

Objekttyp: **Issue**

Zeitschrift: **Bündner Seminar-Blätter**

Band (Jahr): **8 (1890)**

Heft 5

PDF erstellt am: **11.09.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Schweizerische Blätter

für

Erziehenden Unterricht.

Der „Bündner Seminarblätter“

VIII. Jahrgang.

Begründet und bisher herausgegeben von a. Seminardirektor THEODOR WIGET
und nun fortgesetzt von

Institutsdirektor Gustav Wiget und Seminardirektor Paul Conrad
in Rorschach in Chur.

№ 5.

Frauenfeld, 15. März 1890.

1889/90.

Die Schw. Bl. f. Erziehenden Unterricht erscheinen jährlich zehn mal, je auf den 15. eines Monats (ausgenommen Juli und August) in Nummern von zwei Bogen und kosten, portofrei geliefert, 3 Fr. per Jahr für die Schweiz und 3 Mark für die Länder des Weltpostvereins. — Insertionspreis der durchgehenden Petitzelle 30 Rp., für das Ausland 30 Pfg. — Abonnements nehmen alle Postanstalten und Buchhandlungen entgegen, sowie der Verleger J. Huber in Frauenfeld.

Die sittlichen Ideen verdeutlicht an klassischen Exempeln.

VON GUSTAV WIGET.

(Fortsetzung.)

5. Die Idee der Vollkommenheit.

Nach dieser Idee findet eine Wertschätzung des Willens nach seiner Stärke statt. Denken wir uns ein Verhältnis von zwei Einzelwillen, die nur nach ihrer Quantität, nach ihrer Energie und Grösse unterscheidbar sind, so lautet das Evidenzurteil: *Das grössere Wollen gefällt gegenüber dem kleineren; das schwächere Wollen missfällt gegenüber dem stärkeren.*

Und das erste, positiv wohlgefällige Grössenverhältnis bildet den Musterbegriff, den man die Idee der Vollkommenheit nennt.

Das Wort ist hier nicht im Sinne des populären Sprachgebrauches als Inbegriff alles Löblichen, als Summe aller sittlichen Vorzüge aufzufassen, sondern im quantitativen Sinne, als ein Kommen zum Vollen, zu dem Masse, das uns als Ziel vorschwebt. Und in diesem Sinne ist die Idee die Mutter aller Grösse.

Das Wollen hat gleichsam drei Dimensionen, nach welchen seine Grösse bestimmt wird. Zunächst kommt in Betracht seine *Stärke*, die, wenn sie auch als etwas Innerliches nicht unmittelbar erkennbar ist, doch gemessen werden kann an den Hindernissen, die sie überwindet.

Von diesem Gesichtspunkt aus gefällt die Tatkraft gegenüber der Unentschlossenheit und Schwäche, der Mut gegenüber der Ängstlichkeit und Verzagtheit, die Tapferkeit gegenüber dem Kleinmut und der Feigheit.

Wir loben den Mann,

„Der frisch umherspäht mit gesunden Sinnen,
Auf Gott vertraut und die gelenke Kraft“,

und tadeln den, „der gar zu viel bedenkt und wenig leistet.“

Die Stärke des Willens kann auch bemessen werden nach der Zeitdauer, in der er beharrt. Von diesem Gesichtspunkt aus gefällt die Ausdauer, die überwindet, was unüberwindlich schien, die Beharrlichkeit, die es zur Meisterschaft bringt, die Beständigkeit, die, was sie nicht erfliegen kann, in redlichem Bemühen, durch stille, stete Arbeit sich erringt, die Begeisterung, die nie erkaltet, das Interesse, das nie erlöscht. Und es missfällt jenes aufflackernde, stossweise, unbeständige Wollen, das

„Gleich einem Bündel Stroh erst brennet lichterloh
Und dann im Augenblick sinkt in sich selbst zurück“,

der Wankelmut,

„Der wie ein Kahn auf offnem Meer
Vom Winde sich lässt treiben“,

die ungeduldige Hast, die,

„Wenn sie einen Baum gepflanzt, gleich
Früchte pflücken will.“

Unter den willensstarken Gestalten der Dichtung ragt vor allen Tell hervor, der Mann der Tat, der im Gefühle seiner Kraft wohl sagen darf:

„Ein jeder zählt nur sicher auf sich selbst“

— — — — —
„Der Starke ist am mächtigsten allein“

— — — — —
„Wo's not tut, lässt sich alles wagen“,

der, als der abergläubische Fischer Baumgarten nicht über den stürmischen See zu retten wagt, das Werk der Rettung rasch entschlossen selber übernimmt mit den Worten:

„In Gottes Namen denn! Gib her den Kahn!
Ich will's mit meiner schwachen Kraft versuchen.“

Diese kühne Tatkraft Tells gefällt gegenüber der Zaghaftigkeit des um sein Leben besorgten Fährmanns, und diese missfällt gegenüber jener, und das Wohlgefallen und das Missfallen brechen unwillkürlich bei den Umstehenden hervor. Der Beifall äussert sich im freudigen Zuruf der Landleute:

„Ha, wackrer Tell! Das gleicht dem Weidgesellen“,

der Tadel in der vorwurfsvollen Frage des Hirten:

„Ihr seid ein Meister Steuermann. Was sich
Der Tell getraut, das konntet ihr nicht wagen?“

Ja, der Fischer selbst anerkennt bewundernd Tells Überlegenheit und Grösse, wenn er im Gefühl der eigenen Schwäche sich entschuldigt:

„Wohl bessere Männer tun's dem Tell nicht nach;
Es gibt nicht zwei, wie der ist, im Gebirge.“

An Tell reiht sich Pylades. Wie gefällt sein Lebensmut, seine Unverzagtheit gegenüber der Mutlosigkeit und dem Lebensüberdruß des Orest!

„Es ist der Weg des Todes, den wir treten.
Mit jedem Schritt wird meine Seele stiller,
Und nun erfüllet sich's, dass alle Not
Mit meinem Leben völlig enden soll.
Wie leicht wird's mir, dem eine Götterhand
Das Herz zusammendrückt, den Sinn betäubt,
Dem schönen Licht der Sonne zu entsagen.“

So spricht Orest. Doch Pylades:

„Ich bin noch nicht, Orest, wie du bereit,
In jenes Schattenreich hinabzugehen.
Ich sinne noch, durch die verworrenen Pfade,
Die nach der schwarzen Nacht zu führen scheinen,
Uns zu dem Leben wieder aufzuwinden.
Ich denke nicht den Tod; ich sinn und horche,
Ob nicht zu irgend einer frohen Flucht
Die Götter Rat und Wege zubereiten.“

— — — — —
— — — — — „Wenn die Priesterin
Schon, unsere Locken weihend abzuschneiden
Die Hand erhebt, soll dein und meine Rettung
Mein einziger Gedanke sein.“

Vor dem Forum der Willensstärke gefällt ferner die Tapferkeit Götz von Berlichingens und Lersens gegenüber der Feigheit der „Reissarmee“, gefällt die Selbständigkeit Götzens gegenüber der Unselbständigkeit und Unfähigkeit des Bischofs von Bamberg, gefällt Sickingen voll hochfliegender Pläne gegenüber dem lebensüberdrüssigen, schwachen Kaiser Maximilian, der am Ende seiner Regierung nur auf halbe oder verunglückte Unternehmungen zurückblicken kann und „nur noch der Schatten ist von einem Kaiser“, gefällt in „Hermann und Dorothea“ der Wirt zum goldenen Löwen, der durch Fleiß und Beharrlichkeit sich aus gedrückten Verhältnissen zum wohlhabenden Manne emporgeschwungen und als Bauherr im Rat eine rastlose Tätigkeit entwickelt hat.

„Bauherr war ich sechsmal im Rat und habe mir Beifall,
Habe mir herzlichen Dank von guten Bürgern verdienet,
Was ich angab, emsig betrieben und so auch die Anstalt
Redlicher Männer vollführt, die sie unvollendet verliessen.“

Es gefällt dieser Wirt gegenüber dem kleinmütigen, ängstlichen Apotheker, der mit der fortschreitenden Zeit nicht Schritt halten kann und der sich nur dann nach Besserem umsieht, „sofern es nicht teuer, doch neu ist.“

Willensstarke Gestalten gibt es auch beim schwachen Geschlecht. Welche Entschlossenheit spricht nicht aus den Worten der Stauffacherin:

„Die letzte Wahl steht auch dem Schwächsten offen,
Ein Sprung von dieser Brücke macht mich frei“;

oder der Johanna Sebus:

„Sie sollen und müssen gerettet sein.“

Und welche mutige Tat erzählt der Richter von Dorothea:

„Aber sie riss dem einen sogleich von der Seite den Säbel,
Hieb ihn nieder gewaltig; er stürzt ihr blutend zu Füßen;
Dann mit männlichen Streichen befreite sie tapfer die Mädchen,
Traf noch viere der Räuber, doch die entflohen dem Tode;
Dann verschloss sie den Hof und harrte der Hilfe bewaffnet.“ (VI, 116.)

Die grossen gigantischen Beispiele aber liefert wie immer Shakespeare. Wie gewaltig spricht z. B. das Missfallen an dem kleineren Wollen neben dem grössern aus Cassius, wenn er im Hinblick auf Julius Caesar zu seinem Freunde Brutus sagt:

„Ja, er beschreitet, Freund, die enge Welt
Wie ein Colossus, und wir kleinen Leute,
Wir wandeln unter seinen Riesenbeinen
Und schau'n umher nach einem schnöden Grabe.
Nicht durch die Schuld der Sterne, lieber Brutus,
Durch eigne Schuld nur sind wir Schwächlinge.“ (Julius Caesar I, 2.)

Und in welchem kolossalem Bild tritt die Beharrlichkeit und Festigkeit des Wollens uns vor Augen, wenn der mächtige Caesar zu den Verschworenen, die um die Rückkehr des Publius Cimber flehen, spricht:

„Ich liesse wohl mich rühren, glich ich euch!
Doch ich bin standhaft wie des Nordens Stern,
Des' unverrückte, ewig stäte Art
Nicht ihresgleichen hat am Firmament.
Der Himmel prangt mit Funken ohne Zahl,
Und Feuer sind sie all', und jeder leuchtet,
Doch einer nur behauptet seinen Stand.
So in der Welt auch: sie ist voll von Menschen,
Und Menschen sind empfindlich, Fleisch und Blut,
Doch in der Menge weiss ich einen nur,
Der unbesiegbar seinen Platz bewahrt,
Vom Andrang unbewegt: und der bin ich!“

Ja, der Verherrlichung der Willensstärke, der heroischen Kraft, des Tatendranges, des herausfordernden Mutes hat Shakespeare ein ganzes Stück gewidmet, den Coriolanus. Gewaltigere Gestalten als Coriolan, Aufidius und Volumnia hat die Literatur nicht aufzuweisen. Und nie sind der Wankelmut, die Unbeständigkeit und freche Feigheit des gemeinen Haufens sarkastischer gezeißelt worden, als es Shakespeare tut, wenn er Coriolan (I, 1) zu dem Pöbel sagen läßt:

„Was verlangt ihr, Hunde,
Die ihr den Krieg nicht wollt, noch Frieden?
Jener schreckt euch,
Und dieser macht euch frech. Wer euch vertraut,
Fände euch als Hasen, wo er Löwen hofft,
Wo Füchse, Gäns'. Ihr seid nicht sichrer, nein!
Als glühnde Feuerkohlen auf dem Eis.
Schnee in der Sonne Wer sich verläßt
Auf eure Gunst, der schwimmt mit bleiern Flossen,
Und haut mit Binsen Eichen nieder
Einen Augenblick, so ändert ihr den Sinn,
Und nennt den edel, den ihr hasstet —
Den schlecht, der euer Abgott war.“

Die Willensstärke kann noch auf eine dritte Art gemessen werden. Sie äussert sich nicht nur aktiv, in Unternehmungen und Taten, sondern gleichsam auch passiv, als Kraft im Dulden und im Entsagen. Und von diesem Gesichtspunkt aus gefällt die Geduld in Leiden und Trübsal, die Ergebung im Missgeschick, die Standhaftigkeit, die noch grösser ist als das Schicksal, die Würde und Gelassenheit, womit „ein edles Herz in grosses Unglück sich zu finden und selbst des Lebens kleine Zierden zu entbehren weiss.“

Wer denkt da nicht an Maria Stuart! Mit welcher Gelassenheit nimmt sie Kennedys Klagen über Paulets neue Gewalttat auf:

„Beruhige dich, Hanna. Diese Flitter machen
Die Königin nicht aus. Man kann uns niedrig
Behandeln, nicht erniedrigen. Ich habe
In England mich an viel gewöhnen lernen;
Ich kann auch das verschmerzen.“ (I, 2.)

Mit welcher Entschlossenheit löst sie sich von dem Leben los, als die Zimmerer zu ihren Füßen das Gerüst aufschlagen!

„Kein Merkmal bleicher Furcht, kein Wort der Klage
Entehrte meine Königin.“ (Kennedy V, 1.)

Mit welcher Fassung nimmt sie Abschied von den Ihrigen!

„Was klagt ihr? Warum weinet ihr? Freuen solltet
Ihr euch mit mir, dass meiner Leiden Ziel
Nun endlich naht, dass meine Bande fallen.“

— — — — — Den Menschen adelt,
 Den tiefgesunkenen, das letzte Schicksal.
 Die Krone fühl ich wieder auf dem Haupte,
 Den würd'gen Stolz in meiner edlen Seele! (V, 6.)

Die Grösse des Willens wird zweitens bestimmt nach seinem *Umfang*. Im Hinblick darauf gilt das Lob der Mannigfaltigkeit und Vielseitigkeit des Wollens, dem Reichtum der geistigen Kräfte, dem Schatz eines vielseitigen Interesses, der Geistesgewandtheit auf verschiedenen Gebieten, und der Tadel der geistigen Armut, der Beschränktheit und Engherzigkeit, der Einseitigkeit und Enge.

Man denke nur an Tell, der „alles kann, an nichts verzaget, das Steuer führet und den Bogen.“

Wie klein erscheint nicht nur der Fährmann, wie klein erscheinen auch der Hirt und der Jäger neben Tell in Treib! Wie arm, wie hilflos stehen sie Baumgarten gegenüber da!

Man denke an Marquis Posa. Wie klein erscheint Don Carlos, in dessen Busen „für eine einzige Leidenschaft nur Raum ist“, neben ihm, dessen Herz „der ganzen Menschheit entgegenschlägt, und dessen Neigung die ganze Welt ist mit allen kommenden Geschlechtern.“

Wegen des grössern Umfanges ihres Wollens loben wir auch des edlen Ibergs hochverständige Tochter, deren Sinnen und Denken den Gatten und das Vaterland einschliesst, und tadeln die gute Hedwig, die über die Angst der Hausfrau und die Sorge der Mutter nicht hinauskommt. Aus demselben Grunde blicken wir mit Hochachtung auf den edlen, verständigen Pfarrherrn in „Hermann und Dorothea“, mit seiner gediegenen wissenschaftlichen Bildung, seinem klaren Blick, seinem überlegenen Urteil, seiner grossen Menschenkenntnis und seinem humanen Herzen und schauen verächtlich auf den beschränkten Apotheker herab, der nur an seinen Körper und die Barschaft denkt, für das allgemeine Wohl aber kein Herz und für das Vaterland kein Gefühl hat. Durch den Umfang ihres Gesichts- und Tätigkeitskreises überragen auch Nathan und Saladin den frommen Klosterbruder und den guten Derwisch, die ihnen an Reinheit der Gesinnung nicht nachstehen. Aber beide suchen das Heil ihrer Seele in der Weltflucht statt in der Weltüberwindung. Der milde, gute, edle Derwisch enteilt zum Ganges — „am Ganges nur gibt's Menschen“ — und der fromme Klosterbruder verlangt des Tags wohl hundertmal nach einer Einsiedelei auf Tabor. Saladin und Nathan dagegen bleiben in der Welt und wirken in der Welt, jener als ruhmvoller Sultan — „und sein Ruhm ist bloss sein Schatten“ — dieser als unternehmender Kaufmann, „dessen Saumtier auf allen Strassen treibt,

durch alle Wüsten zieht und dessen Schiffe in allen Häfen liegen.“ Mag immerhin die Flucht aus der Welt in die Einsamkeit der Wüste oder hinter Klostermauern mit der innern Freiheit sich vertragen, ja bis zu einem gewissen Grade sie begünstigen, mag sie selbst der Idee der Vollkommenheit, soweit sie Stärke und Festigkeit des Wollens fördert, genügen, vor der Forderung eines *umfangreichen* Wollens kann sie nicht bestehen; denn statt zur Fülle führt sie zur Enge, statt zur Vielseitigkeit zur Einseitigkeit des Wollens.

Die Grösse des Willens wird drittens bestimmt nach der *Konzentration* des Wollens, nach dem Gleichmass der Kräfte, nach der Harmonie der Ziele, und von diesem Gesichtspunkte aus gefällt die Umsicht, die Besonnenheit, die verständige Überlegung, die alle Faktoren in Berechnung zieht, die Klugheit, die jeden Fall vorausdenkt und jedes Mittel weise erwägt, die weise Beschränkung, die „still und unerschläft im kleinsten Punkte sammelt die höchste Kraft“, das Streben zum Ganzen, das, „kann es selber zum Ganzen nicht kommen, als ein dienendes Glied an ein Ganzes sich anschliesst.“ Und es missfällt die Vielgeschäftigkeit, die alles unternimmt und nichts zu Ende führt, die Zerrissenheit und Zerfahrenheit, die sich selber hemmt und stört und so die eigne Wirkung schmälert, die Kopflosgigkeit, die im blinden Eifer schadet und die Schwärmerei, die den Flug der Wolken lenken will und über die nächsten Steine stolpert.

An dem Massstab des konzentrischen Wollens gemessen, gefällt Stauffacher, der Tatkraft mit Besonnenheit paart und so die Seele des Bundes wird, und missfällt Melchthals jugendliches Ungestüm, das seinem Vater das Licht der Augen kostet, gefällt der zielbewusste Burleigh und missfällt der haltlose, schwankende Leicester, der an seinen eigenen Intriguen zu Grunde geht. Von diesem Standpunkt aus missfällt auch der Marquis Posa in der zweiten Hälfte des Don Carlos, der mit dem Schicksal seines Freundes ein waghalsiges Spiel treibt und zuletzt wie ein bankerotter Spieler durch seinen Opfertod die Fehler in seiner Berechnung gutzumachen sucht.

Stärke, Umfang und Planmässigkeit, das sind die drei Dimensionen des Willens. Und wenn es sich um Gesamtbeurteilung eines konkreten Wollens handelt, so muss man natürlich dasselbe nach allen drei Richtungen messen.

Dass es nicht unmöglich ist — „unmöglich“ ist nach Napoleons stolzem Ausspruch ein Wort bloss für das Lexikon, nicht für das Wollen — dass es nicht unmöglich ist, nach jeder Richtung Grosses zu leisten, das mag ein Lebender beweisen.

Wer, der Henry Stanleys Buch „durch den dunkeln Erdteil“ gelesen, hat nicht den Eindruck des Erhabenen, Gewaltigen, Grossartigen empfangen, nicht zu ihm aufgeschaut, wie zu einem Riesen? Welche Arbeit lag dem Manne ob, welche Hindernisse hat er überwunden, den Weg gebahnt durch unwirtsame, unbekante Gegend, durch feindselige Bevölkerung eine Kolonne von 400 Mann geführt! Was für Strapazen waren da zu ertragen. Und dabei durfte er das Hauptziel nicht aus dem Auge verlieren: exakte Beobachtung des Landes und auf genaue Messungen sich stützende Feststellung der Karte. Und er hat sein Ziel erreicht, mit Heldenmut alle Schwierigkeiten überwunden; oft hat er Dinge über sich ergehen lassen, die kein anderer ertragen hätte, eine Ausdauer, eine Sanftmut und Freundlichkeit bewiesen, die beinahe das Mass des Möglichen zu übersteigen scheint, und, als alle an der Möglichkeit, die Reise zu vollenden, zweifelten, die Getreuesten ihn abmahnten und flehentlich baten, umzukehren, da blieb er fest und unbeweglich und wusste selbst die Entmutigten aufs neue zu beleben. Selbst der Hinschied des letzten Europäers vermochte ihn nicht, so schwer ihn auch der Schlag traf, von der Verfolgung seines Zieles abzuwenden. — Wahrlich, der Mann durfte im Hinblick auf die andern Entdecker mit dem Apostel Paulus sagen: Ich habe mehr gearbeitet, als sie alle¹.

Das Grössenverhältnis zweier Willen ist indessen kein ständiges; denn das Wollen ist nicht starr, sondern beweglich und flüssig und daher der Steigerung oder Herabminderung fähig. Mit den Veränderungen des Grössenverhältnisses aber ändert sich natürlich auch das Werturteil. Wenn z. B. von zwei Willen, wovon der eine grösser ist als der andere, der grössere noch fortfährt zu wachsen, der andere aber in seiner Kleinheit verharret, so wird jener mit jeder höhern Stufe immer wohlgefälliger, dieser, obwohl er sich gleich geblieben, immer missfälliger erscheinen. Die klassische Formel dieses Falles ist der Ausspruch des Wirtes in „Hermann und Dorothea“:

„Einmal für allemal gilt das wahre Sprüchlein der Alten:

Wer nicht vorwärts geht, der kommt zurücke. So bleibt es.“

Aber es kann auch der kleinere Wille wachsen und der grössere stille stehen, und in dem Masse, als das geschieht, mindert sich auch das Missfallen am kleinern und das Wohlgefallen am grössern springt immer weniger mächtig hervor. Dieser Fall ist in Don Carlos und Posa verkörpert. Wie klein erscheint Don Carlos bei der ersten Begegnung der

¹ Vergl.: Religiöses Volksblatt 1885, Nr. 7.

Freunde! Wie sehr hat sich Posa in ihm verrechnet! Statt des löwenkühnen Jünglings, den er zu finden hoffte, tritt ihm ein junger Greis entgegen.

„Du sprichst von Zeiten, die vergangen sind.
Auch mir hat einst von einem Karl geträumet,
Dem's feurig durch die Wangen lief, wenn man
Von Freiheit sprach — doch der ist lang begraben.
Den du hier siehst, das ist der Karl nicht mehr,
Der in Alcala von dir Abschied nahm,
Der sich vermass in süsser Trunkenheit,
Der Schöpfer eines neuen gold'nen Alters
In Spanien zu werden.“ — (I, 2.)

Aber das empfindsame Herz gesundet, und der Wille verjüngt sich. Wie gering ist noch der Abstand zwischen Posa und jenem Don Carlos, der sich bei König Philipp um das Statthalteramt in den rebellischen Niederlanden bewirbt:

„Geben Sie
Mir Gelegenheit, Vater. Heftig braust's
In meinen Adern. Dreiundzwanzig Jahre!
Und nichts für die Unsterblichkeit getan.
.
Ich fühle mich. Was Ihre Alba leisten,
Das kann auch Karl, und Karl kann mehr.“ (II, 2.)

Ja, der kleinere Wille kann nicht nur dem grössern entgegen, er kann auch über ihn hinauswachsen, und dann gefällt, was eben noch missfallen, und umgekehrt missfällt, was eben noch gefallen hat. Auch diesen Fall führt uns dasselbe Drama in den beiden Begegnungen des Infanten mit der Königin Elisabeth vor Augen. Das erste Mal im Garten zu Aranjuez, da spricht das kleinere Wollen aus Don Carlos:

„O, Königin, dass ich gerungen habe,
Gerungen, wie kein Sterblicher noch rang,
Ist Gott mein Zeuge — Königin, umsonst!
Hin ist mein Heldenmut. Ich unterliege.“

Und das stärkere Wollen aus Elisabeth:

„Ermannen Sie sich, edler Prinz — der Enkel
Des grossen Karl fängt frisch zu ringen an,
Wo andrer Menschen Kinder mutlos enden.“ 5.

Und selbst das Evidenzurteil ist von dem Dichter noch hinzugesetzt. Don Carlos spricht es aus:

„Wie gross sind Sie, o Himmlische! — Ja, alles,
Was Sie verlangen, will ich tun. — Es sei.“

Das andre Mal, bei jener letzten Begegnung zu mitternächtiger Stunde, als Don Carlos kommt, um Abschied zu nehmen, da sind die Glieder

des Verhältnisses gewechselt. Don Carlos bekundet jetzt den stärkern Willen; er ist über die Königin hinausgewachsen. Seine Leidenschaft wohnt in den Gräbern der Toten, und keine sterbliche Begierde teilt seinen Busen mehr:

„Ich habe mein bedrängtes Volk
Zu retten von Tyrannenhand. Madrid
Sieht nun als König oder nie mich wieder.“
— — — — —

„Bin ich nicht stark, Elisabeth? Ich halte
In meinen Armen Sie und wanke nicht.
— — Jetzt trotz ich jedem Schicksal
Der Sterblichkeit.“

Und die Königin? Wie sie vorher auf ihn herabgeschaut, so schaut sie jetzt zu ihm hinauf.

„Ich darf mich nicht
Empor zu dieser Mannesgrösse wagen;
Doch fassen und bewundern kann ich sie.“ (V, 11.)

Wie aber äussert sich die Idee der Vollkommenheit auch praktisch, d. h. wie tritt sie fordernd und gebietend auf? Im Musterbilde derselben, im unbedingt wohlgefälligen Verhältnis eines grössern Willens gegenüber einem kleinern liegt ebenso wenig ein Gebot oder Verbot wie im Musterbild der innern Freiheit. Gebot und Verbot entstehen wie dort aus dem missfälligen Verhältnisse. Wie dort das Missfallen an der Nichtübereinstimmung des Willens mit der sittlichen Einsicht, so treibt hier das Missfallen am kleineren Willen neben einem grössern den Menschen an, den Grund des Missfallens zu beseitigen, um der Selbstverachtung zu entgehen, was Rückert treffend in zwei Zeilen kleidet:

„Vor jedem steht ein Bild des, was er werden soll;
So lang er das nicht ist, ist nicht sein Frieden voll.“

Um diesen Frieden zu erlangen, gibt es kein anderes Mittel, als dass das kleinere Wollen zunehme, bis es die volle Stärke des grösseren erreicht. Der Friede würde nicht erlangt, wenn statt dessen das stärkere Wollen abnähme, bis es dem schwächeren Wollen gleich geworden; denn es bliebe doch immer das Bild des frühern stärkern Wollens vor der Seele, mit welchem verglichen die jetzige Schwäche missfiele.

So wird auch die Idee der Vollkommenheit ein Bestandteil des Gewissens, und ihre Forderung: im Wollen nicht nachzulassen, sondern darin fortwährend zu wachsen und hinter andern nicht zurückzustehen, klingt mit im leisen Pendelschlage und kann sogar sehr mächtig werden. Ein Beispiel hiefür findet sich in Schillers Fiesko. Als der alte Doria den Mohren grossmütig und vertrauensvoll an Fiesko ausliefert, da über-

kommt diesen das Gefühl der Inferiorität in solcher Stärke, dass er die ganze Verschwörung aufgeben will, um nicht neben einem Doria klein zu erscheinen.

„Ein Doria soll mich an Grossmut besiegt haben? *Eine* Tugend fehlte im Stamm der Fiesker? Nein! so wahr ich selber bin! — Geht auseinander! Ich werde hingehen und alles bekennen.“

Ja selbst Gewissensbisse kann das missfällige Verhältnis zur Folge haben. Wir finden solche, wo wir sie am wenigsten suchen — bei König Philipp von Spanien. An der Leiche des meuchlings ermordeten Marquis v. Posa hat ihm Don Carlos triumphierend zugerufen:

„Um seine Freundschaft wagten Sie zu buhlen
Und unterlagen schon der leichten Probe!
O, nein — — — Das war
Kein Mensch für Sie! Das wusst er selbst recht gut,
Als er mit allen Kronen Sie verstossen.“ (V, 4.)

und hat damit den grossen Abstand zwischen beiden ohn' alle Schonung aufgedeckt und in dem König jenes durchbohrende Gefühl des eignen Nichts geweckt. Das bohrt und bohrt an einem fort und treibt ihn zu Verzweiflungsrufen:

„Gib diesen Toten mir heraus. Ich muss
Ihn wieder haben — — —
Er dachte klein von mir und starb. Ich muss
Ihn wieder haben. Er muss anders von
Mir denken. — — —
— — — Dass er noch lebte!
Ich gäb ein Indien dafür. — — —
— — — Im Grabe
Wohnt einer, der mir Achtung vorenthalten.
Was gehn die Lebenden mich an? *Ein* Geist,
Ein freier Mann stand auf in diesem ganzen
Jahrhundert — Einer — Er verachtet mich
Und stirbt.“ — (V, 9.)

Ob nicht selbst König Philipp dem grössern Posa nachgewachsen wäre, „wenn seine Allmacht ihren Arm ins Grab verlängern und eine kleine Übereilung mit Menschenleben hätte verbessern können?“

Nun ist es freilich zu spät.

Und da Philipp sich Posa nicht mehr ebenbürtig zeigen kann, so bleibt seiner gemeinen Natur nur noch das andre Auskunftsmittel übrig, ihn herabzuziehen:

„Ich will
Ihn zum Gelächter machen. Seine Tugend
Sei eines Träumers Hirngespinst gewesen.
Er sei gestorben als ein Tor!“

Das eben ist der Unterschied zwischen dem guten und dem gemeinen Menschen. Die Grösse des bewunderten Helden demütigt auch den guten Menschen, aber sie stärkt und erhebt ihn zugleich.

„Grosser Menschen Werk zu sehn,
Schlägt einen nieder;
Doch erhebt es auch wieder,
Dass so etwas durch Menschen geschehn.“

Den schlechten Menschen aber lässt es keine Ruh, so lang sie einen Menschen grösser sehn als sie; aber statt es jenen nach Kräften nachzutun, bringen sie ihn mit dem Dolche um, wie Cassius einen Caesar, Aufidius einen Coriolan oder versuchen mit der Zunge, „das Strahlende zu schwärzen, und das Erhabene in den Staub zu ziehen.“ (Prolog zur „Jungfrau von Orleans“.)

So viel Beispiele bis jetzt auch angeführt worden sind, sie sollten alle nur dazu dienen, die Grösse eines Willens nach der einen oder andern der drei Richtungen zu verdeutlichen. Und dabei musste die Qualität des Willens jedesmal hinweggedacht werden, da es sich bei der Idee der Vollkommenheit nur um eine rein quantitative Beurteilung handelt. Wenn es sich nun aber um die Gesamtbeurteilung eines konkreten Willens, eines Charakters handelt, dann muss natürlich vor allem die Qualität des Willens in Betracht gezogen werden. Entstehen nun da nicht Konflikte unter den Ideen? Tadelt nicht die eine, was der anderen gefällt? Gefällt nicht nach der Willensgrösse der vollendete Bösewicht gegenüber dem Anfänger und Stümper in der Schlechtigkeit? Nimmt nicht die Schande ab mit der wachsenden Sünde, wie Fiesko sagt? Und steht das nicht im Widerspruch mit der innern Freiheit, mit unserm moralischen Gefühl überhaupt?

Die Antwort lautet:

Kollisionen entstehen nur vor ungeübten Augen, die in einem konkreten Willen die einzelnen Willensverhältnisse nicht genau zu unterscheiden vermögen. Es ist nie ein und dasselbe, was die eine Idee lobt, die andere tadelt, jeder Idee liegt stets ein anderes Willensverhältnis zu Grunde. Nach der Idee der Vollkommenheit wird bloss die Grösse gelobt, nach der Idee der innern Freiheit nur der auf das Gute gerichtete, nach der Idee des Wohlwollens nur der wohlwollende, nach der Idee des Rechts nur der das Recht beobachtende Wille¹. Ein Widerstreit kann nur gegen ein Urteil entstehen, das einen konkreten Charakter einseitig, nur von *einer* Idee aus, absolut lobt oder verdammt. Vielleicht

¹ Vergleiche Zeitschrift für exakte Philosophie XIV, 1. 17.

um seiner Willensgrösse willen dem ganzen Wollen einen Wert beilegt, während die Grösse über die Qualität des Wollens gar nicht spricht, sondern als blosser Koeffizient erscheint, wenn der Wille nach den andern Ideen bereits qualifiziert ist.¹ Das lässt sich an Schillers „Kampf mit dem Drachen“ verdeutlichen. Unwillkürlich beurteilen wir alle den Ritter zuerst ausschliesslich nach der Idee der Vollkommenheit. Seine ausserordentliche Grosstat verkündet schon der Auflauf in den Strassen von Rhodus und der tausendstimmige Jubel des Volkes:

„Das ist der Lindwurm, kommt und schaut,
Der Hirt und Herden uns verschlungen;
Das ist der Held, der ihn bezwungen;
Viel andre zogen vor ihm aus,
Zu wagen den gewaltgen Strauss;
Doch keinen sah man wiederkehren,
Den kühnen Ritter soll man ehren.“

Noch mehr aber drängt sich uns die Bewunderung seiner Willensgrösse auf, wenn wir den Helden selber hören. Sein hoher Sinn nimmt einen hohen Flug. Den griechischen Helden will er nach sich ringen,

„Die zu der Götter Glanz und Ruhm
Erhob das blinde Heidentum.“

Und dem christlichen Ritter stellt er kein geringeres Ziel als:

„Von jeder Not und jedem Harm
Befreien soll sein starker Arm.“

Auch die Planmässigkeit seines Wollens müssen wir bewundern. Seine Tat ist nicht das unbesonnene Wagstück eines unbesonnenen Jünglings, in rascher Aufwallung beschlossen und ausgeführt, sondern das Werk ruhiger Überlegung, festester Beharrlichkeit und unerschütterlichen Mutes, bei aller Kenntnis der Gefahr:

„Nicht unbedachtsam zog ich hin,
Das Ungeheuer zu bekriegen.
Durch List und klug gewandten Sinn
Versucht ich's, in dem Kampf zu siegen.“

Er traf alle Vorbereitungen, die einen guten Erfolg verbürgten.

„Kaum stieg ich aus am heimschen Strand,
Gleich liess ich durch des Künstlers Hand,
Getreu den wohlbemerkten Zügen,
Ein Drachenbild zusammenfügen.“

¹ Ziller drückt das so aus:

Die Idee der Vollkommenheit im genuinen Sinne Herbarts kommt nur zur Anwendung, wo die *Grösse für sich* beurteilt wird und die qualitative Natur des Willens nicht in Betracht kommt. Neben der qualitativen Beurteilung aber ist sie ausser Kraft gesetzt, und der qualitative Wert oder Unwert wird durch die Stärke oder Schwäche nur grösser. (Ethik 265.)

Mit unermüdlicher Geduld und Ausdauer gewöhnt er Ross und Doggen an das Bild:

„Ob auch das Ross sich grauend bäumt
Und knirscht und in den Zügel schäumt
Und meine Doggen ängstlich stöhnen,
Nicht rast ich, bis sie sich gewöhnen.
So übt ich's aus mit Emsigkeit,
Bis dreimal sich der Mond erneut.“

So vorbereitet wagt er die Tat. Und in dem Kampf bewährt er sich als Held durch seine Kraft und Geistesgegenwart.

Aus *starker* Hand wirft er den Speer und schwinget sich *behend* vom Ross; *schnell* ist des Schwertes Schneide bloss; *tief* bohrt den Stahl er ins Gekröse.

Wer könnte dieser Willensgrösse den Beifall versagen? Auch der Ordensmeister kann es nicht. Auch er anerkennt den Heldenmut des Jünglings:

„Du hast als Held getan;
Der Mut ist's, der den Ritter ehret,
Du hast den kühnen Geist bewähret.“

Aber nun zeigt sich der Unterschied zwischen seiner Beurteilung und derjenigen der Menge. Geblendet von der Stärke dieses Wollens, wird das Auge der Menge blind gegen das Unrecht, das sich der Ritter als Glied des Ordens aufgeladen. Den Ungehorsam gegen des Meisters Verbot bemerken sie nicht.

„Laut fordern selbst des Ordens Söhne,
Dass man die Heldenstirne kröne.“

Weil die Willensgrösse des Ritters über alles Lob erhaben ist, halten sie sein ganzes Wollen für löblich. Um der einen Idee willen loben sie ihn absolut. Die Beurteilung nach den übrigen Ideen wird bei ihnen unterdrückt von der einen Beurteilung nach der blossen Grösse.

Nicht so beim Meister. Er urteilt nicht bloss nach der Grösse allein, sondern achtet auch auf die übrigen Ideen. Er fragt nicht zuerst nach der Quantität, sondern vor allem nach der Qualität des Wollens. Mit der einen Frage:

„Was ist die erste Pflicht
Des Ritters, der für Christum ficht,
Sich schmücket mit des Kreuzes Zeichen?“

zieht er des Jünglings Wollen vor das Forum der innern Freiheit,

„Und alle ringsherum erbleichen.“

Denn jetzt wird die Beurteilung nach der Grösse ausser Kraft gesetzt; es handelt sich nicht mehr um zwei nur nach ihrer Quantität unterscheidbare Willen, sondern um das Verhältnis zwischen Wille und sittlicher Einsicht.

Die sittliche Einsicht aber ist in diesem Falle das Gebot des Ordensmeisters, welchem der Ordensritter in freiem Gehorsam sich unterwerfen muss. Das aber hat der Jüngling nicht getan. Sein Wille hat sich der Einsicht nicht gefügt und darum trifft ihn des Meisters Tadel:

„Den Kampf, den das Gesetz versaget,
Hast du mit frevlem Mut gewaget.“

Umsonst bittet der Jüngling:

„Herr, richte, wenn du alles weisst“:

Die gähnende Kluft zwischen Wille und Einsicht wird durch die Schilderung der Schwierigkeit des Unternehmens nicht zugedeckt. Die Dissonanz zwischen Einsicht und Wille wird weder durch die Stärke, noch Weite, noch Planmässigkeit des Willens harmonisch aufgelöst; im Gegenteil, sie wird nur um so fühlbarer; zur sittlichen Einsicht steht ein starker Wille in klaffendem Widerspruch. Die Grösse des Willens erscheint als Koeffizient, der den Tadel multipliziert. Und in der Tat, das Urteil des Ordensmeisters lautet am Schlusse der vermeintlichen Rechtfertigung des Jünglings nur noch viel schärfer:

„Ein Feind kommst du zurück dem Orden,
Und einen schlimmern Wurm gebar
Dein Herz, als dieser Drache war.

Eine Entschuldigung, ein positiver Wert könnte noch von der Idee des Wohlwollens herkommen, wenn der Jüngling aus reiner Herzensgüte in den Kampf gezogen wäre. Doch dem ist nicht so.

„Dich hat der eitle Ruhm bewegt;
Drum wende dich aus meinen Blicken;
Denn, wer des Herren Joch nicht trägt,
Darf sich mit seinem Kreuz nicht schmücken.“

Die Menge tobt, die Brüder flehen. Der Jüngling aber beugt sich vor dem Spruch des äussern Richters, der auch sein Innerstes erschüttert; er stellt durch seine Sühne den Einklang wieder her. Demütig nimmt er die Strafe auf sich und küsst noch des Meisters strenge Hand. Und das alles in dem Momente, da gewaltiger Entrüstungssturm das Haus bewegt und er „ein Gott dem Volk geworden.“ Diese Übereinstimmung gefällt. Die Grösse des Willens, die jetzt in der Unterwerfung sich zeigt, wird diesmal zum Koeffizienten, der das Lob multipliziert und den Meister versöhnt.

„Nimm dieses Kreuz; es ist der Lohn
Der Demut, die sich selbst bezwungen.

Auch die Idee der Vollkommenheit lenkt unsern Blick auf die Bahn eines unendlichen Fortschrittes, auf deren höchster Stufe wir uns Gott denken und zwar den allwissenden und allmächtigen Gott, der in

seiner Kraft und Stärke alles durchdringt und allem Guten zur Verwirklichung verhilft und dessen Plan der allumfassendste und denkbar vollkommenste ist.

Diesem unerreichbaren Urbild sich wenigstens zu nähern, auf dieser Jakobsleiter emporzusteigen, höher, immer höher, das ist der edeln Menschen tiefinnerste Sehnsucht. Und da selbst die Höchsten und Edelsten hienieden von diesem Ziele noch unendlich weit abstehen, so pflanzt am Grabeshügel die Idee der Vollkommenheit die Hoffnung auf persönliche Unsterblichkeit auf und spricht mit dem Dichter:

„Es ist kein leerer schmeichelnder Wahn,
Erzeugt im Gehirne des Toren,
Im Herzen, da kündigt es laut sich an:
Zu was Besserem sind wir geboren!
Und was die innere Stimme spricht,
Das täuscht die hoffende Seele nicht.“

Aber auch von der Wiege bis zum Grabe gestattet uns die Idee der Vollkommenheit nirgends Stillstand, Unterbruch oder selbstgefälliges Ausruhen auf errungenen Lorbeeren. Mit jeder Stufe, die man erringt, eröffnen sich neue Ziele dem strebenden Sinn. Hier gilt das Wort der Iphigenie:

„Das Wenige verschwindet leicht dem Blick,
Der vorwärts sieht, wie viel noch übrig bleibt.“ (I, 2)

Und das Wort des Pylades:

„Ein jeglicher muss seinen Helden wählen,
Dem er die Wege zum Olymp hinauf
Sich nacharbeitet.“

Wo aber wäre für unsere Jugend ein besserer Führer zum Olymp einer idealen Weltanschauung als Schiller, der eine Höhe erstiegen, die wir bewundern, ein Tagewerk vollbracht, das wir anstaunen, dessen Ernst und Mut und Ausdauer im Kampf des Lebens uns erhebt, dessen Ergebung und Standhaftigkeit, womit er alles Leid und allen Schmerz erduldet, uns rührt, von dessen Geiste ein Hauch uns erfrischt, wie reine Waldesluft, dessen stolze Sprüche und herrliche Sentenzen in unserm befreiten und aufgerichteten Gemüte wiederhallen und dessen Werke alle das Gepräge der Grösse und Vollendung tragen — Schiller, der mit anderem Recht, als Butler, dem er's in den Mund legt, sagen durfte:

„So hoch gestellt ist keiner auf der Erde,
Dass ich mich selber neben ihm verachte¹.“

¹ Tepe, Schiller und die praktischen Ideen.

Zur Reform des Lehrplanes der Primarschule.

Von J. M. GANDER, Lehrer in Latsch.

In Bezug auf die *Lehrform* gehen die Ansichten der Pädagogen jetzt so ziemlich einig, indem die Theorie der Formalstufen im allgemeinen Anerkennung gefunden hat. Anders verhält es sich dagegen bezüglich der *Auswahl* und der *Anordnung* des Lehrstoffes. In Bezug auf die Idee der Konzentration wird indessen doch schon zugegeben, dass die „alte Schule“ darin einen Schritt vorwärts tun müsse, dagegen stehen sich noch schroff gegenüber die Stoffauswahl nach der Idee der Kulturstufen und andererseits nach der Idee der konzentrischen Kreise.

Dieser Gegensatz wird wohl noch eine Weile bestehen; neue Ideen, wie die der kulturhistorischen Stufen, brauchen Zeit, bis sie verstanden und angenommen werden. Ich will daher auch weniger von ihnen, als vielmehr davon reden, wie durch Berücksichtigung einer naturgemässen und ungesuchten Konzentration die Überbürdungsklage zum Verstummen gebracht werden kann.

Diese Überbürdungsklage ist so verbreitet, dass man ohne weiteres zugeben muss, unsere moderne Schule sei in den Fehler verfallen, durch ihre vielen Anforderungen die Schüler zu überbürden. Dies muss offenbar als ein Krebschaden betrachtet werden, und es erwächst somit uns Lehrern die Pflicht, die Schule so viel als möglich zu entlasten. In welcher Art und Weise hat nun das zu geschehen? „Auf die einfachste Weise von der Welt“, sagen einige, „man beschränke den Unterricht in der Volksschule auf Lesen, Schreiben und Rechnen, so ist man der Vielfächerei ledig und damit auch der Überbürdung los¹.“

¹ „Lesen, Schreiben und Rechnen als die einzigen Ziele des Volksschulunterrichtes anzusehen, darüber hinaus ist man in der Gegenwart“, schreibt Seminarlehrer Hug in Nr. 9 der Blätter für die christliche Schule. Sollte man sein, ist es aber noch nicht! Denn just auch in Nr. 9 des „Schweiz. Erziehungsfreundes“ lobt „Antonius empiricus“ das thurgauische Erziehungsdepartement, das seinen zehn Schulinspektoren strengstens anbefohlen, „stets und in erster Linie die Pflege der Elementarfächer ins Auge zu fassen und erst in zweiter Linie der Pflege der Realfächer ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden“, und empfiehlt seinen Freunden in den „Zugerbergen“, „Schreiben, Lesen und Rechnen als die Hauptsache, alles andere aber nur als Gemüse oder Nach-tisch“ zu betrachten.“

Im Gegensatz zu dem Tit. Erziehungsdepartement des Thurgaus und des viel-erfahrenen Antonius, aber in Übereinstimmung mit dem Herausgeber des 6. Jahres-berichtes des bündnerischen Lehrervereins halten wir dafür, dass das eine, was not tut, nicht die mechanischen Fertigkeiten sind, sondern „die Förderung geistiger Regsamkeit, die Weckung geistigen Interesses, Empfänglichkeit für ethische Eindrücke, Bereicherung des Gemütes durch gute Gesinnungen“ und verwerfen diesen Nutzfächerkultus, der

Das Mittel ist in der Tat einfach, aber keineswegs probat. Sowohl die Rücksicht auf den obersten Erziehungszweck als auch auf die Anforderungen des Lebens verbietet eine derartige Amputation des Lehrplanes der Volksschule.

Das Übel sitzt tiefer und kann auf so mechanische Weise nicht gehoben werden. Man muss der Überbürdung abhelfen, ohne die Zahl der Fächer zu beschneiden. Ist das möglich?

Ich behaupte, dass nach dem gegenwärtigen Lehrplane und nach den meisten bei uns approbirten Lehrmitteln der Unterricht in beinahe allen Fächern in *zwei Reihen* einerschreitet. *Man verzichte nun auf diese Doppelreihe, auf dieses „Doppelfachsystem“, und die Volksschule wird entlastet, ohne dass man einzelne Fächer, die sich bereits eingebürgert haben, wieder ausstossen muss.*

Ich will das im einzelnen nachweisen.

Beginnen wir mit dem *Schönschreiben*. Die Auswahl des Stoffes geschieht darin in der Art, dass zuerst die kleinen und sodann die grossen Buchstaben, sowohl der lateinischen als der deutschen Schrift, eingeübt werden, und zwar stets von den leichtesten Formen zu den schwierigeren fortschreitend. Dieser Gang ist auch durch die Vorlagen dem Lehrer vorgeschrieben. Hier hätten wir also eine zum voraus festgestellte Reihe. Die zweite müssen wir nun auch mit in den Kauf nehmen. Jeder Lehrer weiss, dass nicht selten stark hervortretende mangelhafte Schriftformen in den schriftlichen Arbeiten auftreten. Werden die Schüler nicht darauf aufmerksam gemacht und tritt nicht unmittelbar darauf eine energische Einübung der richtigen Formen ein, so werden die falschen Formen so eingeprägt, dass sie später, selbst durch einen richtig erteilten Schreibunterricht, nicht mehr leicht auszumerzen sind. Wir dürfen deshalb den an die schriftlichen Arbeiten sich anschliessenden Schreibunterricht durchaus nicht abweisen, und zwar müssen auch diese Übungen in der Schreibstunde vorgenommen werden, um nicht ungleichartige Tätigkeiten zu mengen. Weil die Schüler nun immer und immer für falsche Schriftformen sorgen, so werden wir auch hier eine kontinuierliche Reihe erhalten. Die Doppelreihe ist also da! Nun fragt es sich: dürfen wir die eine oder andere der angeführten Reihen streichen? Und wenn ja, welche? Wir müssen die Schüler zu einer deutlichen und geläufigen Handschrift bringen, zu einer deutlichen, damit das Lesen nicht zu sehr

Lesen, Schreiben und Rechnen zum Mittelpunkt der Bildung macht. Man lese die verdienstvolle Schrift des Herrn Dr. Hagmann „Zur Reform des Lehrplans der Volksschule. St. Gallen 1887“, insbesondere Seite 19 — und man wird die Haltlosigkeit dieses Zustandes einsehen. G. W.

erschwert werde, zu einer geläufigen, damit später das Schnellschreiben nicht auf Kosten der Deutlichkeit eintrete. Dieses Ziel aber lässt sich durch einen an die schriftlichen Aufgaben angeschlossenen Schreibunterricht vollständig erreichen, so dass dem systematisch fortschreitenden Schreibunterricht zu Gunsten der Entlastung der Schule der Abschied gegeben werden darf. Umsomehr als jener diesem gegenüber den Vorzug hat, dass er dem jeweiligen Bedürfnis genau entspricht, so dass man nicht unnötige Formen einüben muss und infolge dessen auf das Einüben des Notwendigsten mehr Zeit verwenden kann.

Gehen wir nun über zum *Grammatikunterricht*.

Gewöhnlich werden die Sprachgesetze in der Volksschule in der Reihenfolge abgeleitet, wie sie in den gangbarsten Grammatikleitfäden auftreten, mag man nun den Leitfaden in die Hand des Schülers geben, oder mögen die Sprachgesetze im Anschluss an Mustersätze abgeleitet werden. Die Reihenfolge, in der die Sprachgesetze gewonnen werden sollen, ist uns also vorgezeichnet. Ausserdem wollen die in den Aufsätzen auftretenden schwierigen Sprachformen vor Abfassung der betreffenden Arbeiten, sowie die darin auftretenden Fehler, resp. das an dessen Stelle zu setzende Richtige, besprochen werden. Selbstverständlich sind dabei auch der Übersichtlichkeit und festeren Einprägung wegen gleichartige Sprachformen zusammenzustellen und so weit tunlich daraus Sprachregeln abzuleiten, und ferner ist durch fleissige Übung das Gelernte in Fleisch und Blut überzuführen. Unterbleiben diese Arbeiten, so wiederholen sich in späteren Aufsätzen gewöhnlich dieselben Fehler und prägen sich dann so ein, dass sie nur mit der grössten Mühe auszurotten sind. Dieser Grund spricht für die Notwendigkeit des an den Aufsatz angelehnten Grammatikunterrichtes. Dass die so sich bildende Grammatikreihe eine kontinuierliche werden wird, brauche ich dem mit den Schülerheften vertrauten Lehrer wohl nur anzudeuten. Somit würden wir auch im Grammatikunterricht zwei nebeneinander herlaufende Reihen erhalten. Welche kann entbehrt werden? Es ist leicht einzusehen, dass wir unter keinen Umständen auf den an die Aufsätze angelehnten, hingegen ohne weiteres auf den systematisch fortschreitenden Grammatikunterricht verzichten können. Grammatische Erörterungen sind doch grösstenteils der schriftlichen Darstellungen wegen nötig. Während nun bei der an die schriftlichen Arbeiten angelehnten Grammatik immer nur so viel zur Besprechung gelangt, als absolut nötig ist, und infolge dessen dieses Wenige gründlich behandelt werden kann, liegt bei einem systematisch fortschreitenden Grammatikunterricht das praktische Bedürfnis nicht immer vor, während manches, was für die jeweiligen vorliegende

Stufe nötig wäre, nicht besprochen wird. Deshalb hat Ziller den Vorschlag gemacht, die orthographisch-grammatischen Belehrungen nicht unmittelbar an die Lektüre selbst, sondern an die aus der Lektüre hervorgegangene Niederschrift, an den Aufsatz anzuschliessen.

Die Vorteile einer solchen Unterrichtsweise liegen auf der Hand: „Das sprachliche Bedürfnis liegt jederzeit klar vor.

Der heranzuziehende grammatische Stoff ist in jedem einzelnen Falle völlig bestimmt.

Die Grammatik tritt in ihr naturgemässes Verhältnis zur Sprachübung und der Muttersprachunterricht wird nach langem Irrgange zu seiner naturgemässen Einfachheit zurückgeleitet.“¹

Bei einer Stoffauswahl nach den soeben angegebenen Grundsätzen wird die Unmasse von Satzverbindungen und Satzgefügen, wie sie z. B. im dritten Lesebuch für Unterklassen sowohl von Eberhard als von Schmid aufgenommen sind, wohl um ein sehr bedeutendes Mass reduziert werden. Ferner wird die Bildung der Einzahl- und Mehrzahlformen im zweiten Schuljahr wohl auch in bedeutend weniger zahlreichen Beispielen auftreten, als dies bei Eberhard und Schmid geschieht. In den untern Klassen werden grösstenteils orthographische Besprechungen sich nötig machen. Es ist jedoch verwerflich, den Grund dafür schon im ersten Schuljahr in der Weise legen zu wollen, wie es z. B. Eberhard und Schmid tun, dass Reihen von Beispielen über Dehnung und Schärfung in die Fibel aufgenommen werden, weil so erstens, ganz naturwidrig, gleich mit der dritten Formalstufe begonnen wird, und weil zweitens dadurch, dass Laut und Zeichen nicht genau zusammenstimmen, die als Grundlegung für Orthographie so höchst notwendige Genauigkeit der Zerlegung der Worte in Silben und Laute nicht gesichert ist.²

Und nun der *Aufsatz* selbst!

Der Anschluss der Aufsätze an die Realfächer und an die Lektüre wird heute wohl ziemlich allgemein anerkannt. In den Eberhardschen Schulbüchern für die obern Klassen sind oft Themate zu Aufsätzen am Schlusse der Einheit angegeben. Wer wollte dagegen etwas einwenden, indem die Realien und die Lektion durch die sie begleitenden schriftlichen Arbeiten gewinnen und indem anderseits auch die Aufsätze ihren Vorteil davon haben, weil das Material nun nicht erst mühsam zusammengetragen werden muss. Es kann somit gleich mit der Formulierung und mit der sprachlichen Vorbereitung des Aufsatzes begonnen

¹ Rein, Pickel und Scheller, viertes Schuljahr, Seite 117.

² Vergl. Rein, Pickel und Scheller, erstes Schuljahr, S. 24.

werden, was offenbar der Vereinfachung des Lehrplanes günstig ist. Natürlich darf man den Aufsatzunterricht nicht ganz in diesen „gebundenen“ Aufsatzübungen aufgehen lassen. Die wichtigste Aufgabe des Aufsatzunterrichtes ist ja, die Schüler dahin zu bringen, nach Inhalt und Form selbständige Aufsätze anzufertigen. Um sie dazu zu bringen, sind Übungen darin unbedingt notwendig. Deswegen müssen wir den Schülern, besonders in den obern Klassen, Gelegenheit geben, hie und da selbständige Arbeiten anzufertigen. Nun geraten diese Arbeiten am besten, wenn sie Wahrnehmungen und Erfahrungen des Schülers zum Hintergrunde haben. Wählt man dagegen Themate, die zu den Realien und zur Lektüre in keiner Beziehung stehen, so erhält man die zeit- und kraftraubende Doppelspurigkeit auch im Aufsatzunterricht. Man erhält dann zwei Geleise; denn auf die schriftliche Bearbeitung des im Erfahrungs- und Gedankenkreis der Schüler bereits vorhandenen Materials dürfen wir unter keinen Umständen verzichten.¹

Gehen wir nun zu einer *zweiten Gruppe* von Fächern über.

In ganz demselben Verhältnis wie Grammatik und Schönschreiben zum Aufsatz haben Rechnen und Zeichnen zur Naturkunde zu treten. Bringt man das fertig, so wird die Schule abermals entlastet.

Beginnen wir mit der *Naturkunde*.

Wer den naturkundlichen Stoff unserer gangbarsten Lesebücher ansieht und sich alles Nötige hinzudenkt, um dieses teilweise trockene Material anschaulich und verständlich zu machen, der muss zur Überzeugung kommen, es handle sich darum, unsere Schüler zu Encyklopädisten heranzubilden. In den Vordergrund treten Beschreibungen über Naturkörper, und zwar merkt man's vielen derselben an, dass sie nur deshalb aufgenommen worden sind, um daraus Systeme oder Teile derselben ableiten zu können. Ja, um solche fachwissenschaftliche Zwecke sicherer zu erreichen, tritt die Neigung, die Naturkunde in Geologie, Botanik, Mineralogie, Physik und Chemie zu zerlegen und die Naturkörper von vornherein nach Klassen, Ordnungen und Familien zusammenzustellen, immer stärker hervor. Der naturkundliche Stoff für die Volksschule sollte aber nicht nach fachwissenschaftlichen, sondern nach pädagogischen Gesichtspunkten ausgewählt werden. Die Erziehung hat bekanntlich die Aufgabe, die Schüler zu sittlich-religiösen Charakteren heranzubilden. Der Charakter zeigt sich im entschiedenen, auf festen Grundsätzen beruhenden Wollen oder Nichtwollen der Person. Der

¹ Vergl. G. Wiget, Theorie und Praxis des Realschulunterrichts, erstes Heft, Seite 34–38.

Wille ist also der Faktor, der ihn kennzeichnet. Dieser soll gebildet werden. Wirkt nun die oben charakterisirte Naturkunde in erfolgreicher Weise auf die Willensbildung ein? Offenbar müssen wir diese Frage mit nein beantworten, denn die Voraussetzung des Wollens sind Vorstellungen, bei denen die Möglichkeit vorhanden ist, in Tat überzugehen, was bei den durch die Volksschulnaturkunde erzeugten Vorstellungen nicht der Fall ist. Damit möchte ich nicht über alle naturkundlichen Abschnitte unserer Lesebücher ein abfälliges Urteil aussprechen; es ist darin gewiss eine recht hübsche Anzahl enthalten, die im angedeuteten Sinne zur Willensbildung geeignet ist. Viele andere aber haben nicht nur den Fehler, dass sie zur Willensbildung nichts beitragen, sondern dass sie den Schüler geradezu langweilen. Das wird z. B. Eberhard auch selbst gefühlt haben, sonst hätte er es wohl nicht für nötig gefunden, den naturkundlichen Teil durch eingestreute Geschichten und Gedichte zu würzen.

Wie soll nun die Naturkunde aussehen? Entschieden muss sie ihr Hauptgewicht auf die Willensbildung legen, d. h. sie muss solche Vorstellungen klar legen, bei denen die Möglichkeit vorhanden ist, in ein Wollen und in Tat überzugehen. Das ist dann möglich, wenn man sich darauf beschränkt, in der Naturkunde den Zögling vertraut zu machen mit der menschlichen Arbeit, mit den Mitteln und Kräften, welche fördernd oder hemmend auf dieselbe einwirken.¹ Somit hat an Stelle der Naturkunde in der Volksschule Arbeitskunde zu treten. Auch in den untern Klassen hat der naturkundliche „Anschauungsunterricht“ ihr zu weichen. Beschreibungen wie z. B. „die Stubenfliege“ im dritten Lesebuch von Schmid und „der Kopf“ und ferner „der Rumpf und seine Glieder“ im zweiten Eberhard für Unterschulen ist der Abschied zu geben, weil sie zur Willensbildung unzweckmässig sind und obendrein noch Langeweile erzeugen müssen. Im Gegensatz dazu und zur gegenwärtig eingebürgerten Volksschulnaturkunde der höheren Klassen ist die Arbeitskunde in hohem Masse zur Willensbildung geeignet und wird gewiss auch nicht langweilig werden, weil darüber bei den Schülern schon viel von regem Interesse durchdrungenes Material vorhanden ist, wodurch die Auffassung und innere Verarbeitung des Neuen erst gesichert wird. Gedanken über einzelne Arbeiten, über Mittel und Kräfte, die zu deren Ausführung nötig sind, empfängt der Zögling in umfassendem Masse im Elternhause, in seiner nächsten Umgebung, aus dem Ge-

¹ Vergleiche: „Der Zweck des naturkundlichen Unterrichtes in der Volksschule“ von Conrad, XVII. Jahrbuch d. V. f. w. P.

sinnungsunterrichte und der Geschichte. Freilich bedürfen diese Gedankenmassen noch erst der Klärung, was dann durch den Unterricht zu geschehen hat. Es drängen sich dem erwachenden Kindesgeiste Fragen darüber auf, was zur Aufnahme des Neuen ganz besonders günstig ist. Auf diese Fragen hat nun der Unterricht in erster Linie Antwort zu geben. Warum nun dieses Material, welches die kindliche Seele lebhaft beschäftigt, zurückdrängen (verdrängen lässt es sich bei geistig regsamen Kindern nicht) und brach liegen lassen und auf der andern Seite eine Masse von oben bezeichnetem trockenen Unterrichtsstoff in sie hineinwerfen? Das muss als ein Doppelfachsystem der schlimmsten Sorte betrachtet werden, das zur Überbürdungsklage nicht wenig beiträgt. Es drängt sich nun die Frage auf: nach welchen Grundsätzen hat die Stoffauswahl für die Arbeitskunde zu geschehen? Um den jeweiligen passendsten Stoff zu wählen, ist es nötig, auf den Gedankenkreis des Zöglings, auf sein Tun und Treiben genau Achtung zu geben; ja der Lehrer kann hierin eine nicht unwesentliche Stütze an den Eltern erhalten, weil diese die beste Gelegenheit haben, den kindlichen Beobachtungs- und Arbeitstrieb kennen zu lernen. Damit der Lehrer befähigt werde, seine Beobachtungen mit grösserer Zuverlässigkeit anzustellen, wird es für ihn günstig sein, den kulturhistorischen Gang, den die Menschheit durchgemacht, zu studiren, indem ein gewisser Parallelismus zwischen der Entwicklung des Menschengeschlechtes und des einzelnen nicht zu leugnen ist; nur würde ich es nicht befürworten, gestützt auf diesen Parallelismus, den Lehrplan der Arbeitskunde fix und fertig zum voraus entwerfen zu wollen. Nur wenn der Lehrer bei der Stoffauswahl sich von genannten Beobachtungen leiten lässt, kann er jedes Mal das behandeln, was das Interesse des Zöglings am meisten weckt. Er wird so auch nicht in den Fehler verfallen, seine Zöglinge zu Berufsmeistern ausbilden zu wollen, weil eben Kinder nicht den Drang in sich fühlen, Schuhe oder Kleider zu verfertigen, Schlitten und Räder zu beschlagen, Hobelbänke zu machen und Zimmer zu täfeln, und auch keine ernstlichen Versuche dazu anstellen. Hingegen gibt es eine Menge anderer einfacher Tätigkeiten, für die sie mehr Interesse haben und zu deren Ausführung sie Versuche machen. Wird dieses Interesse noch durch den Unterricht gesteigert, so wird damit auch zur Überführung der Vorstellung in Tat beigetragen; dieselbe wird sich infolge dessen öfter vollziehen, was ein höchst wichtiger Faktor ist, um den Willen zu stärken.

Die Resultate, welche eine richtig erteilte Arbeitskunde fürs Leben bringen, sind folgende: sie erzeugt im Zögling die Überzeugung, dass der Mensch im Streben nach seinen Zwecken von den aus der Natur

stammenden Mitteln und Kräften abhängig ist. Das Lustgefühl, welches die bewusste Arbeit bei ihm schon erzeugt hat, treibt ihn zu freudiger Arbeit an, regt in ihm das Streben, Mittel und Kräfte zur Verwirklichung der Zwecke, die er sich später setzt, ausfindig zu machen, d. h. mit andern Worten: wir fördern durch die Arbeitskunde in unserm Zögling die Grundlage zu einem arbeitsamen Menschen und zwar auch in der Beziehung, dass wir ihm dadurch eher ermöglichen, den ihm passenden Beruf zu wählen. Dass nachträglich die in der Arbeitskunde auftretenden Natur- und Gebrauchsgegenstände, sowie die Merkmale der einzelnen Gegenstände isolirt zusammenzustellen sind und dass Gleichartiges die begriffliche Durcharbeitung erfährt, wird wohl nur einer Andeutung bedürfen.

Gehen wir nun über zum *Rechenunterricht*.

Dieser ist heutzutage in eine höchst beklagenswerte isolirte Stellung hineingeraten. Den Ausgangspunkt haben dabei nach unsern Rechenheften Rechentourniere mit reinen und benannten Zahlen zu bilden, worauf zu angewandten Aufgaben fortgeschritten wird, und zwar werden dem Schüler stets Beispiele zum Lösen vorgelegt, die nach ihrer formellen Ähnlichkeit schon in Gruppen zusammengestellt sind. Es wird somit gleich mit der dritten Formalstufe begonnen. Von einem sachlichen Zusammenhange zwischen den einzelnen angewandten Aufgaben, wie er sich zeigt bei den Berechnungen jedes einfachen Handelsmannes, Landwirtes oder Handwerkers, ist gewöhnlich keine Spur vorhanden. Bereits bei jeder folgenden Rechnung wird das Kind in ein anderes Sachgebiet hinübergeschleudert und dazu noch in Sachgebiete, die gar nicht in seinem Anschauungskreise liegen. Es ist klar, dass so die höchst wünschenswerte feste Verknüpfung der Sache mit der Zahlvorstellung sich nicht bilden kann, selbst dann nicht, wenn man den einzelnen Rechnungen sachliche Erläuterungen vorangehen liesse, da ja unter diesen zwei aufeinanderfolgende ein so entgegengesetztes Gesicht haben würden, als ein Weisser und ein Neger, und folglich sich auch nicht genügend einprägen könnten. Neben diesem mehr systematischen Rechenunterricht drängten sich von seiten der Arbeitskunde her eine Menge zusammenhängender Berechnungen auf: Arbeiten und Berechnen sind ja zwei Faktoren, die von jeher mit einander Hand in Hand gingen; sie unterstützen, ergänzen und beleuchten sich gegenseitig: sie können, ohne schweren Schaden zu leiden, einander nicht entbehren. Folglich darf die Erziehungsschule auf die an die Arbeitskunde angelehnten Berechnungen nicht verzichten. Die in diesen verschiedenartig gemengten Rechenoperationen sind nachträglich, der Formalstufentheorie ent-

sprechend, nach ihrer Gleichartigkeit zusammenzustellen. Somit würden wir auch hier nach und nach Gruppen von Additions-, Subtraktions-, Multiplikations- und Divisionsreihen, von Drei- und Vielsatz-, Zins-, Rabatt-, Gewinn- und Verlustrechnungen und Längen-, Flächen- und Körperberechnungen erhalten. Daraus sind sodann Regeln abzuleiten und ferner ist durch Übung für feste Einprägung des Gelernten zu sorgen. Wie leicht ersichtlich, würden wir somit auch im Rechnen das Doppelgeleise erhalten. Glücklicherweise dürfen wir eines beseitigen. Da die Aufgaben unserer Rechenhefte zur Willensbildung ungenügend sind, weil durch sie kein sachlich charakteristischer Hintergrund für die Zahlen erzeugt wird und folglich sich auch keine haltbare Verknüpfung zwischen Sach- und Zahlvorstellung bilden kann, so sind die sachlich isolierten Rechenaufgaben aus der Erziehungsschule auszuschliessen. Knüpft man dagegen das Rechnen an die Arbeitskunde an, so fällt auch für die Willensbildung viel ab. Und der andere Vorteil ist, dass durch die Arbeitskunde dem Rechnen tüchtig vorgearbeitet wird und dass Zahlen, die in die Millionen gehen, und verwickelte Bruchrechnungen, wie sie in den gangbarsten Rechenheften nicht selten auftreten, in Wegfall kommen, weil obgenanntes Berechnen dazu nicht Veranlassung gibt; es kann infolge dessen das Rechnen mit Zahlen geringeren Umfanges und mit einfacheren Operationen gründlicher* behandelt werden.¹

Im Anschluss an die Arbeitskunde könnte dann auch das *Zeichnen* betrieben und ebenfalls für die Willensbildung dienstbar gemacht werden.

Noch eine kurze Bemerkung über den *Handfertigkeitunterricht*.

Es ist für die Willensbildung von unschätzbarem Werte, dass das durch Arbeitskunde und Berechnung als zweckmässig Erkante oder durch das Zeichnen als ästhetisch schön Gefundene durch alle möglichen Veranstaltungen in ein Tun übergeführt oder dass dieses letztere so weit als möglich vorbereitet wird. Das kann nun in ausgedehntem Masse im Handfertigkeitunterricht geschehen. Deswegen ist es sehr zu begrüssen, dass diesem gegenwärtig immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird.

(Schluss folgt.)

¹ Vergleiche: Ein Handbuch für den Rechenunterricht, besprochen von P. Conrad in Nr. 1 des letzten Jahrganges dieser Blätter.

REZENSIONEN.

I.

Behrens Dr. W. J., *Methodisches Lehrbuch der allgemeinen Botanik für höhere Lehranstalten. IV., durchgesehene Auflage.* Mit 4 analytischen Tabellen und zahlreichen Original-Abbildungen in 411 Figuren, vom Verfasser nach der Natur auf Holz gezeichnet. — Braunschweig, Harald Bruhn. 1889.

Wir fänden an diesem Werke nichts Wesentliches auszusetzen, wenn ihm nicht das Prädikat eines *methodischen* Lehrbuchs beigelegt wäre. Dass es auf diese Bezeichnung auch nicht eine Spur von einem Anrecht hat, beweist Seite für Seite. Es zeigt von Anfang bis zu Ende ohne Ausnahme den streng systematischen Gang, der mit dem Allgemeinen anhebt und mit dem Speziellen aufhört, und zwar gilt dieses in Bezug auf die Anlage der Hauptabschnitte sowohl, als auch hinsichtlich der Durcharbeitung der einzelnen Kapitel.

Der erste Abschnitt bezieht sich auf die Gestaltlehre, der zweite auf die Systematik, der dritte auf die Biologie, der vierte auf Anatomie und Physiologie, und der fünfte behandelt die niedern Pflanzen. Der Morphologie voraus geht eine Einleitung, welche von Kunst- und Naturkörpern spricht, letztere in die bekannten 3 Gruppen zerteilt und kurz charakterisirt. Die Gestaltlehre selber bezieht sich der Reihe nach auf Wurzelgebilde, Stengelgebilde, Blattgebilde, Haargebilde und überall finden wir an erster Stelle eine allgemeine Beschreibung der betreffenden Organe und ihrer verschiedenen Formen, an zweiter erst die Beispiele, dazu mit kleinem Drucke, damit sich dieselben ja nicht etwa zu sehr bemerklich machen.

Die Systematik wird durch die Diagrammatik eröffnet. Auch hier nirgends ein Ausgehen von bestimmten Einzelfällen und ein Aufsteigen zum Allgemeinen auf dem Wege der Induktion, überall der umgekehrte Gang. Hieran schliesst sich eine Systemkunde und dieser folgt die systematische Einteilung der Pflanzen. Ueberall finden wir, wie es ja die Ueberschrift nicht anders erwarten lässt, zuerst die wesentlichen Merkmale des Typus, dann der Klasse und endlich der Ordnung oder Familie. Zur Gattung oder Art kommt man selten oder dann selbstredend erst zuletzt.

Biologie, Anatomie und Physiologie, sowie die niederen Pflanzen sind nach derselben „Methode“ bearbeitet. Methode? Also doch ein *methodisches* Lehrbuch? Wenn man unter Methode nichts anderes versteht, als eine bestimmte Art des Verfahrens, ja. Wo es sich aber um *Unterrichtsmethoden* handelt, wie hier, denkt heute jedermann an ein Verfahren, welches sich gründet auf die ewigen Gesetze der Natur des menschlichen Geistes. Und wenn man diesen Massstab hier anlegt, so findet man die Sache gerade auf den Kopf gestellt; denn das kann heute doch als ein über allen Zweifel erhabener Grundsatz aller pädagogisch gebildeten Lehrer der Naturwissenschaften jeder Richtung angesehen werden, dass das Allgemeine sich aus dem Einzelnen ergeben, dass also dieses zuerst behandelt, jenes daraus abstrahirt werden muss. Ein Verfahren, welches gerade den umgekehrten Weg einschlägt, mag man meinetwegen Methode nennen, eine *Unterrichtsmethode* ist es heutzutage nicht mehr und Lehrbücher, welche ein solches verwirklichen, dürfen *methodische* Lehrbücher schlechterdings nicht genannt werden.

Damit ist jedoch nicht gesagt, dass das Lehrbuch der Botanik von Behrens in höhern Lehranstalten, wofür es bestimmt ist, gar nicht gebraucht werden könnte. Nur muss dieses am rechten Orte geschehen und der ist da, wo das im Lehrbuche enthaltene Allgemeine schon auf Grund der Anschauung erarbeitet worden ist. Es können die bezüglichen Abschnitte jeweils auf der Stufe des Systems gelesen und den spätern Wiederholungen zu Grunde gelegt werden.

Am liebsten aber wüssten wir das Werk nur in der Hand des Lehrers und da ist es vom grössten Wert. Rezensent selber hat es bei seinen Vorbereitungen für den botanischen Unterricht jahrelang ausgiebig benutzt und es ist ihm ein lieber Freund geworden. Hauptsächlich bezieht sich dieses auf die Morphologie und Biologie.

Die Unterscheidung der einzelnen Formen ist eine so scharfe, die beigefügten Beispiele sind so charakteristisch und die begleitenden Figuren so treu und sauber, wie man es kaum in einem zweiten Buche findet. In der Biologie verdienen die Erörterungen über Wind- und Insektenblütler vom fachwissenschaftlichen Standpunkte aus das höchste Lob. Sie zeigen so recht klar, dass das Gesetz von der Uebereinstimmung zwischen Organ und Funktion auch für die Pflanzenwelt Gültigkeit hat, dass auch hier das Kleinste, das Unbedeutendste, das man gewöhnlich ganz übersieht und sogar in der Wissenschaft erst in der neuern Zeit hat beachten lernen, für die Existenz der Pflanzenart unerlässlich ist. Im physiologischen Teil, der sich wie alle andern durch grosse Klarheit und Genauigkeit kennzeichnet, heben wir besonders noch einige treffliche Versuche zur Veranschaulichung bezüglicher Vorgänge hervor.

Zusammenfassung: Das Lehrbuch der Botanik kann nicht den Gang des Unterrichts weder auf dieser, noch auf jener Stufe, weder im ganzen, noch im einzelnen bestimmen. Dagegen bildet es als Handbuch für den Lehrer in fachwissenschaftlicher Hinsicht einen Schatz, den keiner, der ihn einmal kennen gelernt hat, wieder missen möchte. Es sei also allen Lehrern bestens empfohlen!

II.

Christ. Wächter, erster ordentlicher Lehrer an der städtischen höhern Töchterschule zu Altona.

1. **Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Pflanzenkunde.** Mit 118 in den Text eingedruckten Holzschnitten. *Altona. Verlag von A. C. Reher 1889.* Preis in dauerhaftem Schulband 2 Mark.
2. **Begleitwort dazu.** Unentgeltl. durch jede Buchhandl. zu beziehen.
3. **Grundzüge der Pflanzenkunde.** Mit 39 in den Text eingedruckten Holzschnitten. Preis 50 Pfennig.

Hier tritt uns eine Methode entgegen, die schon eher auch vor dem Forum der Pädagogik bestehen kann. Das Einzelne steht an der Spitze; das Allgemeine folgt nach, scheinbar wenigstens der in den Naturwissenschaften allgemein anerkannten Induktion entsprechend.

Der Leitfaden zerfällt in 4 Abschnitte. Der I. Abschnitt bietet 16 Einzelbeschreibungen und im Anschluss an diese werden morphologische Grundbegriffe festgestellt. Im II. Abschnitt werden Pflanzen mit schwerer zu erkennenden Formen beschrieben und verglichen. Die Resultate der Vergleichung sind Gattungs- und Familiencharaktere. Ausserdem führen die neuen Einzelbilder zur Erklärung schwieriger morphologischer Begriffe und biologischer Verhältnisse. Der III. Abschnitt behandelt nacktsamige und verborgen blühende Pflanzen und im Anschluss daran Anatomie und Physiologie. Der IV. Abschnitt erst bringt die Systematik. Und zwar finden wir da eine sehr geschickte Vereinigung der natürlichen Familien in analytischen Tabellen, welche eine leichte und sichere Bestimmung der häufiger vorkommenden Pflanzen ermöglicht.

Das ist ja alles ganz ausgezeichnet! — Ja, so lange man der Sache nicht auf den Grund geht. Sonst starren uns jedoch einige bedenkliche Mängel entgegen. Der wichtigste davon ist die durchaus ungenügende Verbindung des Morphologischen, Anatomischen und Physiologischen mit dem vorliegenden konkreten Material. Es schrumpft hier die Induktion auf ein Häuflein Schein zusammen, indem wir statt Abstraktion auf Grund vorliegender Einzelfälle dürre, trockene Belehrung, allgemeine Sätze finden, zu denen die eben beschriebene einzelne Pflanze keineswegs berechtigt. Die erste Pflanze, die überhaupt behandelt wird, ist das Schneeglöckchen. Die Beschreibung bedient sich der landläufigen botanischen Terminologie, ohne irgend eine Erklärung, als ob das dem Schüler schon alles geläufig wäre. Hinterher erst finden wir die Erklärung, schön in Reih und Glied für sich, in ganz allgemeiner Form, wie folgt:

- 1) Die Hauptglieder einer Pflanze sind: Wurzel, Stengel und Blätter.
- 2) Die Wurzel ist der Teil der Pflanze, welcher keine Blätter trägt.
- 3) Der Stengel oder Stamm kann Blätter tragen.

- 4) Da die Zwiebel Blätter hat, so gehört sie zum Stengel; sie ist ein unterirdischer Stengel.
- 5) Laubblätter, welche am unterirdischen Stengel entspringen, sind grundständig.
- 6) Gewöhnlich beginnen die Blätter mit einem schmalen Teil, dem Blattstiel; sie sind gestielt; wenn derselbe fehlt, so sind die Blätter sitzend.
- 7) Linealisch sind die Blätter, deren Seitenränder fast gleichlaufend sind und welche über vier mal so lang als breit sind.
- 8) Ganzrandig sind die Blätter, wenn ihr Rand keine Einschnitte besitzt.
- 9) Die Blütenscheide ist ein Blatt, welches die Blüte umfasst. Man muss sie nicht verwechseln mit der Blattscheide, einer Verbreiterung der untern Blattteile, welche den Stengel mehr oder weniger umschliesst.

Und in dieser Tonart geht es weiter, 19 Nummern lang. Es werden in derselben abstrakten Form erklärt streifenervige Blätter, Niederblätter, Laubblätter, Hochblätter, Deckblätter, Schaft, Blütenhülle, Stempel, Fruchtknoten, unterständiger Fruchtknoten und Kapsel. Und genau so ist es bei allen folgenden Pflanzen.

Und wie muss es denn gemacht werden? — Die bei einer Pflanze neu auftretenden Formen werden schon während der Behandlung der Pflanzen auf Grund der vorliegenden Exemplare nicht nur benannt, wie es hier der Fall ist, sondern in erster Linie ganz genau beschrieben, dann erst mit dem botanischen Namen belegt, dem alten Grundsatz gemäss: Erst die Sache und dann der Name! Bei Wächter lesen wir z. B. in der Beschreibung des Schneeglöckchens: Die beiden grundständigen Laubblätter sind sitzend, linealisch, ganzrandig, streifenervig und am Grunde von einer häutigen Scheide umgeben. Weiter nichts, auch nicht ein Wort! Statt dessen musste es etwa heissen: Beim Schneeglöckchen nehmen wir zwei Blätter wahr. Diese kommen aus der Zwiebel heraus und nicht etwa aus dem oberirdischen Stengel wie bei der Brennessel. Wir nennen sie deshalb grundständige Blätter. Es fällt uns auch auf, dass sie keinen Stiel haben; sie sind sitzend. Die Blattränder laufen fast parallel, wie bei einem Lineal, und die Blätter sind ungefähr 4 mal so lang als breit (natürlich nur auf Grund genauer Messung!) Wir bezeichnen sie als linealische Blätter u. s. f. In derselben Weise müsste es bei allen übrigen Merkmalen bei allen Pflanzen gehalten werden. Und am Schlusse dieser eingehenden Beschreibung stellt man die neuen Formen zusammen, aber nicht in der allgemeinen Form wie hier in unserem Leitfaden, sondern immer noch mit Rücksicht auf den vorliegenden Einzelfall. Es heisst dann beispielsweise: Beim Schneeglöckchen haben wir linealische Blätter. Sie sind nämlich —. Die Blätter des Schneeglöckchens sind ausserdem ganzrandig; denn sie haben —. Erst nachdem dieselbe Form bei mehreren, mindestens zwei, Pflanzenarten beobachtet worden ist, darf die Verallgemeinerung eintreten: linealisch sind die Blätter, wenn etc. etc. Und es darf dann am Schlusse auch die systematische Zusammenfassung des ganzen morphologischen, anatomischen und physiologischen Materials nicht fehlen. Dieses Verfahren wäre in Wirklichkeit und nicht nur dem Scheine nach ein induktives gewesen. In der Ableitung der Familiencharaktere hat der Verfasser den Gang der Induktion im „methodischen Leitfaden“ eingehalten; wie es sich dagegen in den „Grundzügen“ in dieser Richtung verhalten soll, scheint ihm selber nicht recht klar zu sein. Hier finden wir nämlich die Familiencharaktere von Anfang an schon nach Behandlung einer einzigen Pflanzenart. Aus dem Vorwort erfahren wir jedoch, dass sie nicht für die Unterstufe bestimmt seien. Der Verfasser fügt dann aber hinzu: „Wann sie im Unterricht heranzuziehen sind, wird sich nicht schlechthin bestimmen lassen; sie lassen sich teils an Pflanzenbeschreibungen anschliessen, teils mit dem natürlichen System verknüpfen.“ Hoffentlich meint der Verfasser nicht, dass sie sich an die Beschreibung einer einzelnen Pflanzenart anschliessen lassen, denn das hiesse nichts anderes, als den Kindern die Sache in den Mund schmieren. Begriffliche Merkmale ergeben sich ja nur aus der Vergleichung *mehrerer* verwandter Einzelfälle.

Die „Grundzüge“ bilden im übrigen nur einen Auszug aus dem „methodischen Leitfaden“ und bedürfen deshalb keiner weitern Besprechung.

III.

**Ludwig Schröter, Taschenflora des Alpenwanderers. Colorirte
Abbildungen von 115 verbreiteten Alpenpflanzen nach der Natur**

gemalt, Mit Vorwort und kurzem botanischem Text, sowie Angabe der Pflanzennamen in lateinischer, deutscher, französischer und englischer Sprache von Dr. C. Schröter, Professor der Botanik am eidgenössischen Polytechnikum. *Zürich, Verlag von Meyer & Zeller, 1889.* Preis Fr. 6. —.

Die Benutzung dieser Flora setzt wie diejenige von Plüss nur die allerelementarsten Begriffe voraus und ist deshalb nicht weniger als jene berufen, botanische Kenntnisse auch bei denjenigen zu verbreiten, welche bisher den Genuss, den das fortwährende Beegnen zahlreicher, lieber Bekannter unter den Kindern der heimischen Flora gewährt, mehr ahnten als aus eigener Erfahrung kannten. Die Pflanzen lassen sich meistens nach den vorzüglich ausgeführten, durchaus naturgetreuen Abbildungen ohne weiteres bestimmen. In zweifelhaften Fällen leistet der beigeitende Text die nötige Hilfe, indem er die besonders charakteristischen Merkmale angibt. Ausserdem erfahren wir durch denselben die wichtigsten Standorte und die vertikale Verbreitung.

Format und Decken des Buches sind so, dass es ohne jegliche Störung in der Tasche mitgenommen werden kann. Jeder Alpenwanderer, wenn er nicht gerade Botaniker von Fach ist, wird unsere Alpenflora mit Vorteil benutzen und durch sie um einen wesentlichen Naturgenuss bereichert werden.

IV.

v. Beust Dr. phil. F., Schlüssel zum Bestimmen aller in der Schweiz wild wachsenden Blütenpflanzen, sowie der für ein Herbarium wichtigen Sporenpflanzen, nach Ordnungen und Familien des natürlichen Systems. Ausschliesslich für das Anlegen von Herbarien in Schulen zusammengestellt. II. verbesserte und teilweise umgearbeitete Auflage. *Zürich, Verlag von Meyer und Zeller 1889.* Preis Fr. 2. —.

Der Schlüssel von Beust gestattet uns nicht, die Pflanzenart, sondern nur die Familie, der diese angehört, zu bestimmen. Er antwortet also z. B. auf die Frage, ob die vorliegende Pflanze zu den Maskenblütlern, zu den Eisenkrautartigen oder zu den Lippenblütlern gehöre; wir erfahren aber nicht, ob es ein Ziest, eine Taubnessel, ein Hohlzahn oder eine Wirbelborste und noch viel weniger natürlich, ob es der Waldziest oder der Sumpfziest, die rote oder die gefleckte Taubnessel u. s. w. sei. Und aus diesem Grunde ist uns der Zweck desselben durchaus unerfindlich; denn mit der Erkenntnis, dass die fragliche Pflanze z. B. zu den Lippenblütlern gehöre, gibt sich der Schüler keineswegs zufrieden. Sobald er sein Herbarium beginnt, will er auch natürlicher Weise für jede Pflanzenart einen besondern Namen haben. Da bleibt also nichts anderes übrig, als dass der Lehrer diesen selber gibt oder dass die Schüler neben dem Beust'schen Schlüssel noch einen andern führen, der die Sache bis zu den Arten verfolgt. Letzteres bedingt eine unnötige Mehrausgabe und zugleich eine wesentliche Erschwerung und Verlangsamung des Geschäftes der Bestimmung, ersteres eine Beschränkung der Selbsttätigkeit. Dazu kommt noch, dass nach unserer Ansicht das Bestimmen erst dann beginnen sollte, wenn der Schüler die wichtigsten Pflanzenfamilien schon kennt. Der naturgemässe Weg, sich diese Kenntnis anzueignen, besteht nicht etwa darin, dass der Schüler sich durch vielfach wiederholtes Bestimmen die Familien- und Ordnungsmerkmale fest einprägt, sondern darin, dass eine Anzahl Vertreter nach wesentlichen und unwesentlichen Merkmalen beschrieben und dass dann erstere auf Grund einer Vergleichung herausgehoben werden, wie wir oben schon bemerkten. Die Begründung findet sich in der Lehre von der Bildung der Begriffe. Die Klarheit und Deutlichkeit der so entstandenen Familienbegriffe kann nun am passendsten dadurch geprüft und zugleich erhöht werden, dass man auf der V. Stufe der methodischen Einheit die Schüler ohne Benutzung irgend welchen Schlüssels noch nicht behandelte Pflanzen

denselben unterordnen lässt. Und um sodann die Art, in vielen Fällen genügt auch die Gattung, derselben festzusetzen, wäre auf höhern Schulstufen (gehobenen Realschulen, Gymnasien, Seminarien) ein Schlüssel ähnlich dem oben besprochenen von Plüss, sehr erwünscht, aus dem Grunde namentlich, dass die Zöglinge ein Mittel kennen lernen, sich auch nach dem Verlassen der Schule noch mit den Pflanzen der Heimat beschäftigen und so ihr Interesse betätigen zu können. Damit ist nicht ausgeschlossen, dass man hie und da auch eine Pflanze vorweise und bestimmen lasse, deren Familienmerkmale noch nicht abstrahirt wurden. Es dient dieses auch zur Prüfung und möglicherweise auch zur Klärung der schon feststehenden Begriffe. Nur erblicke man im Bestimmen der Pflanzen, handle es sich nun um Ordnungen, Familien, Gattungen oder Arten, nicht die Hauptaufgabe, in der möglichst ausgedehnten Artenkenntnis nicht das Ziel des botanischen Unterrichts. Das Bestimmen von Pflanzen muss immer nur als methodische Uebung behandelt und daneben das Hauptaugenmerk auf die Beziehungen der Pflanzen zum Menschen, auf ihre Bedeutung im Haushalt der Natur, auf die Lebensbedingungen und die damit im Zusammenhang stehende Organisation gerichtet werden.

Um nicht ungerecht zu erscheinen, heben wir zum Schlusse gern hervor, dass der Schlüssel von Beust *seinem Zwecke* vollkommen entspricht, in der vorliegenden II. Auflage noch mehr als in der I., indem der Verfasser auf Grund seiner praktischen Erfahrungen an manchen Stellen wesentliche Verbesserungen vornahm, dadurch, dass er die botanischen Merkmale, welche dem blossen Auge leicht entgingen, durch Habituscharaktere ersetzte. Lehrer, die mit Beust nur die Ordnungen und Familien bestimmen lassen wollen, werden in dessen Schlüssel ein treffliches Hilfsmittel finden.

P. C.

V.

Gesangschule und Lieder-Sammlung für schweiz. Volksschulen von
Th. Rauber und *G. Bürli*. 5 Hefte — (VII Stufen). Einsiedeln,
Benziger & Cie., 1889.

In Nr. 6 (1890) der „Schweizerischen Lehrer-Zeitung“ ruft Herr Lehrer Zweifel-Weber von St. Gallen in einem von wackerm, patriotischem Geiste durchwehten Artikel nach einem *schweizerischen* Schulgesangbuche. Wir glauben aber nicht, dass dieser Ruf jetzt noch seine Berechtigung habe, seitdem durch Rauber und Bürli ein schweizerisches Gesanglehrmittel herausgegeben worden ist, das allen billigen Anforderungen entspricht. Wie wir schon anderswo („Schweizer Grenzpost“ Nr. 302, Jahrgang 1889) des weitern ausgeführt, ist dieses Lehrmittel, von zwei musikalisch gründlich gebildeten und in langjähriger Praxis ergrauten Musiklehrern verfasst, bereits in den Schulen des Kantons Aargau obligatorisch eingeführt; hoffentlich werden auch bald die übrigen Kantone der deutschen Schweiz diesem Beispiele nachfolgen, denn ohne Zweifel ist dieses Gesanglehrmittel das beste, das bis jetzt erschienen, oder, besser gesagt, das einzig wirklich gute und zur Einführung an schweizerischen Volksschulen (Primar- und Sekundarschulsufe) geeignete.

Das 1. Heft (I. und II. Stufe) ist nur für die Hand des *Lehrers* berechnet. In kurzen Abhandlungen über Stimmwerkzeuge, Tonbildung, Aussprache wird einleitungsweise alles besprochen, was ein Lehrer diesbezüglich wissen muss. Auf der I. und II. Stufe sollen nach Rauber und Bürli die Kinder nur nach dem Gehör singen, indem der Lehrer ihnen leichte Liedchen vorsingt oder vorspielt und die Kinder dieselben nachsingen. Dadurch wird das musikalische Gehör entwickelt, das rhythmische Gefühl geweckt; die Kinder gelangen zu einer allerdings noch nicht klaren Unterscheidung der Töne und — bekommen Freude und Interesse am Gesang. Aber parallel damit werden die Kinder in die Elemente der Theorie eingeführt. Der Lehrer singt den Kindern einen ihrem Sprechton naheliegenden Ton vor, etwa d oder es, und die Kinder singen in diesem Tone successive alle Vokale und Doppellauter und schliesslich noch allerlei einsilbige Wörter. Nun singt der Lehrer den Kindern zum ersten Tone noch den nächst höhern, übt in gleicher Weise die *beiden* Töne ein, nennt dann den tiefern ut, den höhern re und stellt sie endlich durch Noten dar, indem er *eine* Notenlinie zieht und ut auf dieselbe schreibt. Schliesslich schreibt der Lehrer diese zwei Noten in beliebiger Abwechslung an die Tafel und die Kinder singen auf dieselben einzelne Vokale, Wörter

oder kleine Sätzchen. Später folgen ein dritter Ton und eine zweite Notenlinie. So haben dann diese Anfänger drei Töne und deren Zeichen unterscheiden und singen gelernt. — Auf der III. Stufe lernen nunmehr die Kinder mit Zuhilfenahme ihres kleinen Vorrates von Zeichen und benannten Tönen den Zweitakt, Dreitakt, Viertakt, den Auftakt und die Viertelpause kennen; sie kommen zum 4., 5. und 6. Ton und zu *drei* Notenlinien, zu Achtel-, halben und punktierten Noten u. s. w. — Die IV. Stufe bringt die 5 Notenlinien, schwierigere Taktarten, Dynamik u. a. m. — Auf der V. Stufe kommen die Schüler zur Versetzung des Grundtones ut auf jede beliebige Notenlinie und jeden beliebigen Zwischenraum, zum zweistimmigen Singen, zum Singen in Moll etc. — Das ist dann die richtige Vorbereitung zum Verständnis der absoluten Tonnamen, der Dur- und Moll-Tonleitern (VI. Stufe), der Schlüssel, Intervalle, Akkorde, Synkopen u. s. w. (VII. Stufe).

Parallel zu diesen sieben Stufen geht eine reiche, aber doch sorgfältige Auswahl von den betreffenden Stufen entsprechenden Liedern und Uebungen. Bei der Auswahl der Lieder ist besonders auf volkstümliche, für den kindlichen Geist ja einzig verständliche Melodien Rücksicht genommen, was sicherlich als ein Vorteil erscheinen muss in einer Zeit, wo durch das geist- und gemühtötende Abrichten von Männerchören auf irgend ein Gesangfest hin der alte, herzinnige Volksgesang langsam, aber sicher „ermordet“ werden soll. Und — last not least — es ist eine echt *schweizerische* Liedersammlung; dem Text ist die ihm gebührende Aufmerksamkeit gewidmet, denn erst durch den mächtigen Zauber des schön vorgetragenen Wortes und durch die Verbindung von Wort und Ton manifestieren sich Gedanken und Empfindungen in harmonischer Weise“. Deshalb sind auch alle jene Texte, die Gefühle hervorrufen sollen, welche einem in unserm republikanischen Gemeinwesen aufgewachsenen Kinde fremdartig sind, entsprechend umgeändert, wenn die Verfasser es nicht vorgezogen, ein solches Lied geradezu wegzulassen. Dr. B.

VI.

Der Nibelungen Not in metrischer Übersetzung nebst Erzählung der älteren Nibelungensage von Dr. H. Kamp. Berlin, Mayer & Müller.

Die Lesebuchfrage rückt nach und nach in ein neues Stadium. Das Lesebuch soll nicht mehr wie bisher das Mädchen für alles sein. Man geht darauf aus, ihm eine ganz bestimmte Stellung im Unterrichte zuweisen zu können, und diese ist mehr eine begleitende, erweiternde, als eine beherrschende. Die Einsicht, dass mit Fragmenten, Proben und Auszügen aus den klassischen Werken unserer Dichter für die Bildung unserer Jugend nichts getan wird, verbreitet sich unter den Berufsgenossen. Das Ziel des deutschen Unterrichtes kann nur erreicht werden, wenn den Schülern die Meisterwerke vollständig dargeboten werden. Zu den Meisterwerken unserer Literatur gehört unstreitig auch das Nibelungenlied. Dass es in der Schule gelesen werden muss, ist keine Frage; es fragt sich nur, ob ganz oder nur in den Lachmannschen Liedern. Das ganze Lied enthält aber zu viel wertlose Zusätze der Spielleute, und beschränkt man sich auf die von Lachmann ausgehobenen Lieder, so verliert man eine Menge von Verbindungsstrophen mit wertvollem Inhalte, ganz besonders in kulturgeschichtlicher Beziehung. Man wird also einen Mittelweg wählen müssen. Dazu kommt noch, dass etliche Abenteuer aus gewissen Gründen nur im Auszuge mitgeteilt werden können. Diesen Forderungen sucht die Kampsche Arbeit gerecht zu werden. Sie bietet das Nibelungenlied in einer verhältnismässig guten Uebersetzung dar. Von Gymnasien abgesehen, in denen einige das Lied im Urtext zu lesen fordern, wird dasselbe in andern Schulen wohl am besten in neuhochdeutscher Sprache dargeboten. Hat man nicht genügend Zeit, die Schüler mit dem Mittelhochdeutschen bekannt zu machen, so wirkt das Lesen des Urtextes nur schädlich und erzieht zur Oberflächlichkeit. Kamp bemüht sich redlich, das Mittelhochdeutsch in ein rechtes Neuhochdeutsch umzugießen. Die Lektüre ist der bekannten Simrockschen Uebersetzung gegenüber eine wahre Wohltat. Nur etwas möchten wir an der ganzen Arbeit rügen: Der Verfasser flicht mitten in den Text die ältere Sage ein. Die Darstellung derselben, wenn man sie überhaupt geben will, möchten wir lieber in das Lesebuch verweisen, wo sie dem Schüler zur Privatlektüre vorläge. Wir empfehlen das Buch; es ist ein Fortschritt darin. H.

VII.

Dr. W. Oechsli, Bilder aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für Gymnasien, Lehrerseminarien und andere höhere Schulen, sowie zum Selbstunterricht. I. Teil: Einleitung und alte Geschichte. II. Auflage. 1887.

Ob dieses Lehr- und Lesebuch als ein ebenso verdienstliches Werk in Bezug auf die Weltgeschichte zu bezeichnen sei, wie die Herausgabe des „Quellenbuches“ in Bezug auf die Schweizergeschichte, ist sehr zweifelhaft. Wie der Titel „Bilder aus der Weltgeschichte“ andeutet, soll ein eigentliches Lehrbuch doch noch beibehalten werden. Insofern aber dieses Lesebuch neben dem Lehrbuche hergehen und „das nackte Gerippe mit Fleisch und Blut bekleiden soll“, so liegt die Frage nahe, warum der geschätzte Verfasser sich nicht lieber an die *Quellen* gehalten und die packendsten Abschnitte — wenn nötig in Uebersetzung — aus denselben zu einem organischen Ganzen verbunden habe. In den Quellenschriften spiegelt sich der Geist der Zeit unverfälscht, und deshalb machen sie meist einen nachhaltigern Eindruck auf den Leser, als die beste moderne Darstellung. Dr. B.

Offene Lehrerstellen.

Steinthal. Siebenkursige Sommerhalbjahrschule. Gehalt: Der gesetzliche und freie Wohnung. Meldung bis Ende dies bei Pfarrer Wild in Wattwil. — *Scafati* bei Neapel. Elementarlehrer für die deutsche Schule. Meldung bei Wenner & Cie. daselbst. — *Heiden.* Realschule. Physik, Rechnen, Geometrie, Buchhaltung und Schreiben. 32 Stunden. Fr. 2500. Meldung bis 23. dies bei Pfarrer Sturzenegger. — *Gossau.* Realschule. Sprachen und Mathematik. Gehalt nach Uebereinkunft. Minimum Fr. 2000. Meldung bis Mitte dies bei Aug. Funk. — *Mellingen.* Bezirksschule. Mathematik, Naturwissenschaften und Französisch. 28 Stunden. Fr. 2100. Meldung bis Mitte dies bei der Bezirksschulpflege. — *Mollis.* Sekundarschule. Alle Fächer. Fr. 2500. Meldung bis Mitte dies bei Pfarrer Pfeiffer. — *Chur.* Fortbildungsschule. Deutsch, Französisch, Realien und Turnen. 30 Stunden. Fr. 2200. Meldung bis 11. dies beim Stadtschulrat. — *St. Gallen.* An der Mädchen-Sekundarschule (VII., VIII. Schuljahr) auf Mai ein zweiter Lehrer. Fr. 2400 mit Alterszulagen bis auf 3000 Fr. und Pensionsberechtigung bis auf 75 % des Gehaltes. Meldung bis 20. dies. — *Basel.* Untere Realschule. Singen und neusprachliche Fächer. 24 bis 28 Stunden à 100 bis 140 Fr. Alterszulage 400 Fr. nach 10, 500 Fr. nach 15 Dienstjahren. Pensionirung die gesetzliche. Meldung bis Mitte dies bei Dr. Werder, Rektor. — *Kirchberg, Kt. Bern.* Dreiklassige Sekundarschule. Mathematik, Naturkunde, Geographie, event. Zeichnen und Turnen. 33 Stunden. 2400 Fr. Meldung bis 22. dies bei Pfr. Nil daselbst. — *Teufen.* Dorf. Unterschule. 1. und 2. Schuljahr à $\frac{1}{2}$ Tag. Mädchenrepetirschule. Gehalt 1550 Fr. Wohnungsentschädigung 300 Fr. Meldung bis Mitte dies bei Pfarrer Diem. — *Zürich.* Städtisches Waisenhaus. Eine Lehrerstelle. 700 Fr., freie Station. Meldung bis 18. bei Pfarrer Hofer. — *Biel.* Mädchensekundarschule. Besoldung 2000 Fr. für eine Lehrerin, 3000 Fr. für Lehrer. Meldung bis 20. dies.

Violinen, Zithern, Flöten,

sowie alle anderen Musik-Instrumente bezieht man am besten und billigsten direkt von der Fabrik **Wilh. August Otto Markneukirchen i. Sachsen.**

 Preisliste frei. 

Inhalt: Die sittlichen Ideen verdeutlicht an klassischen Exempeln. — Zur Reform des Lehrplanes der Primarschule. — *Rezensionen.* — *Offene Lehrstellen.* — *Inserat.*