

Warum denkst du denn wieder nichts? : Gedanken über das Denken

Autor(en): **Michael, Otto**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **23 (1937)**

Heft 22

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-538519>

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.

SCHWEIZER SCHULE

HALBMONATSSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

OLTEN + 15. NOVEMBER 1937

23. JAHRGANG + Nr. 22

Warum denkst du denn wieder nichts?

Gedanken über das Denken.

Nein, sie ist immer noch nicht ausgestorben, diese hübsche Wendung einer verzweifelnden Pädagogenseele, diese gleichermassen hilflose und hilflos machende Redensart, die in jedem Kindheitserinnerungen weckt, ja auch in dem wird wecken können, der sie gebraucht. Vielleicht — nein sicher — ist sie auch an ihn einmal verschwendet worden. Und vielleicht — nein sicher — hat sie auch damals die Wirkung gehabt, die sie noch heute hat. Der also Angeredete staunt ahnungslos in die Erregtheit dessen hinein, der gerade so zu ihm spricht; er spürt, dass hinter dieser Redewendung eine ganze Gewitterwand von Möglichkeiten steht, die alle versuchen sollen, ihn zu dem zu bringen, was der Vater, der Lehrer, der Erzieher — wer es eben gerade ist, der so spricht — denken nennen; und er selber wird, ob nun eingeschüchtert oder aufgestört, bockbeinig oder hilflos geworden, nur das eine zu denken vermögen: „Komisch — ich habe doch gedacht!“ — oder er wird es wenigstens so fühlen.

Es gibt eine ganze Stufenleiter solcher Formulierungen. Ob sie nun heissen: „Wart, ich will dich denken lehren! oder ob sie im kategorischen Imperativ gehalten sind: „Denk doch etwas!“ — sie leben alle mehr oder weniger von der Voraussetzung: der, dem sie entgegengeschleudert werden, habe nichts gedacht.

Nichts? Ist das überhaupt denkbar: ein Kind habe nichts gedacht, rein nichts? Der erwachsene Mensch bringt das fertig, mehr

als ihm gut und nützlich ist — weiss Gott, wer ihn dazu erzogen hat! Er bringt es fertig, andere für sich denken zu lassen und es unbesehen nachzuplappern, und er bringt sogar fertig, zu meinen, er selber habe das, was er nachplappert, erdacht; ja sogar Menschen, die in vielen Schulen zum Denken erzogen worden — sein sollten, lieben diese bequemere „Denkens“-Art. Aber das Kind bringt es nicht fertig, bringt es einfach nicht fertig, nichts zu denken. Sein Geist ist noch so munter wie seine Beine es sind, ist immer unterwegs, sieht immer etwas, und er sieht es so genau an, dass er in seine Betrachtung ganz versunken sein kann. Und nicht wahr: niemand wird bezweifeln, dass Betrachten eine sehr vollkommene Art von Denken sei.

Wir sehen bereits, dass die Voraussetzung der verschiedenen Aufforderungen an das Kind, es solle denken, nicht stimmt. Es denkt schon. Es denkt nur, wenn wir es so anrufen, etwas anderes, als wir gerade wünschen und es denkt anders, als wir es in solchen Augenblicken für gut finden: *e s s c h a u t*. Und *e s d e n k t*, *i n d e m e s s c h a u t*, vollkommen seinem Kindsein gemäss. Ja, es ist vielleicht sogar gerade vor einer ihm ungemässen — ihm *n o c h* ungemässen — Aufgabe, zu denken, in seine ihm natürliche Kindesdenkart geflüchtet, unwillkürlich, von einer Winzigkeit dahin gelockt. Und welcher Lehrer hätte es nicht tausendmal erlebt, dass diese Flucht aus der von der Schule geforderten Aufmerksamkeit so vollkommen geglückt sein kann, dass er nur zu fragen vermag: „Wo warst du denn jetzt wieder mit deinen

Gedanken?" Und diese Frage ist durchaus richtig. Denn das Kind war fort.

Wenn wir hier Kind sagen, so fassen wir den Begriff sehr weit. Auch die Jugendlichen, die keine Kinder mehr sein wollen, sind in dieser Hinsicht noch lange Kind. Und manches Missverständnis und manchen Missgriff gäbe es nicht, wenn alle Lehrenden das erkennen und anerkennen würden. Von dieser Erkenntnis aus wird sich sogar vieles erreichen lassen, wenn der Lehrende oder der Erzieher tut, wie der Arzt tut, der seine Kranken durchaus als Erwachsene behandelt und doch bei allem, was er unternimmt und lässt, von dem Kind im Menschen weiss. Wir brauchen es, wir sollen es gar nicht aus der Jugend hinauserziehen; ja wir dürfen es gar nicht! Aber wir müssen um dieses Geheimnis wissen und damit zu arbeiten lernen.

Kindliches Denken ist: Schauen!

Von vorneherein muss zunächst ausgesprochen sein, dass nicht etwa nur der sog. visuelle Typus Gegenstand dieser Betrachtung ist, überhaupt nicht irgend ein Typus, sondern das Kind allgemein, das gesunde natürliche Kind in aller seiner Vielfalt der Anlagen und Temperamente; wir sehen hier nur ab vom krankhaft unter- oder überentwickelten Kind.

Und da darf man nun wohl sagen, dass das Schauen nicht nur bei einem bestimmten Typus, sondern beim Kinde überhaupt die erste Form des Aufnahme- und Verarbeitungsvermögens des menschlichen Geistes ist. Angefangen von den ersten Wahrnehmungen durch die Augen, die im Erinnerungsvermögen bereits kapitalisiert werden, bis zu den ersten bemerkbaren Regungen des selbständigen kindlichen Geistes können wir das beobachten. Nicht zufällig sind im Angesicht des kleinen Kindes die Augen das Beherrschende. Durch sie werden Seele und Geist des Kindes zum erstenmal bedient. Wer einmal beobachten konnte, wie ein Kind zu sprechen begann, der konnte wahrnehmen, wie es den neuen Laut ab-

schaute vom Munde dessen, den es sich gerade zum Lernen auserkoren. Und sprechen im Kreise der Familie mehrere am Tisch, das Auge des Kindes folgt den gesprochenen Worten von Mund zu Mund. Und plötzlich ist ein Klang da. Welcher Klang? Noch nicht das richtige Wort, noch nicht das, das merkbar nachgesprochen werden wollte, sondern ein Laut, der der erschauten Mundstellung am nächsten ist; oft ein uns Verständigen unverständlicher Laut. Wir kennen alle die allgemeine Erscheinung der Kindersprache: das Kleinkind gibt den Dingen Namen, die nur die Eltern und Geschwister, nie Fremde verstehen können. Das Kind formt seine Worte nicht nach dem Klang, sondern nach dem erschauten Bild, das es davon gewonnen hat vom Munde der Sprechenden. Der Nachahmungsdrang des Kindes beruht, noch deutlicher erkennbar, auf dem Vorbild der Schau: dem Bilde, das aus der Anschauung des Kindes in diesem lebendig geworden ist. Wir könnten wortgetreuer sagen: *Nachbildungsdrang*. Und er führt über die verschiedenen Stufen seiner Entwicklung, deutlich für den Beobachter, zu den nur dem Menschen gegebenen Fähigkeiten des seelischen und geistigen Erlebens: es öffnet die sinnliche Anschauungskraft des Auges die innere Anschauungskraft der Seele — es fällt durch das menschliche Auge der erste Strahl dieses Erdenlichts auch in den menschlichen Geist. Es gesellt sich zur äusseren Schau die innere, zur äusseren Wahrnehmung die innere, zum äusseren Anschauungsdrang der innere Anschauungsdrang — zum äusseren Nachbildungsbedürfnis endlich das innere Nachbildungsbedürfnis. Und die entfalteten Fähigkeiten der Sinne bedienen das Schaubedürfnis und die Schaukraft, die von allen Fähigkeiten des Menschen jene ist, deren er am wenigsten ermangeln kann (ja auch der Blinde lebt von einer geheimnisvollen, in ihm wirkenden Anschauungskraft: er macht sich ein Bild).

Und so stark ist der Anschauungsdrang des Menschen, dass er ihn nicht mit der Kindlichkeit verlässt, sondern dass er zur beherrschenden geistigen und seelischen Kraft wird, ohne die auch der erwachsene Mensch nicht auskommen vermag — ja jede Verkümmern dieser Kraft, sei es durch Vernachlässigung oder Erkrankung oder durch Zerstörung gar, bedeutet eine Verarmung des Menschen, die durch keine Ersatzkraft ausgeglichen werden kann.

Das Schauen des Erwachsenen.

Wenn wir uns die Erinnerungen vergegenwärtigen, die wir von unserer Kindheit her in uns haben, so werden wir sofort erkennen, dass sie nicht in unserem Gedächtnis, sondern in unserem Anschauungsschatz aufbewahrt werden. Wir *sehen* die Stube vor uns, in welcher dies oder jenes sich ereignete. Wir haben die einzelnen Umstände gewisser Vorgänge noch deutlich vor Augen, ihren ganzen Ablauf und jede Einzelheit scheinbar nebensächlicher Begleiterscheinungen: das Kleid, das die Mutter damals trug, die Blumen, die auf dem Tisch standen, jedes Bild an der Wand, jede Bewegung, die der Vater machte, als er damals nach Hause kam; wir sagen, dass wir, so wir das Talent dazu hätten, jede Einzelheit zeichnen könnten.

Wir haben also diese Erinnerungen nicht im Gedächtnis aufbewahrt, wie ein Lied oder einen Vers vielleicht, sondern als Bild haben wir sie bewahrt in unserer Anschauung, und wir sehen dieses Bild an und beschreiben es, wenn wir die Erinnerung erzählen.

Bei manchen Menschen ist nun die Schaukraft so beherrschend, dass sie sogar das Gedicht, das sie auswendig sagen, vor sich *sehen*, die Erinnerung, die sie von einer geschichtlichen Unterrichtsstunde in sich haben, nicht als memoriertes Geschichtswissen kennen, sondern als Erinnerung an die Umstände dieser Unterrichtsstunde, als Wissen um jene Seite im Lehrbuch, die z. B. eine bestimmte Illustration enthielt. Hier mögen die

Theoretiker vom visuellen Typus sprechen. Dem Kinde aber ist diese Form des schauenden Lernens die natürliche. Die Schulerfahrung weiss das und macht sich dieses Wissen im Anschauungsunterricht zunutze. Die *Frage verdient aber ernstlich geprüft zu werden, ob die Schule nicht viel zu früh vom Anschauungsunterricht sich wendet* in der Meinung, sie müsse zum Denken erziehen und in der Voraussetzung, dass Denken eine höhere Stufe des Geisteslebens darstelle als das Schauen, und zu dieser höheren Stufe zu erziehen, sei Aufgabe der Schule.

Aber kehren wir wieder zum Erwachsenen zurück! Wie sagt der Unternehmer, dem ein schwieriger Plan auseinandergesetzt wird? Er wird sagen: „Wie haben Sie sich das *vorgestellt*?“ Nicht wahr: vorstellen, das heisst etwas wie ein Bild anschaulich hinstellen! Er wird sagen: „Schreiben Sie mir die einzelnen Punkte auf, damit ich mir ein *Bild machen* kann!“ Ein Bild zum Anschauen können! Der Mann, der seinem Jungen eine ernsthafte Erklärung gibt, wird sie einleiten mit den Worten: „*Schau* einmal, das ist so . . .“ Er wird seine Darstellung so geben müssen, dass sie der andere überschauen, als Ganzes anschauen kann. Wir alle verlangen vom Schriftsteller, vom Redner, vom Lehrer, vom Prediger, dass sie anschaulich schreiben und anschaulich sprechen. Und das gebildetste Publikum ermüdet vor dem Redner, der das nicht vermag. Und gehen wir weiter: was sagen uns die Begriffe „ein weitblickender Mensch“, „er überschaut die Lage“, „er hat ihn durchschaut“, „ein Mann, der die Welt gesehen hat“? Sie alle sagen uns, dass wir Erwachsenen den *Wert der Schau* nicht nur schätzen, sondern sogar vom Tüchtigen fordern, dass wir selbst gar nicht auskommen können ohne die Kraft der Anschauung und ohne das Mittel der Anschauung. Und bis in die höchsten geistigen Bezirke hinein sprechen wir von dieser Kraft — wir wollen nur zwei Begriffe dafür nennen: die Weltanschauung, nach

der wir den Menschen beurteilen, und die Anschauung Gottes, in der der Mensch seine Bestimmung und Erfüllung sieht, der Mensch, dem gesagt ist, dass er als Ebenbild Gottes geschaffen sei.

Wir können hier nur flüchtig die Zusammenhänge zeigen, zeigen, dass sie da sind — aber wir können schon aus dieser Andeutung ersehen, welche gewaltige Rolle der Schau und der Erkenntnis durch die Schau im Leben des Menschengesistes zugewiesen ist. Ja sogar jenes Gebiet, das wir am ehesten dem abstrakten Denken vorbehalten möchten: die Erkenntnis — auf welchen Gebieten immer — ist schon in ihrem Wortsinne eine Bestätigung, dass auch sie nicht ohne die Anschauung möglich ist, denn wir können nur erkennen, was wir anzuschauen vermögen.

Wenn aber von der Wiege bis zum Grabe das Schauen des Menschen, das äussere und innere Schauen, von solcher Bedeutung ist, dann braucht auch die Schule es nicht als Hilfsmittel für die untersten Klassen zu erniedrigen, meinend, den höheren Klassen zieme ein anderes, „höheres“ Denken, ein Denken, das losgelöst ist von der Schau — dann wird vielmehr die Schule der Pflege der Anschauung und dem schauenden Denken ihre grösste Sorgfalt widmen müssen, damit nicht durch eine gut gemeinte, aber an der Wirklichkeit vorbeischiebende Schulpraxis das wesentlichste Gut des Menschen, die Anschauungskraft, in den Jahren, in denen sie am tiefsten gepflegt werden müsste, verkümmert wird, jawohl: verkümmert wird!

Kind und Schule.

Es ist eine — man darf fast sagen: historische — Tatsache, dass nicht selten bedeutende Männer als Schüler durchaus mittelmässig gewesen sind. Ohne zu diesem Thema eine neue Theorie entwickeln zu wollen, darf man sich doch der Ueberlegung hingeben, ob nicht vielleicht die „Fülle der Gesichte“, die solche Menschen in ihrer Kindheit zu bewältigen hatten, sie einfach

ablenkten von der — wie man zu sagen pflegt — „trockenen“, oft genug unanschaulichen Lehrstofffülle des Schulbetriebs. Es ist nämlich einfach nicht wahr, dass dieser „trockene“, der unanschauliche, abstrakte Schul- oder besser: Lehrbetrieb auch bei noch so gesteigerter Strenge das Kind zu sich hin erziehen kann. Das Kind wird einfach in eine Schutzstellung fliehen. Das leicht lernende, d. h. das einen Wissensstoff gedächtnismässig leicht bewältigende Kind wird seinen Gehirnmechanismus wohl stärker anstrengen, und es wird sogar seine Fähigkeit, Vieles auswendig zu behalten und schnell aufzunehmen, steigern können — aber dieser scheinbare Erfolg ist nichts anderes als eine Flucht vor dem unbeliebten Stoff, den es schnell hinter sich gebracht haben will, um für anderes wieder aufnahmebereit zu sein — eine Flucht in den Mechanismus! Das mit weniger guter Aufnahmefähigkeit des Gedächtnisses begabte Kind wird — im für dasselbe glücklichsten Fall — zu einer Gleichgültigkeit gegenüber dem ungeliebten Stoff kommen und die Lücke (und das Unangenehme, was damit an erzieherischen Folgen zusammenhängt) in Kauf nehmen, um sein eigenes Leben, das geheime Leben seiner Anschauung, als streng gehüteten, niemandem zugänglichen Bereich weiter zu behalten; und es wird vor Strafen nur in das Gefühl von Verkanntheit flüchten und von da in die oft bedenklichen Bezirke, die dem Erzieher überhaupt unzugänglich sind. Umso stärker aber wird seine — nun von dieser Erfahrung beeinflusste — Anschauung von Menschen, auch allernächsten Menschen, arbeiten und es ist eigentlich allen Gefahren dieser verbogenen Anschauung offen. . .

Gelernt hat durch solchen Lehrbetrieb aber weder das begabte noch das unbegabte Kind das, was es hätte lernen sollen. Sie beide haben durch den abstrakten Unterricht auch von dem Lehrstoff selbst, der ihnen beigebracht werden sollte, abstrahiert — während durch die Anschaulichkeit der

Vermittlung auch der sprödeste Stoff dem Kinde fassbar, aufnehmbar, annehmbar gemacht worden sein könnte.

Es sind gewiss nicht die schlechtesten Schüler, die vor einem Stoff streiken, weil er ihnen nicht eingeht; die sich weigern, ihn aufzunehmen ohne ihn „verdauen“ zu können. Gerade die wertvollsten Kinder werden sich nicht begnügen wollen, etwas zu lernen, was sie nicht verarbeitet haben oder verarbeiten können, auch wenn ihre Gründlichkeit hinter denen nachzuhinken scheint, die einfach mit ihrem Gedächtnis den Stoff bewältigen, ohne ihn mit ihrer Anschauungskraft auch nur berührt zu haben. Vor solchen Erscheinungen im Unterricht ist es wohl wichtig, dass der Lehrer nicht auf die „Unfähigkeit“ des Kindes schliesst, solange er nicht geprüft hat, ob nicht vielleicht die Anschaulichkeit seines Unterrichts eine Verbesserung vertragen könnte.

Logik der Anschauung.

Der Geist — auch der des Kindes — lässt nicht zu gleicher Zeit sich bilden und zwingen. Entweder das eine oder das andere! Er rettet sich aber viel häufiger in die Duldung des Zwanges (und wird dann für jede wirkliche Bildung unzugänglich), als dass er gegen seine Gesetzmässigkeit sich bilden lässt. Seine Gesetzmässigkeit aber ist das Leben in der Schau: der Wechsel von Eindrucksbildung und Ausdrucksbildung, der Wechsel von Bildaufnahme und Bildwiedergabe: er kann nur formen, wovon er selbst sich ein Bild gemacht.

Und diese Bildung von Eindruck und Ausdruck ist das Denken in der Anschauung und durch die Anschauung. Es ist ein durchaus logisches Denken, aber ein Denken nach der Logik des Bildes. Kein Mensch wird behaupten, dass das Kind etwa vor dem ersten Schulalter abstrakte Gedankenfolgen zu bilden imstande wäre — aber doch ist es eine sprichwörtliche Erfahrung, dass nichts so unerbitlich logisch wie die Kinderlogik ist. Also muss es eine Logik der Anschauung

geben, eine Logik des Bildes. Und zwar — was systematisch zu untersuchen reizvoll wäre — ist die *Logik der Schau und des Bildes eine Logik der Ganzheit* — während das Rechnen die Logik des Teils ist. Die rechnerische Logik schliesst vom Teil auf das Ganze — die schauende Logik, die Logik des Bildes, schliesst vom Ganzen auf das Teil. Wir könnten die Logik der Anschauung auch die dichterische Logik nennen, denn Dichtung ist ja die zu einem Bilde verdichtete Schau des Lebens, eine Schau, die aus tausend — oft sinnlos scheinenden — Einzelgeschelnissen die wunderbare Ganzheit des Lebens sichtbar macht. Diese Sichtbarmachung aber ist nicht möglich ohne den Glauben an die Ganzheit. Darum ist jedes Kind dichterisch in irgend einer Form (wofür es unzählbare Erlebnisse gibt), weil ihm die Zusammengehörigkeit alles Erschaute zu einer Ganzheit selbstverständlich ist und es alles neu Erschaute ins ganze Bild zu fügen trachtet.

Erst in vorgerücktem Schulalter lernt es das Leben zergliedern. Und es verdient, beachtet zu werden, dass der erste Lehrstoff, der dem Kinde wirklich zu schaffen macht, das Rechnen ist, weil hier nicht Bilder entstehen (wie z. B. bei der Schrift oder jeder neuen Erfahrung, die die Vorstellungskraft beschäftigt), sondern weil hier *G a n z e s z e r g l i e d e r t* wird. Das Rechnen als die Kunst der Zergliederung ist dem kindlichen Vorstellungsvermögen neu. Bis dahin fügte es und sah in den Teilen das Ganze. Jetzt erlebt es den Begriff der Zerlegung und lernt im Ganzen die Teile sehen. Eine Fähigkeit gewiss, die nicht zu umgehen ist im Leben, die aber auf ihre Funktionen beschränkt bleiben muss und nicht zum neuen Maßstab der *g a n z e n* kindlichen Denkebeit gemacht werden darf.

Schauendes und rechnendes Denken.

Von solcher Betrachtung her wird man nicht mehr die unbekümmerte Behauptung vertreten können, dass ausschliesslich das

Rechnen zum Denken erzöge. Das Rechnen setzt vielmehr einen völlig anderen Denkprozess voraus als das Denken in der Schau; einen notwendigen Denkprozess, gewiss, nicht aber einen, der den Vorrang vor dem schauenden Denken beanspruchen könnte. Der Rechner arbeitet mit der kunstvollen Gegebenheit des Zahlensystems, mit einer Geschicklichkeit, die scheinbar sogar Ordnung zu schaffen vermag, aber nur scheinbar — er kann nur eine bestehende Ordnung erspüren, eine bestehende Gesetzmässigkeit entdecken, aber keine neue schaffen; er ist gebunden an die Materie Zahl, an eine bis zur Unheimlichkeit kunstvolle Materie, aber an eine Materie und an eine Gegebenheit. Anders der Denker aus der Schau. Der sehende Denker ist an keine Grenze der Materie gebunden, nur an die seines Geistes, und er hat sogar die Möglichkeit, kraft seines Geistes diese Grenze ins Unwahrscheinliche zu verschieben. Der schauende Denker, der Dichter, — oder in seiner höchsten Potenz: der Seher — schöpft frei — aus dem All und aus dem Nichts — Ebenbild des Schöpfergeistes Gottes. Und darum steht alles Geschaffene höher als alles Errechnete — das Gänseblümchen ranghöher als der Wolkenkratzer, das Gewachsene ranghöher als das Erbaute — der Organismus ranghöher als die Organisation.

Es hiesse die den Dingen der Welt inwohnende Rangordnung verkehren, wenn wir die — ohne jede moralische Wertung selbstverständlich — als zweitrangig erkannte Kunst des rechnerischen Denkens der dem

Menschen eingepflanzten Kraft zum schauenden und durch die Schau erkennenden Denken überordnen würden; wenn die Schule den, wenn auch noch so kunstvollen, Mechanismus des rechnerischen Denkens zum führenden Prinzip über die Kraft des schöpferischen Gedankens erheben wollte. Es ist hier nicht der Ort, zu untersuchen, wieweit die Ueberschätzung der Organisation durch den modernen Menschen, wieweit die Mechanisierung auch des sog. geistigen, ja fast allen öffentlichen Lebens auf die Ursache zurückgeführt werden müsste, dass die Anschauungskraft und mit ihr logischerweise die Bildungs-, die Schöpferkraft des Menschen verkümmert ist, sodass wir nicht nur in jenseitigen, sondern auch in diesseitigen Dingen Augen haben . . . und sehen nicht. Die Schule aber, die den Menschen in der Fülle seiner Anschauungskraft empfängt, hat ein unschätzbares Gut in allen diesen Kindern zu hüten. Und sie hat es zu pflegen, zu vertiefen, zu vervollkommen, so zu vervollkommen, dass mit ihrer Hilfe der Mensch auch die notwendige und gefährliche Kunst des rechnerischen Denkens zu überschauen und kraft seiner Vorstellungskraft zu beherrschen vermöge — damit nicht die Zahl den Geist unterjoche, sondern der Geist sich die Zahl dienstbar mache. Nicht weniger als die Entfaltung oder Verkümmern des menschlichen Geistes hängt davon ab, dass die Anschauungskraft des Menschen die Führung behalte oder wiederbekomme. Denn sie allein ist schöpferisch.

Walchwil.

Otto Michael.

Die Tagung der Zuger „Ehemaligen“

am 5./6. Oktober in Zug.

Im Jahre 1883 konnte das *Freie Katholische Lehrerseminar in Zug* seine erste Promotion mit dem Patent in der Tasche entlassen. Seither sind 54 Jahre verflossen. 517 Studierende haben in zwischen das Seminar St. Michael besucht. Davon sind 106 gestorben. Ziemlich genau die

Hälfte aller „Ehemaligen“, nämlich 254, sind Primarlehrer; 13 sind Sekundarlehrer, 21 Bezirkslehrer. Je 4 wurden Juristen und Musikdirektoren, 20 Angestellte, 12 Kaufleute, und 48 leben in den verschiedensten Berufen. 5 gehören dem geistlichen Stande an. 18 Ehemalige holten sich den Doktorhut. Von 36 der 411 Lebenden ist