der Allgemein-Begriff richtig erzeugt und nicht angelernt ist“. (Herbart, Pädagog. Schr. II., S. 408). Für eine richtige Erwerbung der Allgemein-Begriffe zu sorgen, das vergisst die gewöhnliche Schulpraxis in der Regel, indem sie die Ausbildung derselben geradezu dem Zufall überlässt. Auch auf den späteren Stufen des Unterrichtes hört eben die unterrichtliche Behandlung eines Gegenstandes, wie im sog. Anschauungs-Unterricht, damit auf, dass man jene so leicht erzeugten einfachen Urteile zu einem schönen, kleinen Aufsätzlein zusammenstellen lässt. Höchst selten wird eine Vergleichung und damit zusammenhängend ein schwacher Versuch für die Ordnung der gewonnenen Anschauungen gemacht. Dann muss man aber schon Zeit haben. Berechtigt dies nicht, den ganzen sog. Anschauungsunterricht einen Unterricht mit bunter Zusammenhangslosigkeit zu nennen, der, statt ein ordentliches, einheitliches Geistesleben anzubahnen, gerade das Gegenteil bewirkt! Und wer hätte in der Tat nicht schon die Erfahrung gemacht, dass Kinder durch die moderne Schule statt geistig gebildet, geistig zersplittert und an ihrem Gedächtnis geschwächt werden? Es ist für viele gut, dass mit der Schulzeit nicht auch die Jugendzeit aufhört; denn „an innerer Heilkraft ist die Jugend reich“.

Diese Zersplitterung nun kann ein ordentlicher Unterricht verhüten, wenn er dafür Sorge trägt, dass das Einzelne nicht vereinzelt bleibe. Wie sehr hat schon Pestalozzi eine solche Sorge gefordert! Er wusste, dass aller Anschauungsunterricht nichts fruchtet, wenn die Anschauungen nicht geordnet werden.

Die Anordnungen, resp. die Vorstellungen ordnen, was heisst das? Offenbar nichts anderes, als sie in ein System bringen. Dazu ist es aber notwendig, dass man sie mit einander vergleiche, damit was coordinirt, coordinirt, und was subordinirt, subordinirt werden kann.

Waitz, Pädagogik (1852), S. 120.

Tatsachen muss der Unterricht dem Schüler überliefern, als Tatsachen aber bezeichnen wir hiemit alles das, was das Kind durch seine fünf Sinne wahrzunehmen im Stande ist. „In der eigentlichen Kinderzeit ist der Mensch vollständig damit beschäftigt, sich in seiner Umgebung zu orientiren, den Gebrauch der Dinge kennen zu lernen und die Mittel sich anzueignen, durch welche er sich anderen und diese sich ihm verständlich machen können. Das alles kann nur als rein tatsächlich von dem Kinde erlernt werden, und dieses zeigt glücklicherweise auch sogleich anfangs ein sehr lebhaftes Interesse, die neuen Tatsachen in sich aufzunehmen, die ihm von allen Seiten in reichster Fülle entgegenkommen.“ *) „Aber die Anhäufung der Tatsachen wächst für das Kind selbst sehr bald bis zu dem Punkt, an welchem die Uebersichtlichkeit aufhört, es tritt eine Abstumpfung des Interesses für blosse Tatsachen ohne Zusammenhang ein.“ Hierin haben wir auch den Grund zu suchen für jenen Unterschied in der geistigen Entwicklung bei Kindern verschiedener Berufsklassen oder selbst desselben Berufes, die doch unter denselben natürlichen Verhältnissen aufgewachsen sind und an geistiger Begabung einander nicht nachstehen. Wo die Eltern, ganz besonders die Mütter Zeit und Musse haben, sich der geistigen Bildung ihrer Kinder zu widmen, und dies in einer den jeweiligen Bedürfnissen entsprechenden Weise tun, ohne Wunderkinder erziehen zu wollen, da werden wir auch für alles neu Auftretende ein immer frisches Interesse finden. Denn die mütterliche Leitung hilft dem jungen geistigen Leben, sich in dem Wirrwarr, welchen die äussere Welt seiner Seele aufgenötiget hat, zurecht zu finden, wogegen andere, die sich selbst überlassen bleiben, der Menge der äussern Eindrücke erliegen und bald interesselos selbst an den wunderbarsten Dingen der Natur vorbeigehen.

„Aus dem Gefühl der inneren Unklarheit und Unordnung entwickelt sich notwendig das Bedürfnis nach bestimmten Gesichtspunkten, unter die sich viele Einzelheiten zusammenordnen und von denen aus sie sich überschauen lassen, nach Verbindungsgliedern und Beziehungen für das bisher Unverbundene, nach innerem Zusammenhang von Grund und Folge, oder von Ursache und Wirkung. Die bunte Mannigfaltigkeit der Tatsachen als solche übt keinen Reiz mehr aus, und es tritt dagegen das Streben nach Einsicht hervor, das man freilich nicht für einen ursprünglich dem Menschen angebornen Wissenstrieb nehmen darf. Sobald dieses Streben sich zeigt, wird der Erzieher es sogleich festhalten und für die Bildung der Einsicht namentlich dadurch benutzen müssen, dass er durch die erste Befriedigung, die er ihm gewährt, das intellektuelle Interesse steigert und zu neuen Anstrenguugen spornt — denn nur wenige Naturen mag es geben, die eines solchen Spornes entbehren könnten.“

Doch verfrühte Versuche, die Einsicht zu bilden, sind beinahe eben so schädlich. Verfrüht aber sind solche Versuche dann, „wenn die dem Schüler mitgeteilten Tatsachen noch nicht umfangreich und reichhaltig oder noch nicht fest genug von ihm angeeignet sind, als dass ein Interesse für ihren inneren Zusammenhang aus ihnen leicht und natürlich sich entwickeln liesse.“

*) Aus *Waitz,* Pädagogik (1852), § 21, wie auch die folgenden Citate.

„Der Unterricht über die Tatsachen hat das Material zu liefern zur Bildung der Einsicht; daher bestimmt sich die Menge und Auswahl, in welcher jene mitgeteilt werden, hauptsächlich nach ihrer Brauchbarkeit für diese, um derentwillen sie angeeignet werden und für welche sie die nötige Vorarbeit sein sollen.“

Die Bildung der Einsicht, also das Ziel der Erziehung überhaupt — denn nur ein einsichtsvoller Mensch kann auch ein wahrhaft sittlicher Mensch werden — erheischt es mithin, dass der Unterricht bei der blossen Darbietung der Tatsachen, beim Anschauungsunterricht, nicht stehen bleibe, sondern vorwärts schreite zur Abstraktion, zur Begriffsbildung, zur Erklärung der Tatsachen, zu den Gesetzen, nach denen sie sich vollziehen. Aber ebenso erheischt sie, dass diese beiden Stufen der Darbietung, von denen die erstere die empirische Erkenntnis, die letztere die spekulative Erkenntnis zum Ziele hat, nie mit einander vermischt werden dürfen, dass sie nur dann für die Bildung der Einsicht wahrhaft fruchtbar sind, wenn die Darbietung der Tatsache gesondert wird von ihrer Erklärung. Wie sich der Unterricht auf dieser, seiner zweiten Stufe zu gestalten habe, und ob er damit abzuschliessen sei, das zu erörtern liegt ausser meiner jetzigen Aufgabe. Wer sich näher darüber belehren will, dem empfehle ich die nun leicht zugänglichen Arbeiten über die Durcharbeitung des Lehrstoffes nach den formalen Stufen, bei denen die Forderungen der ersten und zweiten Stufe genau den Forderungen entsprechen, die wir an den Anschauungsunterricht stellen müssen. Aus der Begründung der formalen Stufen kann unsere Stellung zum Anschauungsunterricht erst recht klar ersehen werden.

Fassen wir *das Ergebnis* unserer Erörterungen noch kurz zusammen, so ist es folgendes: Der Anschauungsunterricht ist keine Disciplin, sondern die Bezeichnung für die erste Etappe der methodischen Darbietung. Sein Zweck ist, die Sinne zu üben und der Sprache die ihr so notwendige sinnlich konkrete Grundlage zu schaffen. Da das Ziel alles Unterrichtes die Bildung der Einsicht ist, so darf der Unterricht nicht bei der Anschauung stehen bleiben, sondern muss so bald als möglich zur Abstraktion vorwärts schreiten.

Die Anwendung der pädagogischen Grundsätze Zillers auf den Religionsunterricht.

Diskussion. (Schluss).

1. *Der kulturgeschichtliche Gang des Unterrichts.* Es wird im Correferat und in der Diskussion das Bedenken geäussert, Ziller lege zu viel Gewicht auf die Kulturgeschichte; der Gegenstand des Religionsunterrichtes sei aber nicht Kulturgeschichte, sondern *Offenbarungsgeschichte.*

Uns scheint diese Gegenüberstellung auf einem Misverständnis zu beruhen, zu welchem der Vortrag des Herrn Prof. Hosang keine Veranlassung gegeben hat. Unter Kulturgeschichte versteht man die Geschichte des geistigen Fortschritts in technologischer, politischer, sozialer, künstlerischer,

ethischer, religiöser Hinsicht. Die Religionsgeschichte ist also ein Teil der Kulturgeschichte. Wenn nun von einem kulturgeschichtlichen Gange des Religionsunterrichtes geredet wird, so kann damit nicht gemeint sein, dass sich der Religionsunterricht auch mit den für das Kulturleben zwar wichtigen, aber sittlich-religiös indifferenten Errungenschaften auf dem Gebiete der Urproduktion, der Industrie, des Handels, überhaupt der materiellen Wohlfahrt der Menschen zu befassen habe, seinen Stoff bilden nach wie vor die sittlich-religiösen Ideen; sondern der Ausdruck bezeichnet ein formales Prinzip, eine Methode. Das Christentum ist nicht unvermittelt in die Welt gekommen; es ist die Frucht einer langen Entwicklung, welche in der Voraussetzung einer göttlichen Leitung Offenbarungsgeschichte, im Hinblick auf ihre Endabsicht Heilsgeschichte und wegen ihrer Uebereinstimmung mit der Erziehung des einzelnen Menschen eine Erziehung des Menschengeschlechts*) genannt wird. „Kulturgeschichtlicher Gang" bezeichnet nun (s. No. 1, S. 6) nichts anderes als die Forderung, *den Gang des Religionsunterrichts durch den Gang der Offenbarungsgeschichte bestimmen zu lassen.* Man könnte ihn also zur Beschwichtigung religiöser Bedenken mit Fug und Recht als *offenbarungsgeschichtlichen* Gang des Unterrichts bezeichnen. Er stützt sich auf die Voraussetzung, dass der Religionsunterricht, welcher „den göttlichen Erziehungsplan im kleinen wiederhole", der kindlichen Fassungskraft und ihrem Wachstum am sichersten entspreche, indem frühere Stufen der sittlich-religiösen Entwicklung dem Kinde verständlicher und zugleich die beste Vorbereitung der späteren Stufen sein müssten.

Die Rücksicht auf die Fassungskraft der Kinder ist nun allerdings auch der leitende Gesichtspunkt der „konzentrischen Kreise". Aber sie suchen ihr in anderer Weise gerecht zu werden; sie greifen einzelne Geschichten nach Massgabe ihrer Fasslichkeit aus verschiedenen Kulturstufen heraus; aber indem sie sie aus ihrem Zusammenhange herausreissen, verändern sie die ganze Physiognomie des Unterrichtes, dieser lehrt nicht mehr Geschichte, sondern „Geschichten". Wenn nun auch den isolirten Erzählungen eine erzieherische Wirkung auf das Gemüt nicht abgesprochen werden soll, so geht doch die Auffassung der Offenbarungsgeschichte als einer zusammenhängenden, planvollen Entwicklung verloren, oder sie wird wenigstens beeinträchtigt. Denn je weniger sich der Zögling in eine religiöse Epoche vertieft, desto weniger kommt ihm ihre Eigenart, desto weniger auch der Fortschritt von einer zur andern zum Bewusstsein.

Dadurch erleidet der Unterricht aber eine Einbusse an seinem spezifisch religiösen Gehalte: Die Atomistik der konzentrischen Kreise verdunkelt das überzeugendste Beispiel einer göttlichen Weltordnung, eines Fortschreitens zum Besseren und Vollkommneren, welches der Glaube aus der Geschichte der Menschheit empfangen kann.

Was nun die aufgestellten Stufen der Offenbarungsgeschichte anbelangt, so sind nur zwei derselben allgemein anerkannt, die alt- und die neutestamentliche. Die unterscheidenden Merkmale der letzteren sind in religiöser Hinsicht der Begriff der Gotteskindschaft, in ethischer der Idealis-

*) Lessing, die Erziehung des Menschengeschlechts.

mus an Stelle des Eudämonismus.*) Eine Fortbildung der sittlich-religiösen Ideen der Patriarchenzeit durch die Richter- und Königszeit wird von Staude bestritten. Wenn wir von den übrigen gegen die konzentrischen Kreise angeführten Gründen absehen, so bleibt also wenigstens die Forderung bestehen, dass nicht Geschichten des alten und neuen Testamentes mit einander vermengt werden. Aber auch für die Auseinanderhaltung der a. t. Stufen lassen sich Gründe finden. Staude behauptet, „dass die Patriarchenzeit die naivere, die übrige jüdische Geschichte die höhere Form der alttestamentlichen Frömmigkeit“ repräsentire (a. a. O., S. 44). In einer Kritik der Arbeit Staude's (XIII. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, S. 118) macht *Ziller* einen anderen Gesichtspunkt geltend. Er gründet den Unterschied auf den *sozialen Fortschritt,* den er im Lichte der Ethik und Religion betrachtet wissen will, und fordert die successive Vertiefung in die genannten a. t. Perioden als in die typischen Darstellungen — eines Patriarchalstaates, der nichts anderes ist als eine erweiterte Familie — eines erwachenden Nationalgefühls, unter Moses und den Richtern — einer festen staatlichen Ordnung, in der Königszeit. Und in den „Erläuterungen zum XIII. Jahrbuch“ (S. 69) gibt Ziller den Grund an, weshalb hier auf die sozial-politische Bildung des Zöglings solches Gewicht gelegt werden soll. Die Gesinnungsstoffe der ersten zwei Schuljahre, Märchen und Robinson, haben im Zögling neben dem religiösen Gefühl vorwiegend Interesse und Sympathie für einzelne Individuen geweckt, aber die Pflichten des einzelnen in der menschlichen Gesellschaft sind dabei nur unzureichend zur Sprache gekommen. Darum ist es angezeigt, diese Lücke in der ethischen Bildung des Zöglings auszubauen und an der Hand der a. t. Gesellschaftsbildungen soziales Interesse und Verständnis zu wecken.

In seiner Replik auf die Ziller'sche Kritik bestreitet *Staude* „die Berechtigung der alleinigen Rücksichtnahme auf den sozialen Fortschritt bei der Auswahl der Gesinnungsstoffe“ (Rein, pädagog. Studien, 1881, 2. Heft). In diesem Stadium ist die Frage seither stehen geblieben und ladet zu ferneren Lösungsversuchen. Wir wünschen, dass der eint' oder andere unserer theologischen Leser dieser Einladung nicht widerstehen könne, und hoffen es um so mehr, als der Gegenstand ebensosehr von wissenschaftlichem, als von praktischem Interesse ist.

Mit dem kulturgeschichtlichen Gange des Unterrichts hängt auch die Wahl der *Märchen und der Geschichte Robinsons* als Gesinnungsstoff der ersten 2 Schuljahre zusammen; denselben werden von andern ausgewählte biblische Geschichten vorgezogen. Wir bemerken aber nachträglich, dass wir gar nicht vor der Alternative stehen: Märchen und Robinson oder biblische Geschichte. Unsere Lehrpläne sehen ja für die ersten Schuljahre gar keine biblische Geschichte vor, also kann sie auch nicht durch jene verdrängt werden. Der Streit ist also gegenstandslos.

2. *Die Konzentration des Unterrichts.* Der Wert einer Verknüpfung der Fächer für die Einheit des Geistes und die Charakterbildung

*) Anm. Was Lessing in der Erziehung des Menschengeschlechts §§ 80 bis 86 als ein Evangelium der Zukunft betrachtet: Das Gute tun um des Guten selbst willen, ist gewiss schon im Christentum gelehrt.

wird ausdrücklich anerkannt, anderseits aber wird, ausser auf die Gefahr der Verkümmerung der übrigen Fächer, auf die durch die Bundesverfassung geschaffenen Verhältnisse hingewiesen, zufolge welcher der Religionsunterricht in der Regel vom Geistlichen und nicht vom Lehrer erteilt wird. Dem ist aber entgegenzuhalten: die Konzentration beruht nicht auf der Einheit der lehrenden Person, sondern auf der Einheit der Prinzipien und des Stoffes. Ist die letztere gesichert, so tut die Mehrheit der Lehrer der Konzentration keinen Eintrag, vorausgesetzt, dass sie mit einander konferiren und die Unterrichtsziele für Schuljahre und Monate zum voraus gemeinschaftlich festsetzen.*)

Die Verständigung zwischen Lehrern und Geistlichen wird zwar in vielen Fällen den Charakter der Freiwilligkeit tragen; aber um so fruchtbarer wird sie sein, wenn sie auf prinzipieller Uebereinstimmung beruht. Es ist zum Beispiel nicht einzusehen, warum der Religionslehrer die Geographie von Palästina selbst behandeln müsse, warum sie nicht, wenn sie durch den Geschichtsstoff gefordert wird, vom Lehrer behandelt werden könnte. Es kann doch weder im Interesse des Religionsunterrichts liegen, wenn der ethische Ton, der ihm eigen sein soll, alterirt wird durch sittlich-religiös ganz gleichgültige geographische Erörterungen, noch in dem der geographischen Bildung, wenn eine Gruppe geographischer Kenntnisse nicht in das geographische System aufgenommen wird, sondern unter der Rubrik Religion isolirt bleibt. Wo aber die Konfessionslosigkeit der Schule die Bezugnahme auf den Religionsunterricht verbieten sollte, da bleibt immer noch der profangeschichtliche Gesinnungsstoff als zentraler Beziehungspunkt des Unterrichts. — Dass es eine falsche Konzentration geben kann, von welcher die übrigen Fächer die Schwindsucht bekommen, soll nicht bestritten werden. Die *richtige* Durchführung kann überzeugend nur an einem praktischen Versuche, nicht so leicht theoretisch gezeigt werden.

3. *Die formalen Stufen.* Für diese Frage verweisen wir auf die demnächst im Drucke erscheinenden Verhandlungen der kantonalen Lehrerkonferenz in Malans. Es wurde bemerkt, dass die *Präparationen von Staude* zu breit seien und häufig gekürzt werden müssten. Von anderer Seite wird gegen Ziller der Vorwurf erhoben, dass er über den *Katechismus* geringschätzig aburteile. Diese Ansicht ist entschieden irrig. Ziller polemisirt nur gegen einen selbständigen, daher anschauungslosen Katechismusunterricht. Er fordert, dass der Katechismus, wie alles Begriffliche, aus einem reichen konkreten Erfahrungsmaterial logisch herausgearbeitet werde. Unsere Lehrmittel für den biblischen Geschichtsunterricht pflegen zwar das Facit jeder Geschichte in Form eines Spruches beizufügen. Dadurch erhalten die Sprüche in der Tat eine konkrete Grundlage. Aber was geschieht weiter? werden sie nach ihrem Inhalte zusammengestellt, unter allgemeinere Begriffe, wie „Pflichten gegen Gott“, „Pflichten gegen den Nächsten“, u. s. w. eingeordnet? Dann wächst der Katechismus als eine populäre Sittenlehre und Dogmatik wirklich nach und nach aus den Anschauungen heraus, dann wird er für den Schüler etwas selbst Er-

*) *Anmerkung.* Vergl. das Referat von Seminardirector *Rebsamen* über „die erzieherische Aufgabe der Volksschule“ in der Schweizerischen Zeitschrift für Gemeinnützigkeit, 1883, S. 409.

arbeitetes und innerlich Erlebtes. Dann wird auch für eine fortwährende *Repetition* gesorgt, indem das Neue stets mit dem früher Gelernten associrt wird (s. die Präparation über David und Saul, III. Stufe). Aber dazu geben die Lehrmittel keine Anleitung*); man weiss daher auch nicht, ob es im Unterricht geschieht. Vielleicht geschieht es nicht; vielleicht geht neben dem biblischen Geschichtsunterricht doch ein selbständiger Katechismusunterricht her. Dann haben wir auf der einen Seite eine Fülle von Anschauungen, denen die logische Ordnung und Uebersichtlichkeit fehlt, auf der andern Seite ein dogmatisches System ohne konkrete Grundlage; aber die beiden Stücke passen nicht auf einander, denn sie sind nicht auf einander bezogen worden.

Im *Schlusswort* erklärte Herr Professor Hosang: Ob man sich mit den Resultaten einverstanden erkläre oder nicht, das Studium der Zillerliteratur ist für jeden Religionslehrer in hohem Masse gewinnbringend. Lang vergessene Wahrheiten sind wieder betont und mit bedeutenden Gründen gestützt worden. Ich habe mich auf eine bloss referirende Darstellung beschränkt, weil ich mir eine Kritik der Sache nicht erlauben wollte, ohne eigne praktische Versuche. Jetzt hätte ich das Bedürfnis, *diese Prinzipien im Religionsunterrichte während eines längern Zeitraumes praktisch durchzuführen,* um hernach mein apriorisches Urteil durch die Erfahrung berichtigen zu können.

Konferenzberichte.

Graubünden. *Kantonale Lehrerkonferenz in Malans.* Seminardirektor Wiget behandelte die Durcharbeitung des Lehrstoffes nach den formalen Stufen. Sowohl in, als ausser der Konferenz hörte man von Seite älterer Praktiker nur zustimmende Aeusserungen, und zwar wurde die Herbart-Ziller'sche Lehre richtig aufgefasst — nicht als eine absolut neue Lehre, sondern als eine Fortbildung und klarere und konsequentere Durchführung längst anerkannter Principien.

In diesem Sinne äusserte sich von Seite älterer Lehrer, Herr Reallehrer Aebli in der Konferenz, ein tt-Korrespondent im „Volksfreund" und ein Eingesandt des „fr. Rhätiers". Diese Auffassung wird aber nachträglich in demselben Blatte von einem Hrn. C. G. bestritten, indem er behauptet, dass er von dem Gegensatze zwischen einer *alten* und einer *neuen* Methode nichts bemerkt habe; die formalen Stufen wären eben die Lehrform, nach welcher *schon bisher* jeder denkende Lehrer den Unterrichtsstoff behandelt habe; eine Bestätigung dieser Ansicht erblickt er in dem Votum des Herrn Pfarrer Nigg in der Diskussion. Dem gegenüber

*) *Anmerkung.* Eine Ausnahme bildet das *„Lehrbuch für den konfessionslosen Religionsunterricht in der Volksschule"* von *E. Martig.* Der IV. Teil desselben: „Aus der Geschichte der christlichen Religion", und der V., „die christliche Lehre nach ihren Grundzügen im neuen Testament", versuchen eine systematische Zusammenstellung und Vervollständigung der aus der biblischen Geschichte abgeschöpften Wahrheiten. Der Lehrer hat nur für die *organische Verbindung* des Systems mit dem Konkreten zu sorgen.

konstatiren wir die Tatsache, dass an der Konferenz nicht der Referent, obwohl ein Anhänger der Ziller'schen Lehre, sondern ein *älterer Lehrer* auf den Fortschritt der Ziller'schen Pädagogik in dem oben angedeuteten Sinne aufmerksam gemacht hat, und die fernere Tatsache, dass der genannte Geistliche ein aufmerksames Studium der Herbart-Ziller'schen Lehre eindringlich empfohlen hat. Ob es nun eine richtige Interpretation seiner Worte sei, wenn man ihnen den Sinn beilegt: „Das alles, was ihr da gehört habt, kennt ihr ja schon; darum studirt eifrig, was ihr schon lange wisst und praktiziret!" — das lassen wir dahin gestellt.

Auf die von Herrn C. G. aufgeworfene Frage treten wir nicht ein. Es möchte ein umständliches Verfahren sein, von Schule zu Schule die Lehrweise jedes Lehrers zu konstatiren, und hie und da vielleicht auch ein gefährliches Unternehmen, die methodische Vollkommenheit des Lehrers in Zweifel zu ziehen. Aber wenn auf die *Lehrbücher der Methodik* hingewiesen wird, aus denen die Lehrer der Pädagogik an den Seminarien und die Volksschullehrer in ihrem Selbststudium schöpfen — soweit sie nicht originale Urheber eigener Lehrverfahren sind! — und wenn die Frage so gestellt wird: „Ist die Lehre von den formalen Stufen schon vor Ziller von andern ausgebildet worden, oder ist sie in neueren, von ihm nicht beeinflussten literarischen Publikationen klar und deutlich dargelegt und begründet worden?" — so sind wir bereit, darüber zu diskutiren; wir haben schon letztes Jahr (Bündn. Sem.-Bl. S. 15) dazu aufgefordert. — Endlich sagt uns Herr C. G. für den Fall, dass „in einer nächsten Konferenz von Lehrplänen, Stoff, Lehrziel u. s. w. einer allfällig neuen Schule die Rede sein sollte, zum vornhinein Urfehde an. Wenn unter der „allfällig neuen Schule" die Schule Zillers gemeint ist, wie man doch wohl annehmen muss, so ist die ritterliche Absage des Hrn. C. G. eine müssige Formel; denn die Ansichten der *Ziller*'schen Schule über diese Gegenstände liegen *längst gedruckt* vor und fordern somit die Kritik heraus — der Fehdehandschuh liegt also in der Arena, Herr C. G. braucht ihn nur aufzuheben. Und wir wünschten sehr, dass er es täte. Denn es ist uns nicht darum zu tun, dass die *Ziller'sche* Lehre *um jeden Preis* Eingang finde, sondern nur dann, *wenn sie wahr ist.* Der Entscheid über diese Frage wird aber nicht durch blosse Negationen herbeigeführt werden, sondern nur durch Widerlegung der Ziller'schen Argumentationen durch *Gründe.* Solchen werden die Spalten dieser Blätter stets offen stehen, und wir werden von etwaigen Widerlegungen Notiz nehmen, durch welchen literarischen Kanal immer sie in die Oeffentlichkeit treten. — Einige abweichende Ansichten betrafen Detailfragen. — Die Konferenz konstituirte sich, da sie keine staatliche Organisation hat, als *bündnerischen Lehrerverein,* unter Wahrung des Characters der Freiwilligkeit. Vorstand: Wiget, Präsident; Mettier, Actuar; Gillardon, Disch, Fravi. — Der Vortrag, sowie die Verhandlungen werden nächstens im Druck erscheinen unter dem Titel: Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins.

St. Gallen. Rorschach. *Frühlings-Bezirkskonferenz.* Herr Lehrer *Eggenberger* von Rorschach behandelte die formalen Stufen in ihrem Verhältnis zu Pestalozzi und illustrirte sie an einer Präparation über „das Gewitter" von Schwab. Der Vortrag fand verdiente Anerkennung, sachliche Opposition keine.

Obertoggenburg. *Herbst-Bezirkskonferenz in Unterwasser.* Herr Lehrer *Inhelder* in Kappel sprach über Herbart-Zillers Gesinnungsunterricht und ihre Methode der Koncentration und ermunterte schliesslich unter Nachweis der richtigen Quelle jeden, der Sache sein Augenmerk zuzuwenden, da sich dieses Bemühen durch wertvolle Anregungen für die eigene Wirksamkeit lohne. Von einem Votanten wird bestritten, dass allein schon die richtige Methode auf den Willen und das Gemüt des Zöglings einwirken könne, und ferner behauptet, dass die Persönlichkeit des Lehrers zu sehr hinter die Methode zurückgestellt und dem Religions- und Geschichtsunterricht zu viel Aufmerksamkeit zugewandt werde. Von anderer Seite wird den anwesenden Lehrern nochmals das Studium und die Prüfung dieser neuen Erscheinung auf dem Gebiete der Pädagogik warm empfohlen. (Nach dem „Werdenberger und Obertoggenburger"). Nach dem „St. Galler Tagblatt" schloss der Referent seinen Vortrag mit den Worten: Eines schickt sich nicht für alle, sehe jeder, wie er's treibe und beim Pröbeln ja nicht falle. — Bezüglich des ersten Einwandes erinnern wir daran, dass doch allgemein von der „Selbsttätigkeit" des Schülers ein günstiger Einfluss auf die Bildung seiner Willenskraft erwartet wird. Die Selbsttätigkeit ist aber kein stoffliches, sondern ein formales Princip; bezüglich des zweiten Einwandes verweisen wir auf den Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins. Der dritte Einwand wird widerlegt durch jeden Lektionsplan einer nach Herbart'schen Grundsätzen geleiteten Schule und durch seine Vergleichung mit andern Schulen, in denen der Stundenplan mit Religionsstunden überladen ist, aber Herbart und Ziller unbekannte Grössen sind. Wenn aber mit jener Bemerkung das Uebergewicht der genannten Fächer in den theoretischen Arbeiten gemeint ist, so ist darauf hinzuweisen, dass der methodischen Erörterung dieser Fächer insofern die Priorität gehört, als ihr Gang nach dem Prinzip der Konzentration für das ganze Lehrplansystem massgebend ist. Was endlich den Schlusseffekt anbelangt, so ist der erste Teil nicht richtig, denn die Wahrheit schickt sich für alle und somit auch die pädagogische Wahrheit. Und der zweite Teil ist auch ungenau; denn das *Pröbeln* ist in der Erziehung *überhaupt* ausgeschlossen. Aber gestattet und geboten sind auf gewichtige Gründe und sorgfältige Vorbereitung gestützte *Versuche.* Diesen war von jeher der Fortschritt in der Pädagogik zu verdanken.

Wil. *Herbst-Bezirkskonferenz.* Herr Lehrer *Kessler* gab zwei Probelektionen im Deutschen, die erste nach altem Muster, die zweite nach den formalen Stufen und knüpfte daran seine theoretischen Erörterungen. Die Diskussion war sehr lebhaft. Man fand, dass Herbart-Ziller doch nicht „lauter verrücktes, überspanntes Zeug" produzirten, wie man vorher etwa hören konnte, und beschloss, in dieses Gebiet einschlagende Schriften anzuschaffen und jedem Lehrer zur Pflicht zu machen, sie fleissig zu studiren, um an einer spätern Konferenz auf die Sache zurückzukommen.

Neutoggenburg. *Herbst-Bezirkskonferenz in Lichtensteig.* Herr Lehrer *Eggenberger* in Hemberg referirt über die Grundsätze der Herbart-Ziller'schen Pädagogik. „Die Diskussion sprach sich übereinstimmend *gegen* das Danaergeschenk aus, dessen gegenwärtige Anpreiser allzusehr an die Budenausrufer an Jahrmärkten erinnern" („Toggenburger Bote"). Wenn

nur der Herr Korrespondent das Studium der Herbart-Ziller'schen Pädagogik ernster genommen hat, als die Betrachtung eines Guckkastens oder einer Schaubude!

Unter-Rheinthal. *Herbst-Bezirkskonferenz in Berneck.* Auch hier wurde über die Herbart-Ziller'sche Pädagogik referirt. Referent war Herr Lehrer Torgler in Au. Da die Sache noch vielen zu neu war, entspann sich keine Diskussion. Herr Bezirksschulratspräsident Pfarrer Schmidheini prognostizirte der Herbart'schen Schule die Zukunft und ermunterte die Lehrer, sich mit der Sache eingehend zu befassen.

Zürich. Mit der Herbart-Ziller'schen Pädagogik beschäftigten sich die Kapitel von *Zürich, Horgen, Pfäffikon.* In den beiden ersteren wurden Vorträge gehalten, welche sich hauptsächlich an die Einleitung in „Rein, I. Schuljahr", anschlossen. Besondere Begeisterung für die Sache riefen sie nirgends hervor. Die älteren Lehrer verhielten sich in ihrer Mehrzahl ablehnend. Immerhin wurde die Sache den jüngeren Lehrern zum Studium empfohlen.

Bern. Die Kreissynode Wangen ist nach einem Vortrag des Herrn Schulinspektor Wyss in Burgdorf über die Herbart'sche Pädagogik als Kollektivmitglied dem Verein für wissenschaftliche Pädagogik beigetreten.

Anzeigen.

J. M. Caminada, weil. Seminardirektor in Chur, *Aufgaben zur Uebung im mündlichen und schriftlichen Sprachausdruck in den mittleren Klassen der Volksschule.* Die 3. Auflage dieses Büchleins ist vergriffen. Eine neue Auflage wird vorbereitet. Es ergeht daher an die Herren Lehrer, welche das Büchlein in ihrem Unterricht gebraucht haben, die Bitte, allfällige Wünsche und Abänderungsvorschläge an den Herausgeber der Sem.-Bl. zu richten.

Michael Faraday, *Naturgeschichte einer Kerze.* Sechs Vorlesungen für die Jugend, 2. Aufl. Mit einem Lebensabriss Faraday's herausgegeben von Prof. Dr. *Richard Meyer* in Chur. Die trefflichsten Popularisirungen sind diejenigen, welche von den Vertretern der Wissenschaft selbst besorgt werden. Wir empfehlen das Werkchen nicht nur um seines wissenschaftlichen Inhaltes willen, sondern vor allen Dingen zum Studium der *Methode der elementaren Behandlung* naturwissenschaftlicher Gegenstände. Die Darstellung des Bildungs- und Lebensganges des Mannes ist eine interessante und auch das Gemüt ansprechende Beigabe des Büchleins.

Ziller, *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht,* ist in 2., verbesserter Auflage, mit Benutzung des handschriftlichen Nachlasses des Verfassers herausgegeben von *Theodor Vogt,* Professor an der Universität Wien, soeben erschienen. (Preis 10 Fr. 70 Cts.) Die „Grundlegung" ist in der Tat das grundlegende Werk, nicht nur für die Ziller'sche Richtung, sondern für die Herbart'sche Pädagogik überhaupt. Sie übertrifft die „Allgemeine Pädagogik Herbarts, von welcher dieser selbst sagte, sie sei zu dunkel, um zu wirken, sowohl in der ausführlichen und klaren Darlegung der philosophischen Prinzipien,

als durch „die Fortspinnung der Gedankenfäden bis zu den Fragen und Bedürfnissen der alltäglichen Erfahrung". Sie enthält eine Fülle konkreten Materials aus der Volksschul- und Gymnasialpädagogik, welches der Theorie zur Erklärung oder Bestätigung dient oder ihre praktische Durchführbarkeit zeigt, so dass „der Leser stets das Spezielle im Allgemeinen und das Allgemeine im Speziellen zu erblicken vermag." Ausserdem beruht das Werk auf umfassenden historischen Studien, welche den Verfasser in stand setzten, jede allgemeine Frage auch geschichtlich zu beleuchten. Obwohl eine Frucht der reiferen Jahre Zillers, zeichnet sich das Buch ausserdem aus durch Schwung und Wärme des Vortrags. — Ziller hatte kaum das erste Dritteil der 2. Auflage beendigt, als ihn der Tod von seiner Arbeit abrief. Aber sein Werk fand in Prof. Vogt einen ebenso pietätsvollen als kritischen Fortsetzer, der dasselbe unter sorgfältiger Benutzung des handschriftlichen Nachlasses und der späteren Werke seines Freundes der Vorlesungen über Allg. Pädagogik, der Ethik und der Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, seiner jetzigen Gestalt entgegenführte. Wer einen Winter auf ein zusammenhängendes und wissenschaftliches Studium der Pädagogik zu verwenden Entschlossenheit und Ausdauer genug besitzt, dem muss die „Grundlegung" in erster Linie empfohlen werden.

Dr. Wilhelm Wohlrabe. *Ueber Gewissen und Gewissensbildung.* Gotha, 1883 (74 Seiten). Diese Schrift ist die reife Frucht gründlicher und vielseitiger Studien, welche sich zuerst durch die Vertiefung in Kant eine solide Basis zu erwerben versuchten. (*Kant's Lehre vom Gewissen,* historisch-kritisch dargestellt, von Dr. W. Wohlrabe. Gotha 1880, 39 Seiten) In der vorliegenden Schrift gibt der Verfasser zuerst eine Geschichte des Begriffs Gewissen in der vorkantischen Philosophie. Hieran reiht sich die Auffassung des Gegenstandes bei Kant und Herbart. Ethik, Psychologie und Pädagogik berühren sich in der Lehre vom Gewissen. Dem entsprechend behandelt der Verfasser das Gewissen zuerst nach seinem ethischen Gehalte und nach seiner psychologischen Entstehung und gründet darauf das zweite Hauptstück, die Bildung des Gewissens durch den Unterricht, die Zucht, die Gesellschaftskreise. Die Schrift Wohlrabe's ist ein wertvoller Beitrag zur Lösung einer die Gegenwart beschäftigenden Frage, der erzieherischen Aufgabe der Volksschule (Schweiz. gemeinnützige Gesellsch. 1883), sowie zur Theorie des Gesinnungs- und im besondern des Religionsunterrichts.

Das Glarner Lehrmittel für den Religionsunterricht in der Volksschule.

Unsere Ansicht über die konzentrischen Kreise haben wir oben mitgetheilt. Wir würden daher die 4 Teile des Buches *neben* einander benutzen. Ebenso haben wir uns schon über den Mangel einer systematischen Zusammenstellung der gewonnenen Bibelsprüche ausgesprochen. Diesem Mangel kann jedoch der Lehrer leicht abhelfen, indem er die Schüler zu diesem Zwecke ein Heft führen lässt. Sehr zu begrüssen ist der Versuch einer Konzentration biblischer und profangeschichtlicher Stoffe, indem an die biblischen Erzählungen häufig Bilder aus dem täglichen Leben und der Geschichte angereiht sind, welche den in einem Bibelspruch ausgedrückten Grundgedanken der ersteren in anderen Verhältnissen darstellen. So folgt der Geschichte von Abraham und Lot eine Erzählung, betitelt „die guten Nachbarn" und eine Episode aus dem Leben, welche die uneigennützige Nächstenliebe illustrirt. Der „Rettung Israels vor dem Herrn Pharaos" folgt „die sonderbare Mauer", worin erzählt wird, wie eine einsamen Familie durch eine vom Winde aufgewehte Schneemauer vor feindlichem Ueberfall bewahrt wird. Ein Seitenstück zu Davids Grossmut gegen Saul bildet eine moderne Geschichte aus dem Kt. Bern, betitelt „Feindesliebe". Diese Geschichten entsprechen teils der Stufe der Association, indem sie der Maxime durch die Wiederholung mehrerer ähnlichen Situationen den Charakter der Allgemeingültigkeit verleihen, teils der Stufe der Anwendung, indem sie die Uebertragung der sittlich-religiösen Resultate auf dem Schüler näher liegende Verhältnisse anbahnen. Diese Seitenstücke bilden daher mit der zugehörigen biblischen Geschichte stets eine einzige methodische Einheit. Wir erblicken in dem Buche trotz der obigen prinzipiellen Differenzen ein sehr empfehlenswertes Lehrmittel für den Religionsunterricht. Das beste Hülfsmittel für die Hand des Lehrers sind die „Präparationen zur bibl. Geschichte" von Dr. Staude.

Druck der Offizin *F. Gengel* in Chur.