Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 28 (1883)
Heft: 35

Heft

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

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

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

Download PDF: 13.07.2025

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

28. Jahrgang. 1883.

Schweizerische Lehrerzeitung.

Organ des schweizerischen Lehrervereins.

№ 35. Erscheint jeden Samstag. 1. September.

Abonnementspreis: jährlich **5 Fr.**, halbjährlich **2 Fr. 60 Cts.**, franko durch die ganze Schweiz. — **Insertionsgebühr:** die gespaltene Petitzeile **15 Cts.** (15 Pfennige). Einsendungen für die Redaktion sind an Herrn Seminardirektor Dr. **Wettstein** in **Küsnacht** (Zürich) oder an Herrn Professor **Rüegg** in **Bern**, Anzeigen an **J. Huber's Buchdruckerei** in **Frauenfeld** zu adressiren.

Inhalt: Zur Reform des altsprachlichen Unterrichtes. II. (Schluss.) — Korrespondenzen. Zur Herbart-Ziller-Controverse. — Luzern (Schluss). — Thurgau. — Lausanne. — Lugano. —

Zur Reform des altsprachlichen Unterrichtes.

(Von Dr. F. Thomae in Tübingen.)

II.

Durch die eben skizzirte Reform des griechischen und lateinischen Unterrichtes wird ebenso rationell wie gründlich den Beschwerden über die grosse Stundenzahl, die mangelhafte Methode und geringen Leistungen und das Übermass der Hausaufgaben im altsprachlichen Unterrichte begegnet, ohne damit der Würde und den Ansprüchen unserer Zeit etwas zu vergeben.

Damit soll indes nicht gesagt sein, dass mit der angeführten Neugestaltung allein allen Misständen abgeholfen sei; denn auch in anderen Beziehungen scheint die Lateinschule mannigfacher Verbesserung zu bedürfen, doch betrifft dies meistens Mängel, welche auch den übrigen Schulen anhaften. Es genügt, auf einiges Wenige hinzuweisen.

Zunächst ein Wort über den Unterricht in den neueren Sprachen. Hier begegnet man vielfach dem Irrtum, dass die Schule es bis zum Sprechenlernen derselben bringen müsse. Die Tatsache, dass dies Ziel allgemein nicht erreicht wird, selbst da nicht, wo die zu lehrende Sprache die Muttersprache des Lehrers ist, sollte zu der Einsicht führen, dass der Erwerb der Konversationsfähigkeit jenseits der Grenze der Schule liegt. Eine fremde Sprache lernt man nur dann sprechen, wenn dieselbe in der Familie oder in den geselligen Kreisen, in denen man verkehrt, die Umgangssprache ist: ein Berner oder Berliner Knabe wird geläufig französisch sprechen, wenn dieses die Sprache des Elternhauses ist, und ein Franzose, der nach Bern oder Berlin kommt, um deutsch zu lernen, unmöglich sich diese Sprache aneignen können, wenn er ausschliesslich Franzosen zu seinem Umgang wählt. In dem Unterrichte in den neueren Sprachen begnüge man sich in der Schule mit der Pflege einer guten Aussprache, man beschränke sich auf das Notwendigste aus der Grammatik und mache von Anfang an zahlreiche Übersetzungen in die Muttersprache mit gelegentlichen Retroversionen zum Hauptgegenstande des Unterrichtes. Auch denjenigen, die später durch einen Aufenthalt im Auslande ihre Sprachkenntnis vervollkommnen, leistet man durch einen solchen Unterricht den besten Dienst. Die Schwierigkeit, das in einer fremden Sprache Gesprochene zu verstehen, ist viel grösser, als sie sprechen zu lernen. Man spricht eine solche oft schon ziemlich fliessend, wenn man noch grosse Mühe hat, eine Auseinandersetzung in derselben zu erfassen, und das so oft gehörte „Ich verstehe alles, kann aber nicht sprechen“ ist eine ebenso verbreitete wie grosse Selbsttäuschung.

Des weiteren möchte der Aufsatz in der Muttersprache, der meistens eine der lästigsten Hausarbeiten ist, passender durchweg in der Schule selbst angefertigt werden. Wenn auf diese Weise einerseits die unerlaubte Hülfe, welche gerade hierbei so oft geleistet wird und die zu kontroliren der Lehrer kein Mittel in der Hand hat, unmöglich gemacht wird, so wird andrerseits durch die Verlegung des Aufsatzschreibens in die Schule die Fähigkeit erworben, rasch und, ohne sich durch die Gegenwart anderer stören zu lassen, die Gedanken zu konzentriren und den richtigen Ausdruck für sie zu finden. Vielfach sind auch die Themata zu hoch gegriffen und erfordern ein Mass von Erfahrung, gelehrter Belesenheit und Sicherheit des Urteils, die weit über das jugendliche Alter hinausgehen. Die fortwährende Übung im Übersetzen aus den fremden Sprachen in die Muttersprache wird auch in diesem wichtigsten Lehrzweige eine Umgestaltung zum Bessern herbeiführen helfen. An den mangelhaften Leistungen desselben, über welchen allgemeine Klage herrscht, tragen die vielen, verwirrend wirkenden Übersetzungen aus der Muttersprache in die fremden, namentlich die alten Sprachen, die Hauptschuld.

Wenn die angeführten Misstände jedem erkennbar sind, der keine Binde vor den Augen trägt, so gibt es noch andere, von denen nur die Eingeweihten wissen, die Gelegenheit gehabt haben, einen Blick hinter die Coulissen

der Schule zu werfen. Nur auf einen wichtigen Gesichtspunkt in der Feststellung der Stundenpläne und auf das Übermass schriftlicher Arbeiten und Diktirens sei hingewiesen.

Was zunächst die Verteilung der Lektionen über die Woche angeht, so wird an die Notwendigkeit einer möglichst gleichmässigen Verteilung der Hausaufgaben auf die sechs Schultage und an eine Verständigung unter den Lehrern über die Tage der Ablieferung kaum jemals gedacht. Hausaufgaben sollen bestehen: sie liegen im Interesse der Zucht und Ordnung, der Verhütung von Müssiggang, der Gewöhnung an Selbsttätigkeit und gute Benutzung der Zeit. Für Sonntag sehe man ganz davon ab. Wenn das Gesetz dem Fabrikarbeiter seine Sonntagsruhe gewährleistet, warum will man sie der schulpflichtigen Jugend missgönnen und verkümmern? Alle Lehrer wissen überdies von der Zeit her, da sie selbst auf den Schulbänken sassen, und haben als Lehrer jede Woche Gelegenheit, die Erfahrung zu machen, dass die für Montag gegebenen Hausaufgaben entweder gar nicht oder schlecht gemacht werden. Dies hat gewiss nicht so sehr in der Scheu vor geistiger Arbeit seinen Grund, als vielmehr in dem in der Natur begründeten Bedürfnis nach einer grössern Pause und verlängerter Ruhe.

Ein weiterer verborgener Mangel, mit dem vorzugsweise die höheren Schulen behaftet sind, ist das viele Schreiben. Wegen der gezwungenen, keine Abwechslung gestattenden Haltung des Körpers ist es schon vom hygienischen Standpunkte aus zu verurteilen. Es ermüdet den Schüler und verdirbt die Handschrift, namentlich, wenn es rasch geht und stundenlang andauert. Der Unfug des Diktirens von Übungsstücken zum Übersetzen, Regeln, ganzen Regelheften, Grammatiken oder Lehrbüchern, wobei es im gestreckten Galop unaufhaltsam vorwärtsgeht, sollte unserer Ansicht nach von den Aufsichtsbehörden mit allen Mitteln unterdrückt und mit Stumpf und Stil aus den Schulen ausgerottet werden, in einer Zeit, wo einerseits die Zahl der Lehrbücher für jeden Unterrichtszweig so gross ist, dass die Wahl Qual macht, andrerseits jede neue, eigenartige und den Bedürfnissen in praktischer Weise entgegenkommende Bearbeitung der Anerkennung und Verbreitung gewiss sein darf und einen Verleger findet. Zusammenhängendes Diktiren beschränke man auf orthographische Übungen in der Muttersprache und den neueren fremden Sprachen. Zu einer künstlerisch schönen Handschrift mag eine besondere Anlage erforderlich sein wie zu hervorragenden Leistungen im Zeichnen, eine deutliche und leserliche Handschrift darf man aber billig von jedem fordern, der einen vollständigen Kurs einer höheren Schule durchgemacht hat. Dass gerade die gelehrten Schulen diesen elementären, wohlberechtigten Anspruch nicht erfüllen, ist bekannt und trägt das Übermass des Schreibens vorzugsweise die Schuld daran. Auch mit dem so beliebten und verbreiteten Anfertigen von Reinschriften sollte aufgeräumt werden. Sie sind verwerflich als eine rein mechanische Arbeit, bei der absolut nichts gelernt wird, sodann als ein beträchtlicher, ganz entbehrlicher Zuwachs an Hausarbeiten für die Schüler, die mit der Anfertigung, und für die Lehrer, die mit der Korrektur ihre Zeit verlieren, drittens weil sie auf eine Täuschung hinauslaufen, indem sie die Bildung eines richtigen Urteils über die Leistungen des Schülers, welche sich allein auf die erste Originalarbeit gründen kann, unmöglich machen.

Wir stehen am Schlusse unserer Darlegung. Da soll denn nicht geleugnet werden, was nicht geleugnet werden kann. Die günstigste Neugestaltung wird in der Wirklichkeit hinter dem Wünschenswerten stets zurückbleiben. Grosse Verbesserungen sind allezeit von Unvollkommenheiten, sogar Verschlimmerungen im Kleinen begleitet gewesen. Sie wollen aber nicht beurteilt sein nach den wenigen und kleinen Mängeln, die sie unvermeidlich mit sich führen, sondern nach den vielen und grossen Irrtümern, mit denen sie aufräumen. In den wichtigsten staatlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen gibt man sich allerorten mit höchst unzureichenden und unvollkommenen Massregeln zufrieden. Die Mangelhaftigkeit der Gesetzgebung, z. B. über die Armenpflege, liegt offen vor aller Augen. Wer zöge daraus den Schluss, dass man besser den Bedürftigen ohne Hülfe von sich stosse? Auf dem Gebiete der Schule wird es ebenso wenig möglich sein, ein Gebäude aufzuführen, an dem man später nicht wieder umzubauen und zu verbessern fände. So lange die Welt steht, ist dafür gesorgt, dass die Bäume nicht in den Himmel wachsen.

„Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir, *non vitæ, sed scholæ discimus*“, ruft ein Denker des Altertums[1] vorwurfsvoll seinem Zeitalter entgegen, und allseitigen Wiederhall finden seine Worte heutzutage bei denen, welche die lateinischen und griechischen Kurse eines Gymnasiums durchlaufen haben. Mögen sich jene bitteren Worte bald in das frohe Gegenteil verkehren und jede Schule, welche die alten Sprachen pflegt, durch ihre Leistungen berechtigt sein, den schönen Sinnspruch mit Stolz auf ihre Fahne zu schreiben: *Non scholæ, sed vitæ discimus*, nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir!

Anhang.

Wie Schliemann und Virchow das Griechische lernten.

(Kein Märchen.)

Die Art, wie Schliemann, der berühmte Erforscher griechischen Altertums, und Virchow, der gleichberühmte Begründer der Cellularpathologie, das Studium der griechischen Sprache betrieben, stimmt mit den oben vorgetragenen Reformvorschlägen in so manchem überein, dass die Versuchung nahe lag, auf sie als tatsächlichen Beweis der Richtigkeit des Gesagten hinzuweisen. Die Erwägung

[1] Der Philosoph Seneca im ersten Jahrhundert unserer Zeitrechnung in den Schlussworten des 106. seiner gesammelten Briefe.

jedoch, dass wir in beiden phänomenal begabte, auserlesene Männer vor uns haben, während bei Erörterungen wie die obigen stets mittlere Begabungen im Auge zu behalten waren, sowie die Unmöglichkeit, festzustellen, wo das mittelmässige Talent aufhört und das ausserordentliche anfängt, ferner wieviel auf Rechnung des erstern, wieviel auf Rechnung des letztern zu setzen sei, musste davon absehen lassen. Dazu kommt noch der aussergewöhnliche Bildungsgang Schliemanns [1]. Nach der Schulzeit war er zunächst über fünf Jahre Lehrling und Ladendiener in einem kleinen Spezereigeschäfte zu Fürstenberg, einem Städtchen in Mecklenburg-Strelitz, und zwar täglich von 5 Uhr morgens bis 11 Uhr nachts beschäftigt. Beim Aufheben eines zu schweren Fasses beschädigte er sich die Brust und wurde arbeitsunfähig. Er liess sich nun als Schiffsjunge auf einem nach La Guayra in Venezuela bestimmten Schiffe anwerben, litt aber im Dezember 1841 bei der Insel Texel Schiffbruch. Nachdem er einige Zeit in einem Hospital zu Amsterdam zugebracht, fand er eine Stelle als Ausläufer daselbst. Unter den grössten Entbehrungen lernte er in dieser Stellung Englisch, Französisch, Italienisch, Holländisch, Spanisch und Portugiesisch, so dass die Firma Schroeder & Co. in Amsterdam ihn als Buchhalter und Korrespondent engagirte und, nachdem er noch ohne Lehrer fliessend russisch gelernt hatte, ihn 1846 mit ihrer Vertretung in Petersburg betraute. 1847 etablirte er sich daselbst auf eigene Rechnung und erst 1856 im 35. Lebensjahre, nachdem er sich fast zehn Jahre ausschliesslich seinem Geschäfte gewidmet hatte, begann er, Griechisch zu lernen. 1863 zog sich Schliemann, dessen angestrengter Fleiss in seiner kaufmännischen Tätigkeit durch den Erwerb eines bedeutenden Vermögens belohnt war, vom Geschäfte zurück, um sich ganz dem Studium der griechischen Altertumskunde zu widmen. Über die bei Erlernung des Altgriechischen von ihm adoptirte Methode äussert sich Schliemann, wie folgt [2]: „Nun beschäftigte ich mich zwei Jahre lang ausschliesslich mit der altgriechischen Literatur und zwar las ich während dieser Zeit beinahe alle alten Klassiker kursorisch durch, die Ilias und Odyssee aber mehrmals. Von griechischer Grammatik lernte ich nur die Deklinationen und die regelmässigen und unregelmässigen Verba, mit dem Studium der grammatischen Regeln aber verlor ich auch keinen Augenblick meiner kostbaren Zeit; denn da ich sah, dass kein einziger von all' den Knaben, die in den Gymnasien acht Jahre hindurch, ja oft noch länger, mit langweiligen, grammatischen Regeln gequält und geplagt werden, später im stande ist, einen griechischen Brief zu schreiben, ohne darin hunderte der gröbsten Fehler zu machen, musste ich wohl annehmen, dass die in den Schulen befolgte Methode eine durchaus falsche war. Meiner Meinung nach kann man sich eine gründliche Kenntnis der griechischen Grammatik nur durch die Praxis aneignen, d. h. durch aufmerksames Lesen klassischer Prosa und durch Auswendiglernen von Musterstücken aus derselben. Indem ich diese höchst einfache Methode befolgte, lernte ich das Altgriechische wie eine lebende Sprache. So schreibe ich es denn auch vollständig fliessend und drücke mich ohne Schwierigkeiten darin über jeden beliebigen Gegenstand aus, ohne die Sprache je zu vergessen. Mit allen Regeln der Grammatik bin ich vollkommen vertraut, wenn ich auch nicht weiss, ob sie in den Grammatiken verzeichnet stehen oder nicht. Und kommt es vor, dass jemand in meinen griechischen Schriften Fehler entdecken will, so kann ich jedesmal den Beweis für die Richtigkeit meiner Ausdrucksweise dadurch erbringen, dass ich ihm diejenigen Stellen aus den Klassikern rezitire, in denen die von mir gebrauchten Wendungen vorkommen."

Verschieden von Schliemanns Methode ist die Art, wie Virchow griechisch lernte, doch ist das, was er darüber mitteilt, nicht weniger ein Beweis dafür, wie wenig die landläufige Methode des Gymnasialunterrichtes im stande ist, die Schüler mit einer lebendigen Kenntnis der alten Sprachen auszurüsten. Virchow äussert sich in einem Briefe an Schliemann, wie folgt [1]: „Bis zu meinem 13. Jahre erhielt ich in einer pommerischen Stadt Privatunterricht. Mein letzter Lehrer dort war der zweite Prediger, dessen Methode darin bestand, mich sehr viel ex tempore übersetzen und schreiben zu lassen; dagegen liess er mich auch nicht eine einzige grammatische Regel im eigentlichen Sinne des Wortes auswendig lernen. Auf diese Weise gewährte mir die Erlernung der alten Sprachen so viel Vergnügen, dass ich sehr oft Übersetzungen, die mir gar nicht aufgegeben waren, für mich selber anfertigte. Als ich nach Cöslin auf das Gymnasium geschickt wurde, war der Direktor desselben mit meinem Lateinischen so zufrieden, dass ich bis zu meinem Abgang von der Schule sein besonderer Liebling blieb. Andrerseits aber konnte der griechische Lehrer, Professor Grieben, welcher Theologie studirt hatte, so wenig begreifen, wie jemand im stande sein sollte, eine gute griechische Übersetzung anzufertigen, ohne die Buttmannsche Grammatik auswendig zu wissen, dass er mich geradezu des Betruges beschuldigte; selbst als er trotz all' seines Aufpassens nie irgend ein unerlaubtes Hülfsmittel bei mir entdeckte, verfolgte er mich doch mit seinen unausgesetzten Verdächtigungen bis zum Abiturientenexamen. Bei demselben examinirte er mich aus dem Neuen Testamente (griechischen Text); als ich gut bestand, erklärte er den versammelten Lehrern, die mir einstimmig ein günstiges Zeugnis erteilten, dass er gegen mich stimmen müsse, da ich nicht die moralische

[1] Die folgenden biographischen Angaben sind dem „Autobiographical Notice" entnommen, welches S. 1—8 des Schliemannschen Werkes „Troy and Its Remains", London 1875, enthalten ist.

[2] In seinem Werke „Ilios, Stadt und Land der Trojaner". Leipzig 1881.

[1] Der Brief ist von Schliemann in dem Werke „Ilios" mitgeteilt.

Reife für die Universität besitze. Zum Glück blieb dieser Protest ohne Wirkung. Nachdem ich das Examen bestanden hatte, setzte ich mich hin und lernte ohne jede Hülfe die italienische Sprache."

Berichtigung. In letzter Nummer: 1) S. 274, Sp. 2, Z. 1 u. 2 lies statt „seinen früheren Beruf an den Lehrerberuf": „den Lehrerberuf mit einem andern". 2) Daselbst Z. 25 streiche „sowohl".

KORRESPONDENZEN.

Zur Herbart-Ziller-Controverse.

Durch die in diesen Blättern sich abspielende Controverse Kuoni contra Herbart-Ziller u. v. v. ist dem Unterzeichneten ganz unversehens die Pflicht erwachsen, seinerseits die Frage, inwiefern der *Sprachunterricht* das Zentrum des Volksschulunterrichtes zu sein sich eigne, ebenfalls an diesem Orte näher zu untersuchen.

Da dieses Thema von dem persönlichen Dispute ganz unabhängig sich erörtern lässt, so dürfte es angezeigt sein, jenen erst zum Abschluss gelangen zu lassen; die Leser d. Bl. werden unterdessen wieder zu Atem kommen, und wir dürfen noch fröhlich den Bergstock ergreifen. „Zur Seite des wärmenden Ofens" lässt sich dann friedlich das ernste Geschäft wieder aufnehmen. —

Bezüglich der aus dem „Echo" mehrfach zitirten Stellen, welche „nach Inhalt und Terminologie Herbart-Zillersche Pädagogik" sind — und „den Gedanken Zillers klar und deutlich" darlegen, nur *eine Bemerkung zur Abwehr allfälliger Missverständnisse.* Der Verfasser ist nämlich — aus verschiedenen Gründen — nicht in der Lage gewesen, aus Herbart-Ziller zu schöpfen, so hohe Achtung er übrigens dem wissenschaftlichen Ernste dieser Schule zollt; darum gerade freut ihn das Kompliment; es ist das meines Wissens seltene Zugeständnis seitens der Herbartianer, dass in pädagogischen Dingen auch andere Quellen Gutes und Richtiges zu bieten vermögen. —

Rorschach, 26. Aug. 1883. *Ed. Balsiger,* Sem.-Dir.

Luzern. *Schuljahresberichte.* (Schluss.) Durch eine Spezialkommission der Schulpflege der Stadt Luzern wurde betreffend Lehrplan und definitive Organisation der bisher provisorisch bestandenen IX. Mädchenschulklasse ein einlässlicher Entwurf ausgearbeitet. Der Entwurf bezweckt, ausser Weiterführung der allgemeinen Bildung und der technischen Fertigkeiten im Zeichnen und in weiblicher Arbeit, den Töchtern mit Rücksicht auf die an unserem Platze vorhandenen Bedürfnisse besonders eine weitere Ausbildung in den Fremdsprachen (Französisch, Englisch und Italienisch) zu ermöglichen und ebenso einen Anfang für die Ausbildung von Lehrerinnen zu machen, letzteres durch Aufnahme eines Kurses in Methodik und Pädagogik. (Es ist nämlich zu bemerken, dass unsere Lehrerinnen fast durchweg bisher ihre berufliche Ausbildung auf privatem Wege suchen mussten und suchten.) Überall sind die Forderungen des praktischen Lebens in erste Linie gestellt. Die vollständige Absolvirung der Klasse wird auf zwei Jahre berechnet; in den meisten Fächern wird ein gemeinsamer Unterricht, jedoch eine Verteilung des Stoffes auf zwei Jahre vorgeschlagen; nur in den Fremdsprachen, sowie in der Erziehungs- und Unterrichtslehre sind zwei getrennte Jahreskurse in Aussicht genommen. Der Unterricht im Deutschen, Rechnen und Französischen soll obligatorisch sein, im übrigen könnten die Töchter nach freier Auswahl die Fächer besuchen. Jede Schülerin soll jedoch verpflichtet sein, wenigstens an zwölf Unterrichtsstunden per Woche teilzunehmen. Die neue Organisation würde wenigstens eine neue Lehrkraft erfordern, indem jedoch verschiedene Fächer von bereits angestellten Lehrkräften erteilt würden. Diese Vorlage wurde von der Schulpflege zur weitern Behandlung der Angelegenheit dem Stadtrate übermittelt. Es waltet die Tendenz, die Töchterschule baldigst noch um eine zehnte Klasse zu erweitern, das jetzt schon vollständig nur noch deshalb nicht geschah, damit nicht das schon sehr stark belastete städtische Schulbüdget auf einmal allzusehr erhöht werden müsse.

Der Jahresbericht über das Lehrerseminar in Hitzkirch gibt ein Verzeichnis der Mitglieder der Aufsichtsbehörden, der Lehrer und Schüler, enthält die Lehrgegenstände, nach Klassen geordnet, die Fortschrittsnoten der Schüler und den Bericht über die Seminarübungsschule. Das Seminar zählt 6 Lehrer und weist für das abgelaufene Schuljahr 19 Zöglinge auf, und zwar besuchten 5 die erste, 4 die zweite und 10 die dritte Klasse. Bei dieser Frequenz des Seminars muss man sich mit Verwunderung fragen, wie „das Vaterland" die Dreistigkeit haben kann, immer und immer auf das Lehrerseminar in Wettingen und speziell auf den um das Schulwesen, namentlich auch um das des Kantons Luzern so hochverdienten Seminardirektor Dr. Dula Steine zu werfen, aus dem Grunde, weil in letzter Zeit jenes Seminar eine geringe Frequenz habe. Wenn man Gegenrecht halten wollte? — Dem Jahresberichte des luzernischen Lehrerseminars ist beigegeben: „Jakob Wimpheling, ein Pädagoge des ausgehenden Mittelalters", Vortrag, gehalten in der Thomas-Akademie zu Luzern im Januar und Juli 1883 von F. X. Kunz, Seminardirektor.

Das Progymnasium in Münster zählt gemäss seinem Jahresberichte 33 Schüler, 23 in der humanistischen und 10 in der realistischen Abteilung. An der Anstalt wirkten 6 Lehrer.

Die Mittelschule in Sursee weist in ihrem Jahresberichte 16 Humanisten und 30 Realisten, zusammen 46 Schüler auf. An der Schule wirkten 7 Lehrer.

Die Mittelschule in Willisau zählte unter 6 Lehrern in 4 Klassen 44 Schüler.

Dem Jahresberichte der Kantonsschule in der Stadt Luzern entnehmen wir: Die Gesamtzahl der Studirenden der Kantonsschule und der Theologie betrug im abgelaufenen Schuljahr 231; davon entfallen 88 auf die Realschule, 104 auf das Gymnasium, 28 auf das Lyzeum und 11 auf die Theologie. Von diesen 231 Studirenden stammen 169 aus dem Kanton Luzern, 53 aus anderen Kantonen, 10 sind Ausländer. Was die Frage des Wohnortes anbelangt, so gehören 144 der Gemeinde Luzern und 59 anderen Gemeinden des Kantons an. Ausgetreten sind im Laufe des Jahres 35 und 2 sind gestorben. Die Musikschule wurde von 92, die Kunstgewerbeschule von 69, die Fortbildungsschule für technisches Zeichnen von 57 Zöglingen besucht. Zu den Maturitätsprüfungen der Realschule haben sich 2, zu denjenigen des Lyzeums sämtliche Abiturienten des II. Kurses gemeldet; allen wurde das Zeugnis der Reife erteilt. 30 Studirenden wurden Stipendien zuerkannt im Betrage von 4720 Fr. 2 Schüler der Realschule erhielten 205 Fr. An der gesamten Anstalt wirken 30 Lehrer. Der Jahresbericht enthält noch den Bestand der Aufsichtsbehörden, die Lehrgegenstände, nach Klassen geordnet, die Noten der Schüler und einige Schulnachrichten, wie das bei den Mittelschulberichten auch der Fall ist. Dem Kataloge der Kantonsschule ist eine umfangreiche Arbeit: „Die teleologische Naturphilosophie des Aristoteles und ihre Vertretung in der Gegenwart, von Herrn Nikolaus Kaufmann, Professor der Philosophie am Lyzeum" beigegeben, sowie ein Nachruf an Professor Franz Rohrer sel., von Herrn A. Portmann, Professor der Theologie.

Thurgau. *Thurgauische Schulsynode.* Montags den 13. August pilgerte die thurgauische Lehrerschaft, von dem bei uns sprichwörtlich gewordenen „Synodalwetter“ herrlich begünstigt, zur vierzehnten ordentlichen Jahresversammlung nach Weinfelden. Das Präsidium, Herr Seminardirektor *Rebsamen*, nahm in seinem Eröffnungsworte zunächst Anlass, den neuen Chef des Erziehungsdepartements, Herrn Regierungsrat *Haffter*, herzlich zu begrüssen. Die thurgauische Lehrerschaft, versicherte der Redner, komme Herrn Haffter mit dem Vertrauen entgegen, dass auch er der Interessen unserer Schule sich warm und kräftig annehmen und mit allen, die berufen seien, auf diesem Felde zu arbeiten, erfolgreich zusammenwirken werde zur Förderung der gemeinsamen hohen Aufgabe. Was vereinte Kräfte vermögen, das habe das schöne Gelingen des letzten schweizerischen Lehrerfestes in der kleinen Stadt Frauenfeld gezeigt. Das Ergebnis der eidgenössischen Volksabstimmung über Vollziehung des Art. 27 der Bundesverfassung, das mit der gehobenen Stimmung der Festfeiernden in den Tagen vom 24.—26. September 1882 so stark kontrastirte, habe freilich auch die Wahrheit des alten Satzes bestätigt: Gut' Ding will Weile haben. Und dieses Wort werde auch die heutige Versammlung beherzigen müssen bei ihrem Entscheid über die beiden Haupttraktanden des Tages: „Gebrauch der Antiqua und der neuen Orthographie in der Volksschule“ und „Berichterstattung und Anträge in der Lehrmittelfrage“. Endlich erinnerte Redner daran, dass die Anwesenden im Laufe dieses Jahres noch ein zweites mal würden einberufen werden, nämlich zur Generalversammlung der Witwen- und Waisenstiftung und dem damit zu verbindenden Seminarjubiläum. Mit einer herzlichen Einladung zu letzterm und mit dem Wunsche, dass dasselbe sich zu einer herzerhebenden Feier gestalten möge, erklärte das Präsidium die vierzehnte ordentliche Versammlung der thurgauischen Schulsynode als eröffnet.

Nachdem der Vorsitzende in pietätvoller Weise der neun Synodalen Erwähnung getan hatte, welche während der beiden letzten Jahre durch den Tod abberufen worden waren, gab derselbe die Namen von 35 neueingetretenen Mitgliedern der Synode bekannt, worauf zur Behandlung des ersten Haupttraktandums: *Über den Gebrauch der Antiqua und der neuen Orthographie in der Volksschule* — übergegangen wurde.

Die äussere Veranlassung, diesen Gegenstand auf die Tagesordnung zu setzen, war rein geschäftlicher Natur. Da im thurgauischen Lehrmittelverlage die Fibel vergriffen war und eine Neubestellung erfolgen musste, fragte die Verlagshandlung Orell Füssli & Co. an, ob man das Lehrmittel in Antiqua- oder Frakturdruck wünsche. Damit war man vor die prinzipielle Frage gestellt, ob in unserem Kanton der Schreibleseunterricht künftig mit der sog. deutschen oder aber mit der Rundschrift zu beginnen habe. Das Erziehungsdepartement, das diese Angelegenheit nicht von sich aus entscheiden, sondern das verfassungsmässige Gutachten der Synode einholen wollte, leitete den Gegenstand an die Direktionskommission der Synode, welche ihrerseits die Bezirkskonferenzen zur Vernehmlassung einlud. Nach Kenntnisnahme von den eingegangenen Berichten der Bezirkskonferenzen einigte sich die Direktionskommission auf folgenden Antrag an die Synode: *Die Versammlung möge beschliessen, es sei in den unteren Klassen der Primarschule am bisherigen Modus* (ausschliesslicher Gebrauch der deutschen Schreib- und Druckschrift) *einstweilen festzuhalten; dagegen solle die Antiqua von der vierten Klasse an mehr berücksichtigt werden, in dem Sinne, dass die Schüler mehr als bisher schriftliche Arbeiten auch in englischer Schrift ausführen und künftige Lehrmittel Abschnitte in Antiqua in grösserer Zahl enthalten würden.*

Der Berichterstatter der Kommission, Seminarlehrer *Erni*, gab einleitend eine Übersicht über die Schritte, welche seit der Versammlung schweizerischer Erziehungsdirektoren zu Zürich (5. Oktober 1881) zu Gunsten der Einführung der lateinischen Schrift geschehen seien. Sodann erörterte er die Gründe, warum derselben vor der deutschen Schreib- und Druckschrift der Vorzug zu geben, sowie die Erwägungen, aus welchen die Kommission zu obigem Antrag gelangt sei, In der Schweiz habe die Antiqua trotz aller Bemühungen, diese Schrift zur Herrschaft zu bringen, verhältnismässig wenig Boden gewonnen. In Kantonen, wo man mit ihrer Einführung in den Unterklassen der Volksschule versuchsweise begonnen (Baselstadt und St. Gallen), sei die Neuerung unpopulär; auch in Zürich, Schaffhausen und Appenzell zeige sich vorderhand wenig Neigung, ihr die deutsche Schrift zu opfern. Bei der entschieden ablehnenden Stellung, welche der deutsche Reichskanzler gegenüber einem Anlauf zur Verallgemeinerung des Gebrauches der lateinischen Schrift einnehme, sei einstweilen auch von Deutschland kein Vorgehen in dieser Richtung zu hoffen. Wir seien von unseren Nachbarn und in literarischer Beziehung namentlich auch von Deutschland abhängig; ein einseitiges, isolirtes Vorwärtsdrängen würde uns in eine schiefe Stellung bringen. So wie die Verhältnisse zur Stunde liegen, sei es ganz undenkbar, dass man ein Kind drei Jahre lang in die Schule werde schicken wollen, ohne dass es befähigt werde, einen Satz in deutscher Schrift zu lesen oder zu schreiben. Fast alles, was an Volks- und Jugendschriften vom Büchermarkt in unsere Familien dringe, werde in deutscher Schrift geboten. Die Antiqua sei unserm Volke noch zu wenig vertraut. Man müsse zur Erzielung des freilich erstrebenswerten Fortschrittes noch mehr Bundesgenossen an der Presse, den Verlagshandlungen und Behörden gewinnen. Hüte man sich also, in einer Sache, die so tief in das praktische Leben eingreife, einen Schritt zu beschliessen, der einstweilen noch nicht von der Macht des Bedürfnisses gefordert und deshalb verfrüht sei. Ein radikales und diktatorisches Vorgehen könnte nur die Wirkung haben, den schulfreundlichen Sinn unseres Volkes zu beeinträchtigen, während ein *vorbereitender* Schritt zur Schriftreform, wie ihn der Antrag der Direktionskommission anstrebe, auch in jener Richtung gefahrlos sei. Referent empfahl also denselben zur Annahme, die denn auch ohne Diskussion und mit grosser Mehrheit erfolgte.

In der *Orthographiefrage* begründete der Berichterstatter den Antrag der Kommission: *Es sei die neuaufzulegende Fibel in der neuen schweizerischen,* d. h. in derjenigen *Orthographie zu erstellen,* welche in dem von einer Kommission des schweiz. Lehrervereins verfassten neuen „Rechtschreibebüchlein“ niedergelegt ist. Die Bezirkskonferenzen waren in ihren Anschauungen über diesen Punkt ziemlich auseinander gegangen. Während eine derselben kurzweg den Anschluss an Deutschland, eine andere Adoption der „preussisch-bayerischen“ Orthographie befürwortete, zeigte sich eine dritte zwar der Einführung der Orthographie des „Rechtschreibebüchleins“ geneigt, hielt aber den Zeitpunkt für diesen Schritt für noch nicht gekommen und wollte somit noch zuwarten, jedenfalls so lange, bis auch die *Lehrmittel* in derselben erschienen seien; im Gegensatz hiezu erklärten noch andere nicht allein ihre Zustimmung zu den Grundsätzen und Regeln, wie das „Rechtschreibebüchlein“ sie feststelle, sondern beantragten sofortige Einführung dieser neuen Orthographie, welche auch die der zukünftigen Lehrmittel sein solle.

Diesen verschiedenartigen Standpunkten der Konferenzen gegenüber betonte der Referent: Ein Antrag auf Anschluss an Deutschland könnte nur den Sinn einer Verschiebung der Angelegenheit haben, da eine einheitliche deutsche Rechtschreibung noch nicht besteht. Bayern und Sachsen z. B. haben für gut gefunden, eine eigene Orthographie einzuführen. Aber

auch die Puttkammersche sei weit davon entfernt, in den Staaten, für deren *Schulen* sie adoptirt worden, sich allgemein zu befestigen, um so mehr, da ihr der Widerstand Bismarcks entgegenstehe. Die Vorschläge des „Rechtschreibebüchleins" gehen in der Vereinfachung, beziehungsweise Verbesserung der Orthographie weiter, als die preussische. Autoritäten auf dem Gebiete der deutschen Sprachwissenschaft hätten geurteilt, dass unter den neueren Orthographien die schweizerische den Vorzug verdiene. Es erscheine demnach als unangezeigt, nach dem ausländischen Produkt zu greifen. Schlechtweg beim „Alten" bleiben könne man schon deshalb nicht, weil bereits einige Lehrmittel mit der neuen schweizerischen Rechtschreibung (Zähringer, Fäsch) in unseren Schulen gebraucht werden. Die Synode möge also den ersten Schritt zur allmäligen Einführung dieser Orthographie dadurch tun, dass sie nach dem Vorschlag der Kommission zu Handen des Erziehungsdepartements erkläre, die Fibel solle den Regeln des neuen schweizerischen Rechtschreibebüchleins gemäss erstellt werden.

Nach Eröffnung der Diskussion meldete sich einzig Herr Sekundarschulinspektor Pfarrer *Christinger* in Hüttlingen zum Wort, und nicht, um dem Antrag der Direktionskommission Opposition zu machen, sondern um einen Zusatzantrag zu stellen. Er wünschte, die Synode möge bezüglich der Schriftreform ausdrücklich erklären, dass sie *nur mit Rücksicht auf die bestehenden Verhältnisse* einstweilen nicht weiter gehen wolle. Hinsichtlich der Orthographiefrage beantragte er, dass *Dringlichkeit* erkannt und der Wunsch nach *möglichst beförderlicher Erstellung der Lehrmittel in der neuen schweizerischen Rechtschreibung* ausgesprochen werde.

In der Abstimmung wurde sowohl der Antrag der Kommission, als der Zusatzantrag des Herrn Pfarrer Christinger, mit grosser Mehrheit angenommen.

Die *Lehrmittelfrage*, leider seit Jahren ein stehendes Traktandum in unseren Lehrerversammlungen, befindet sich im Thurgau gegenwärtig in einem Stadium, welches wahrscheinlich macht, dass dieselbe in nicht zu ferner Zukunft erledigt und dann — hoffentlich für längere Zeit — von der Tagesordnung unserer Konferenzen verschwinden werde.

Nachdem nämlich in den Jahren 1881—1883 die drei Rüeggschen Schulbüchlein für das erste, zweite und dritte Schuljahr als obligatorische Lehrmittel für die Unterklassen unserer Primarschulen eingeführt worden, handelt es sich nun um die Entscheidung der Frage, welches die Lehrmittel für die drei folgenden Schuljahre sein sollen. Bereits hatten die Bezirkskonferenzen mit der Angelegenheit insoweit sich befasst, dass sie das vierte, sodann teilweise auch das inzwischen erschienene fünfte und sechste Schulbüchlein von Rüegg einer Beratung unterzogen hatten. Da indessen ein grosser Teil der Lehrer eingestandenermassen nicht dazu gekommen war, weder die beiden letzterwähnten Lehrmittel genau zu prüfen, noch auch nur dieselbe zu durchblättern, so kam die Direktionskommission (Berichterstatter Lehrer *Pupikofer* in Pfyn) zu dem Antrage: *Die Beratung der Lehrmittel für das vierte, fünfte und sechste Jahr im Zusammenhang sei an die Bezirkskonferenzen zurückgewiesen, in dem Sinne, dass der Gegenstand alsdann von der Synode pro 1884 endgültig erledigt werde.* Dieser Antrag wurde — ebenfalls ohne Diskussion — beinahe einstimmig angenommen.

Nach Verlesung und Genehmigung der Rechnungen pro 1881/82 und 1882/83 folgte die Wahl eines Vertreters der Bezirkskonferenz Kreuzlingen in die Direktionskommission, zum Ersatz für den aus dem Lehrerstande ausgetretenen Herrn Bezirksstatthalter *J. Eigenmann* in Emmishofen. Auf den Vorschlag der erwähnten Konferenz wurde Lehrer *R. Hofmann* in Egelshofen gewählt.

Zur Behandlung kamen nun einige *Revisionsanträge zum Synodalreglement*, vorgelegt durch Vizepräsident Sekundarlehrer *Gull* in Weinfelden. Von allgemeinerem Interesse dürfte hier einzig sein, dass gegenüber einem Vorschlag der Kommission, der den *Lehrerinnen* an der Synode nur *beratende* Stimme einräumen wollte, ein Gegenantrag des Herrn Regierungsrat *Haffter* siegte, wonach dieselben nun als förmliche *Mitglieder* der Synode erklärt und damit in vollkommen gleiche Rechtsstellung mit den Lehrern versetzt wurden.

Bezüglich des *Berichtes über die Tätigkeit der Konferenzen und Schulvereine pro 1882/83* (Berichterstatter Lehrer *Ott* in Schönholzersweilen) beschloss die Synode, vieljähriger Übung gemäss, dass derselbe nicht zu verlesen, sondern zur Verifikation an die Direktionskommission gewiesen sei.

Hierauf begründete Vizepräsident *Gull* (der eifrige und verdienstvolle Präsident des thurgauischen Kantonalgesangvereins) eine Motion folgenden Inhalts:

a. Es soll jedes Jahr ein Zyklus von drei Liedern vorgeschlagen werden, welche in jeder thurgauischen Schule als obligatorisch einzuüben sind.

b. Das Tit. Erziehungsdepartement ist zu ersuchen, durch die Primarschulinspektorate die Ausführung obigen Beschlusses kontroliren zu lassen.

c. Die Auswahl der Lieder ist Sache der Direktionskommisson oder aber (wenn die Synode es vorzieht) einer dreigliedrigen Spezialkommission.

Die Synode, überzeugt, dass die vom Motionssteller eingebrachten Vorschläge als ein vorzügliches Mittel zu begrüssen seien, den thurgauischen Volksgesang zu fördern und auf eine gesunde Basis zu stellen, erhob, sichtlich und hörbar animirt, dieselben mit grosser Mehrheit zum Beschlusse, indem sie die Wahl der Lieder der Direktionskommission zuwies.

Schliesslich wurde als Hauptthema für die nächste Synode aufgestellt: *Beratung der Lehrmittel für das 4.—6. Schuljahr,* und als Versammlungsort pro 1884 *Frauenfeld* bezeichnet.

Bei dem nachfolgenden, durch Gesänge und Toaste belebten Bankett zur „Krone" eröffnete der Chef des Erziehungsdepartements, Herr Regierungsrat *Haffter,* den Reigen der Trinksprüche. Sein Hoch galt der Zukunft der Schule und dem einmütigen Zusammenwirken von Behörden, Lehrerschaft und Volk zur Hebung des Schulwesens und der Volksbildung im allgemeinen. Herr Sekundarschulinspektor Prof. *Michel* in Egnach gab, ohne ein Hoch auszubringen, in warmer Ansprache das Losungswort aus: Auf Wiedersehen am 1. Oktober zur Jubelfeier des Seminars in Kreuzlingen. Die Herren Inspektoren Notar *Altwegg* in Märstetten und Gemeindeammann *Fehr* in Amrisweil toastirten, von etwas verschiedenen Standpunkten aus, auf die Lehrerfreiheit, letzterer noch speziell auf die „Alten", die auch am Bankett ziemlich zahlreich vertretenen „schneeigen Häupter".

Lausanne, August 1883. Obgleich nicht viel Wichtiges mitzuteilen ist, wollen wir Ihnen doch auch wieder einmal ein Lebenszeichen geben.

In unserem Grossen Rate war, wie anderwärts, auch die Rede von der Vereinfachung des Programms; etwas Wesentliches ist aber einstweilen nicht dabei herausgekommen. Nur ist man jetzt darüber einig, dass der im Jahre 1865 abgefasste Lehrplan als ein Maximum zu betrachten ist. Auch wurde der Staatsrat von jener Behörde eingeladen, die *École normale* in einem bessern Lokale unterzubringen, wie es schon seit Jahren gewünscht wird. Obgleich die immer vorgeschobene „finanzielle Lage des Kantons" nicht gerade glänzend ist, scheint es doch diesmal mit der Sache Ernst zu werden.

Auf eine Anfrage des Erziehungsdepartements an die Gemeinden, die Errichtung von *Écoles complémentaires* (Schulen für junge Leute nach dem schulpflichtigen Alter) betreffend,

haben sich weitaus die meisten Gemeindebehörden zu Gunsten solcher Schulen ausgesprochen. Darauf wurde auch vom Grossen Rate der Beschluss gefasst, dieselben ins Leben zu rufen; aber, und hier ist der heikle Punkt, ohne neue Lasten für das Land, d. h. die Lehrer sollen für die ihnen auferlegte neue Arbeit nicht besonders bezahlt werden. Aus diesem Grunde findet die neue Einrichtung nicht überall eine begeisterte Aufnahme.

Aus einer Untersuchung über die *Écoles enfantines* (Schulen für Kinder unter dem schulpflichtigen Alter, d. h. unter sieben Jahren) geht hervor, dass nur ein Drittel der Gemeinden des Kantons solche besitzen; dass die Lokale im allgemeinen mangelhaft sind; dass die Schulgeräte ungenügend sind und dass die Methoden viel zu wünschen übrig lassen. — Bis jetzt stehen diese Anstalten nicht unter Staatsaufsicht; der Staat tut nichts zu ihrer Errichtung, noch zu ihrem Unterhalt, noch zur Bildung der an denselben angestellten Lehrerinnen (in 381 Schulgemeinden finden sich 129 solcher Schulen).

In bezug auf das Lehrerpersonal der Primarschulen nimmt die Zahl der Lehrerinnen fortwährend zu. März 1882: Lehrer 498 (1871: 539); Lehrerinnen 300 (1871: 205); dagegen Ende 1882: Lehrer 506, Lehrerinnen 331. — Voraussichtlich wird in den nächsten Jahren die Lage noch günstiger für die Lehrerinnen werden. Der Zudrang zum Eintritt in die *École normale des élèves régentes* ist immer bedeutend; es melden sich gewöhnlich doppelt so viel Mädchen, als Platz vorhanden ist. Für die Lehrerzöglinge ist es nicht ebenso. An Ostern 1882, wie an Ostern 1883, haben sich nur je 14 oder 15 Zöglinge zum Eintritt gemeldet und doch sind durchschnittlich jedes Jahr 25 junge Lehrer notwendig. Wie es scheint, liegt der Hauptgrund für die geringe Neigung zum Lehrerstande in dem Gesetze, die vierjährige Wiederwahl der Lehrer betreffend, das voriges Jahr gegeben wurde (?). Letzten Frühling kam dieses Gesetz zum ersten mal in Anwendung, und die Sache ist ganz gelinde abgelaufen. Einige ältere Lehrer, die 30 und mehr Dienstjahre zählten, haben sich freiwillig in den Ruhestand versetzen lassen (500 Fr. Pension nach 30 Dienstjahren); zwei oder drei andere Lehrer haben von den Gemeindebehörden den Rat erhalten, sich nach einer andern Stellung umzusehen und damit war es für vier Jahre abgetan.

Von 80 regelmässigen Lehrerzöglingen erhielten voriges Jahr 79 Subsidien (jeder täglich 1 Fr. 4 Rp. durchschnittlich); von 54 weiblichen Zöglingen erhielten nur 44 Subsidien (jede täglich 1 Fr. 3 Rp. durchschnittlich). Die Externen (3 an der Zahl) erhielten natürlich nichts.

Für manche Ihrer Leser dürfte es interessant sein, zu erfahren, wie es bei den Prüfungen zur Erlangung des Lehrerdiploms zugeht. Zöglinge des Lehrerseminars und Kandidaten, die von auswärts kommen, werden mit einander geprüft. Die mündlichen Prüfungen sind öffentlich. Dieses Jahr haben die Prüfungen für 25 Jünglinge und ebensoviele Mädchen vom 29. März bis zum 28. April gedauert. Zuerst kamen 5 Tage schriftliche Prüfungen (wer dieselben nicht besteht, soll zurückgewiesen werden). Hierauf kamen je einen Tag um den andern zuerst die Mädchen, dann die Jünglinge an die Reihe zur mündlichen Prüfung in je einem, hie und da auch in zwei Fächern. Die Prüfungskommission besteht aus 7 Mitgliedern, von denen nur eines (der Direktor) der *École normale* angehört. Dazu kommt noch der betreffende Fachlehrer der *École normale*, der gewöhnlich das Abfragen übernimmt. Handelt es sich z. B. um Geschichte, so liegen auf einem Tische etwa 30 Zeddelchen; auf jedem steht ein *Sujet;* auf einem Alexander der Grosse; auf einem andern der siebenjährige Krieg oder Napoleon I. etc. Der erste Kandidat zieht eines von diesen Zeddelchen, denkt einige Minuten nach und sagt dann, was er über das *Sujet* weiss, während der zweite Kandidat über das *Sujet* nachdenkt, das er gezogen. Gewöhnlich werden keine Fragen gestellt, die nicht das gezogene *Sujet* betreffen. Wenn sämtliche Kandidaten in einem Fache durchgenommen worden sind, gibt jedes Mitglied der Prüfungskommission (dieser Akt ist jedoch nicht mehr öffentlich) die Note an, die es dem zu Prüfenden erteilt, und die sich ergebende Durchschnittsnote wird in eine Tabelle eingetragen (mit oder ohne Diskussion). So geht es dann weiter in allen Fächern (19 für die Jünglinge, 16 für die Mädchen). Wer in Religion, Französisch und Mathematik wenigstens 8 (gut), in allen anderen Fächern dagegen wenigstens 6 (ziemlich gut) erhält, bekommt ein Diplom. Wer wenigstens in $^3/_4$ der Fächer diese Noten erhält, bekommt nur ein provisorisches Diplom und muss ein oder zwei Jahre später in den Fächern, in denen er sich schwach gezeigt, eine Nachprüfung bestehen, sonst verliert auch dieses provisorische Diplom seinen Wert. Wer in mehr als einem Viertel der Fächer die Note 6, beziehungsweise 8 nicht erhält, ist ganz durchgefallen und muss vorkommendenfalls im folgenden Jahre die Prüfung in allen Fächern wieder ablegen.

Wer so glücklich war, ein Diplom davonzutragen, ist aber damit der Prüfungsnot noch nicht enthoben. So oft er sich um eine Stelle bewirbt, muss er vor den Gemeindebehörden und dem Schulinspektor sich mit seinen sämtlichen Mitbewerbern wieder einer Prüfung unterziehen, die zwar hauptsächlich praktisch ist. — Gewöhnlich wird der Kandidat gewählt, der bei dieser Prüfung den ersten Rang erhält.

Träger eines provisorischen Diploms können sich nicht um eine definitiv zu besetzende Stelle bewerben, wenn Kandidaten mit einem andern Diplom vorhanden sind.

Nächstens vielleicht ein Wort über die Prüfungen der Volksschüler. *A. Rtzl.*

Lugano. Während meines Aufenthaltes in Lugano hatte ich Gelegenheit, den öffentlichen Prüfungen des Handelsinstitutes Landriani beizuwohnen, welche volle 5 Tage (6. bis 10. August) in Anspruch nahmen.

Mit lebhaftestem Interesse verfolgte ich den Gang der Prüfung. Die schriftlichen Arbeiten in Sprach-, Realfächern und Mathematik bewiesen, dass während des Jahres wacker gearbeitet worden war. Die Antworten waren alle sehr präzis und zeugten von Verständnis und tüchtiger Verarbeitung des Stoffes. Einzelne Fächer wurden in französischer Sprache erteilt, und es war ein wirkliches Vergnügen, zu hören, wie die Zöglinge durch diese Methode und einen tüchtigen Sprachunterricht sich ein geläufiges Französisch angeeignet hatten.

So machte auch die ganze Prüfung auf mich den besten Eindruck und übertraf alle meine Erwartungen.

Obgleich das Institut gegenwärtig meist Zöglinge aus Lugano und Oberitalien hat, so eignet es sich doch auch für Fremde, die in kurzer Zeit die italienische Sprache erlernen wollen.

Da ich aus Erfahrung weiss, wie viele junge Leute gegenwärtig nach Tessin und Oberitalien gehen und da oft mehrere Monate in teuren Familienpensionen zubringen, ohne ein gutes Italienisch zu lernen, da man auch in den gebildeten Familien den Dialekt spricht, so halte ich es für meine Pflicht, das Institut, das gegenwärtig unter der tüchtigen Leitung des Direktors H. Orcesi steht, bestens anzuempfehlen. *H. G.*

Herbart und seine Schule

vor dem Forum des Herrn J. Kuoni in St. Gallen.

V. Die Gesinnungsstoffe.

Hat Herr Kuoni die Konzentrationsidee kurz abgetan, so hält er sich um so länger bei den oder über die konzentrirenden Mittelpunkte auf. Er beginnt mit einer Kritik der Märchen und Robinsons. Gleich zu Anfang passirt ihm aber dieselbe Begriffsverwechslung, welche er schon in der Rorschacher Versammlung dokumentirt hat. Herr Kuoni kann Sprach- und Gesinnungsunterricht noch immer nicht unterscheiden, sonst könnte er nicht (S. 241) von „Sprachunterricht, *das heisst eigentlich* Gesinnungsunterricht“, reden. In Wirklichkeit sind Gesinnungs- und Sprachunterricht ganz verschiedene Dinge und im Zillerschen Lehrplan auch mit besonderen Stunden bedacht.

Im Gesinnungsunterricht der ersten zwei Schuljahre werden die Märchen und wird Robinson, wie Herr Kuoni fordert, erzählt, wenn auch den Kindern gestattet wird, was sie selber erraten können, einzuschalten (das heisst bei Ziller „darstellender“ Unterricht). Hernach wird geurteilt, ob das Tun und Lassen der darin handelnden Personen gut und schön gewesen sei oder nicht, und aus diesen Urteilen werden Weisungen für das eigne Handeln abgeleitet, ungefähr so, wie es Herr Kuoni mit der Rüeggschen Erzählung „der Arzt und der Lehrer“ (S. 250) macht. Aber das ist doch nicht Sprachunterricht! Ebensowenig, als das Rechnen und die Naturkunde deshalb, weil sie sich der Sprache bedienen, Sprachunterricht wären. Die oberste Absicht der Märchenerzählung ist nicht, das Kind sprachfertiger und beredter, sondern es *besser* zu machen, sein sittliches Urteil zu bilden, praktische Lehren zu gewinnen, es zur Nachahmung des Guten und zur Vermeidung des Bösen anzuspornen. Daher der Name Gesinnungsunterricht; es ist eine Art Religionsunterricht.

Etwas ganz Anderes ist die Aufgabe der Sprachstunden; da wird lesen und schreiben gelehrt. Aber Lesen und Schreiben hat mit der Gesinnung nichts zu tun; sogar Schelme verstehen mitunter beides vortrefflich. Das Studium der Sprache ist der Zweck des Sprachunterrichtes und man hütet sich sogar, in die Bemerkungen über Haar- und Kernstriche, über grosse Anfangsbuchstaben, Satzzeichen u. dgl. moralische Betrachtungen einzustreuen. Alles zu seiner Zeit!

Ebenso verhält es sich mit der Behandlung naturkundlicher oder heimatkundlicher Stoffe im Gesinnungsunterricht. Herr Kuoni stellt sein Verständnis der Konzentrationsidee in ein bedenkliches Licht, wenn er (S. 242 und 243) meint, der „rostige Kellerschlüssel und der profane Hausschlüssel, Schulstube, Bett, Kleidung etc.“ würden in der Märchenstunde behandelt. Sondern genau so, wie er es (S. 243) fordert, so machen wir es: wir „versparen die Bekanntschaft mit ganz alltäglichen, nützlichen und wichtigen Dingen auf eine andere Stufe“.

Nun kann aber der Sprachunterricht nicht ohne Sprachstoff betrieben werden und diesen muss er irgendwoher nehmen. Er nimmt Normalwörter und Sätzchen aus der Sphäre der Märchen und Robinsons, aber wohlverstanden, nur einzelne Wörter und Sätzchen — was sollte man auch beim ersten Sprachunterricht mit einer ganzen Geschichte anstellen! Der Sprachunterricht ist aber für den Bezug seines Stoffes nicht auf den Gesinnungsunterricht allein angewiesen, er kann und soll ihn auch aus dem gleichzeitigen Unterricht in der sog. Heimatkunde und aus dem Erfahrungskreis des Kindes schöpfen.

Aber dass poetische Stoffe auf irgend einer Schulstufe grammatischen Vivisektionen unterworfen werden sollten — wo hat Ziller so etwas gesagt? Das gerade *Gegenteil* steht Bündner Seminarblätter S. 27. Fast scheint es, als habe Herr Kuoni für die Schonung des Poetischen nur darum eine überflüssige Lanze gebrochen, um seinen anmutigen Witz „von den Läusen im Lockenkopf“ anbringen zu können.

Herr Kuoni kämpft gegen Windmühlen! Er polemisirt gegen das *Lesen* der Märchen und sie werden erzählt. Er polemisirt gegen die Hereinziehung naturkundlicher Betrachtungen in die Märchenerzählung und sie werden streng auseinander gehalten. Er polemisirt gegen die grammatische Zerpflückung derselben und kein Mensch denkt daran. Er polemisirt gegen die Ignorirung der neueren Kinderpoesie und ein Blick in das I. Lesebuch von Rein, Pickel und Scheller muss ihm zeigen, dass auch das ein Hieb in die Luft ist.

Und endlich kommt der alte Einwand wieder, die Märchen und Robinson als Produkte der Phantasie erzeugten phantastische Köpfe. Darum will Herr Kuoni vom Robinson gar nichts wissen und die Märchen teils nur als Nachtisch serviren, teils durch andere ebenfalls poetische Stoffe unschädlich machen. Wie dadurch gegen das Überwuchern der Phantasie etwas gewonnen sein soll, können wir nicht einsehen. Wenn schon die eben skizzirte *unterrichtliche Behandlung* dieser Stoffe den Verstand gefährdet, wie muss es erst dann werden, wenn man es dem *Zufall* überlässt, ob das Kind die ethische Wahrheit aus der poetischen Hülle zu lösen vermöge oder nicht, oder wenn man Produkte der Phantasie durch gleichartige Schöpfungen zu korrigiren vermeint.

Doch wir können uns unmöglich dazu verstehen, die gleichen Dinge so oft zu wiederholen, als Herr Kuoni sie wiederholt, und verweisen daher auf die bezüglichen Ausführungen in den Bündner Seminarblättern und „Praxis etc.“ I, 26, 30 bis 33; II, 143.

So ist es auch mit der Antwort auf die Frage, warum nicht der tägliche Verkehr des Kindes den Gesinnungsstoff der ersten Schuljahre abgeben solle. Wir müssten einfach wiederholen, was in „Praxis etc.“ I, 21 schon einmal gedruckt ist. Wenn übrigens Herr Kuoni die ersten zwei „Schuljahre“ von

Rein, Pickel und Scheller genauer angesehen hätte, so hätte ihm nicht entgehen können, welche *Fülle von Beziehungen zum täglichen Umgang des Kindes* und insbesondere *zur Familie* in den dort behandelten Gesinnungsstoffen enthalten ist.

Herr Kuoni huldigt überhaupt einer eigentümlichen Art wissenschaftlicher Arbeit; er setzt seine Gedanken in die Welt, ohne sich darum zu bekümmern, ob dergleichen auch schon behauptet, und noch viel weniger darum, ob auch schon widerlegt worden sei. Dass Herr Kuoni sich von der Autorität Rousseau's nicht imponiren lässt, ist sehr achtenswert, wenn er es dabei mit Lessing hält: „Mit der *Autorität* des Aristoteles wollte ich bald fertig werden, wenn ich es nur auch mit seinen *Gründen* könnte." Das erwartet man aber von einem wissenschaftlichen Angreifer, wenn die Polemik überhaupt ihrem Zwecke entsprechen soll, dass er mit den *Gründen aufräume*, auf die sich die gegnerische Ansicht stützt, und dass er vor allen Dingen Kenntnis habe von dem Stadium, in welches ein Streit bis zu seinem Eingreifen bereits gediehen ist.

Aber diese Mühe erspart sich Herr Kuoni. Seine Beweisführung gegen Rousseau läuft auf folgenden Schluss hinaus: Grosse Männer können irren, Rousseau ist ein grosser Mann; also kann Rousseau irren, und ich brauche mich um seine Meinung nicht zu kümmern.

Über die Patriarchen, Richter, Könige u. s. w. spricht sich Herr Kuoni „noch kürzer", d. h. gar nicht aus. Er erzählt auch einiges von diesen Stoffen — wenn auch „ohne Reflexion und Kritik" — und was Herr Kuoni auswählt, das ist gut; das übrige taugt natürlich nichts. Statt aller *sachlichen* Begründung seines Standpunktes wirft er einen Seitenblick auf seinen Erziehungschef, wobei man aber nicht recht weiss, ob er sich mit der Autorität seines Erziehungschefs decken oder sich seines Einflusses auf den Erziehungschef rühmen will. Jedenfalls wird sich der Herr Erziehungschef über den unbeanspruchten Ehrenplatz in der Kuonischen Argumentation fast so geschmeichelt fühlen, wie der Herr Erziehungsrat L. über die Kolportage seines faulen Witzes über die „Ziele".

Aber bei der Beprechung der Gesinnungsstoffe passirt dem Herrn Kritiker wieder ein bedenklicher Schnitzer. Die Reihe der biblischen Stoffe, meint er, sei die ganze Kulturgeschichte. Aber weiss denn Herr Kuoni nicht, dass neben der heilsgeschichtlichen eine profangeschichtliche Reihe herläuft, dass Ziller den Stoff der Profangeschichte so verteilt wissen will, dass typisch verwandte Perioden, z. B. die jüdische Patriarchen- und Richterzeit und das germanische Heldenzeitalter, das Davidische Zeitalter und Barbarossa (natürlich in gesonderten Stunden für biblische und Weltgeschichte) neben einander behandelt werden?

Allerdings die Nibelungensage hat Herr Kuoni erwähnt. Er hat zwar die Sage mit dem Liede verwechselt. Aber das ändert wahrscheinlich an seinem Urteile wenig: der Stoff ist für die Primarschule zu schwer. Herr Kuoni hat ihn am Seminar nicht verstanden, Herr Kuoni hat Jordan nicht verstanden, und als er endlich Herrn Dekan Meyer gehört, da fing es an in ihm zu — dämmern? Nein, da „ahnte er erst eine Dämmerung". Welche Bescheidenheit! Welch unbändige Bescheidenheit!

Vorhin hat er den Herrn Erziehungschef gestreichelt, jetzt macht er dem Herrn Stadtschulratspräsidenten einen Kratzfuss; da müsste es allerdings Wunder nehmen, wenn Herr Kuoni nicht auch der Intimus „hochgestellter Persönlichkeiten" in oder aus Graubünden wäre.

Was aber die Nibelungen betrifft, so meinen wir eben nicht das mittelhochdeutsche Gedicht, sondern eine einfache, schlichte Erzählung in Prosa, wie z. B. die von Thrändorf oder von Rein — die letztere ist für 40 Rp. erhältlich — und wir wären wirklich neugierig, zu erfahren, welche Partien derselben über dem Horizont des III. Schuljahres lägen.

Aber uns fehlt immer noch der rote Faden, der uns durch das Labyrinth der Gesinnungsstoffe führe. Willkür scheint sie gewählt zu haben, Willkür weist sie zurück. Gibt es denn kein leitendes Prinzip? Allerdings, aber eine klare und präzise Darstellung desselben sucht man in der Lehre vom erziehenden Unterricht nach Herbart-Kuoni vergeblich.

„Eine Ahnung von einer Dämmerung" scheint Herr Kuoni allerdings zu haben. Das geht aus mehreren Stellen hervor. Unter anderm ist es die nicht ohne rhetorisches Pathos mitgeteilte Probe seines eigenen Unterrichtes, in welcher er zu verstehen gibt, dass es sich im Zillerschen Lehrplan um *Kulturgeschichte* handelt. Er lässt jedoch nicht erkennen, ob er sich mit vereinzelten Betrachtungen dieser Art begnügt oder ob er nach einem einheitlichen Plane verfährt oder zu verfahren auch nur für nötig erachtet.

Aber bedenklich ist die andere Stelle: „Die erste Stufe der Entwicklung des Menschengeistes ist nach Herbart-Ziller die Stufe der Wildheit und des Märchens." Die Stufe der Wildheit *und* des Märchens! Wo in aller Welt behaupten Herbart oder Ziller einen solchen Unsinn? Der Wildheit und des Märchens! Das muss eine kannibalische Urwaldidylle gewesen sein, wenn sich die Wilden bei einem fetten Menschenbraten von den Sternenthalern, vom Marienkind, von der Frau Holle erzählten.

Und doch war gerade bei Zillers Begründung der Märchen der Schlüssel für die ganze Reihe der Gesinnungsstoffe zu finden. Seine Argumentation ist folgende: Dem Gesinnungsstoff muss das *unmittelbare Interesse* des Kindes entgegenkommen. Das geschieht am sichersten, wenn er sich dem Geisteszustand des Kindes anschliesst. Welche Stoffe aber könnten uns grössere Garantie ihrer Geistesverwandtschaft mit dem Kinde bieten, als die poetischen Produkte eines Zeitalters, dessen ganze geistige Physiognomie so sehr derjenigen des Kindes gleicht, dass es um dieser Uebereinstimmung willen die Kindheitsperiode der Völker genannt wird (vgl. das Urteil der Gebrüder Grimm, „Praxis" I, 33).

Herr Kuoni leugnet zwar die Verwandtschaft des kindlichen Geisteszustandes mit demjenigen irgend einer Vergangenheit. „Wir haben darüber nicht näher nachzuforschen," sagt er, „*denn* die Annahme ist nach *meiner Ansicht* durchaus irrig, unsere Kinder sind Kinder unserer Zeit."

Bei dieser Verkündigung seiner subjektiven Ansicht lässt es Herr Kuoni bewenden, denn mit dem Hinweis auf den angehenden Handwerker und den jungen Bauer wird er doch nicht für den Geisteszustand des *Kindes* etwas beweisen wollen.

Wir sind aber trotzdem so frei, die Sache etwas näher anzusehen, und wir finden dabei Folgendes:

Wenn unsere Kinder lange Kinder unseres Jahrhunderts sind, so sind sie eben doch *Kinder*, und diese sind nicht Kinder ihres Jahrhunderts in dem Sinne, in welchem der Erwachsene ein Kind seines Jahrhunderts ist. „Sieht man nicht die Weite zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen? Sie ist so gross wie die Zeit, deren lange Folge uns auf den gegenwärtigen Punkt der Kultur und Verderbnis trug." (Herbart, Allg. Päd., Einl.) Und Ziller bezeichnet den Unterschied genauer als den Gegensatz zwischen phantasiemässiger und verstandesmässiger Weltauffassung. Nicht nur dass dem Kinde, auch im „Zeitalter der Elektrizität", das Verständnis sowohl der Dampfmaschine als der Erfindungen Edisons fehlt, — auch die einfachsten Gegenstände sieht es mit anderen Augen an als der Erwachsene; es deutet und verändert sie mit Hülfe der Phantasie, daher seine Geneigtheit, das Leblose als belebt und menschlich aufzufassen, in „Strohhalm, Kohle und Bohne" drei wirkliche Reisegesellen, in den „7 Geislein" eine Familie nach Analogie der menschlichen zu erblicken.

Ungefähr das muss vernünftigerweise auch Herr Kuoni meinen, wenn er S. 243 von einem *Traum* der Kinder redet. Er schildert nichts anderes als ihre phantasiemässige Auffassung der „alltäglichen Dinge".

In diesem Sinne lassen wir das Wort gelten. Das Kind „träumt". Aber der Erwachsene „träumt" doch nicht mehr. Herr Kuoni „träumt" doch nicht. Oder hat er am Ende von Herbart und Ziller nur „geträumt"?

Ähnlich wie mit dem Kinde verhält es sich nun auch mit jenem Zeitalter, welches sich in den Märchen wiederspiegelt. Was dasselbe von dem unsrigen unterscheidet, ist nicht allein der Mangel der Dampfmaschine und des Telephons, sondern vielmehr seine phantasiemässige Betrachtung der Welt, wie sie in den Märchen niedergelegt ist. Aus diesem Grunde redet Ziller von einer Geistesverwandtschaft zwischen dem Kinde und jener Urzeit. Aus diesem Grunde urteilen die Gebrüder Grimm: *„Die Märchen sind teils durch ihre äussere Verbreitung, teils durch innerstes Wesen dazu bestimmt, den reinen Gedanken* ***einer kindlichen Weltbetrachtung*** *zu fassen."*

Die Menschheit hat eine lange Entwicklung hinter sich; zwischen der Märchenperiode und dem Zeitalter der Elektrizität liegt eine weite Kluft. Aber jeder Einzelne scheint sie durchlaufen zu müssen. Jedes normale Kind durchlebt die Kindheitsperiode seines Volkes noch einmal, und jedes schliesst seine Entwicklung ab, indem es ein moderner Mensch wird. Anfang und Endpunkt der Entwicklung des Einzelnen stimmen also überein mit Anfang und Ende der Entwicklungsgeschichte seiner Gattung.

Und der Zwischenraum? Wenn er sich auch weder beim Einzelnen noch bei der Gesamtheit in eine bestimmte Anzahl scharf abgegrenzter Stufen zerlegen, wenn sich auch die Congruenz der beiden Entwicklungsreihen im Einzelnen nicht nachweisen lässt, so viel scheint doch sicher:

Früheren Jugendaltern müssen frühere Kulturstufen mehr entsprechen, verständlicher und des unmittelbaren Interesses gewisser sein, als spätere.

Die Vertiefung in je die vorangehende Kulturperiode muss am sichersten das Verständnis der nachfolgenden vorbereiten.

Der Unterricht schliesst sich daher am sichersten der Entwicklung des Kindes an, wenn er der Entwicklungsgeschichte der Menschheit folgt. *Die Entwicklungsgeschichte der werdenden Menschheit sei die Schule des werdenden Menschen!*

Das ist der hohe Gesichtspunkt, aus welchem die Zillersche Auswahl der Gesinnungsstoffe zu beurteilen ist. Es ist der Gedanke Gœthes: „die Jugend muss immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen."

Kann man nun nachweisen, dass dieser Gedanke falsch oder auch nur unwahrscheinlich sei, so wird die ganze Zillersche Stofftheorie in Frage gestellt. Stimmt man aber dem Prinzipe zu, so bleibt immer noch die Möglichkeit offen, dass die vorgeschlagenen Stoffe demselben nicht ganz entsprächen und durch andere ersetzt werden sollten. Darüber muss man sich erklären, wenn Klarheit in die Debatte kommen soll.

Gegen die Märchen erhebt Herr Kuoni keine ernsthaften Einwände, wenn er in ihnen auch die literarischen Denkmäler der menschlichen Wildheit erblickt. Um so schlimmer kommt Robinson weg. Es ist uns aber noch kein Werk namhaft gemacht worden, von welchem sich behaupten liesse, was der Literarhistoriker Hettner über Robinson urteilt: „Wir sehen, wie der Mensch mit innerer Notwendigkeit aus dem ersten rohen Naturzustand zu Bildung und Zivilisation kommt. Kurz, es entrollt sich ein Bild vor uns, so gross und gewaltig, dass wir hier noch einmal die allmälige und naturwüchsige Entwicklung des Menschengeschlechts klar überschauen. Der Robinson ist, wenn dieser Ausdruck erlaubt ist, eine Art Philosophie der Geschichte . . ., das Beispiel und das Spiegelbild der Menschheit." Bogumil Goltz nennt ihn „ein Buch der Bücher", „eine echte Kinderbibel für alle Zeiten, in denen es Kinder geben wird."

Und der poetisch feinsinnige Prof. Sutermeister in Bern zählte in einem in Rorschach gehaltenen Vortrage die Eindrücke der Geschichte Robinsons zu seinen lebendigsten und schönsten Jugenderinnerungen.

Und endlich kann man zu seinen Gunsten auch den Erfolg anführen. Die zuverlässigsten Rezensenten der Volks- und Kinderbücher sind das Volk und die Kinder selbst. Seit hundert Jahren ist Robinson das Lieblingsbuch der Kinderwelt aller zivilisirten Nationen. Aber er soll fortan nicht nur auf den Weihnachtstischen der Gebildeten prangen, sondern Gemeingut aller Stände und für die Schuljugend aller Nationen ein geistiges Band werden, wie es für die studirende Homer geworden ist.

Allerdings meint Herr Kuoni, und das ist ein Einwand, den wir nicht übergehen dürfen, nicht der kulturgeschichtliche Gehalt sei für die Jugend das Anziehende des Buches, sondern das Abenteuerleben Robinsons. Setzen wir statt Abenteuerleben die Persönlichkeit und die Schicksale Robinsons, so wollen wir es zugeben. Aber da rächt es sich wieder, dass Herr Kuoni die Lehre vom Interesse überhüpft hat. Darin besteht gerade der didaktische Vorzug der Geschichte Robinsons, dass durch die Persönlichkeit Robinsons die Verhältnisse, in denen er lebte, mit in den Kreis des Interesses gezogen werden. „Das Interesse für kulturgeschichtliche Tatsachen wird wärmer und nachhaltiger werden, wenn es mit der Teilnahme für die Schicksale einer bestimmten Persönlichkeit — und wäre es eine erdichtete, wie Robinson als Repräsentant der Urgeschichte der Menschheit — verknüpft ist." (Prof. Vogt in den Erläuterungen zum Jahrbuch 1882, S. 18.)

Und zweitens braucht dem Kinde im zweiten Schuljahre gar nicht zum Bewusstsein zu kommen, dass es Kulturgeschichte treibe. Die Geschichte Robinsons soll für dasselbe weiter nichts sein, als die Geschichte Robinsons. Aber wenn auf einer späteren Stufe die Reflexion hinzukommt, dass Robinson der Repräsentant einer Entwicklungsphase der Menschheit ist, dann wird das lebensvolle Einzelbild ein helles Licht auf das Bild der Gesamtentwicklung werfen.

Und endlich, warum wir mit dem von Hrn. Kuoni vorgeschlagenen Tausch nicht einverstanden sein können. Robinson ist eine Geschichte und was Herr Kuoni vorschlägt, sind Geschichtchen. Wäre Herr Kuoni nicht bei den mathematischen Formeln der Herbartschen Psychologie gestolpert, so wäre er vielleicht auch zu der Erkenntnis gelangt, dass alles Vereinzelte im Geistesleben der Gefahr eines schnellen Unterganges ausgesetzt ist, dass nur zusammenhängende, festgefügte Vorstellungskomplexe die Bedingungen der Dauer und der psychischen Macht in sich tragen, dass „die grosse sittliche Energie der Effekt grosser Szenen und ganzer unzerstückter Gedankenmassen ist". (Herbart.)

Es wäre schon viel gewonnen, wenn Robinson, auch ohne Rücksicht auf die Konzentration des Unterrichtes, in irgend einer Klasse der Volksschule zur Behandlung käme, und es wäre wohl der Mühe wert, wenn die Behörden da, wo die Zwangsjacke des Lesebuchobligatoriums besteht, einzelnen Lehrern zur Anstellung von Versuchen Dispens erteilen wollten.

Wessen Appetit zu einem eingehenderen Studium dieser Materien durch die Kuonische Kritik gereizt worden ist, der findet eine schöne und verständliche Darstellung in einer Abhandlung von Dr. Staude „Die kulturhistorischen Stufen" (Rein, pädagogische Studien, 1880, 2. Heft; vgl. aber dazu die Kritik von Ziller, Jahrbuch XIII, 116.)

VI. Die Form des Unterrichtes.

Wie man sich auch zum Zillerschen Lehrplansystem verhalten mag — ob man es gänzlich von der Hand weise oder nur die leitende Idee anerkenne, die vorgeschlagenen Gesinnungsstoffe dagegen ablehne — so kann man unabhängig davon — und das geschieht sehr oft — die Verdienste Herbarts und Zillers um die Ausbildung der psychologischen Methode Pestalozzis nach Gebühr würdigen und die *formalen Stufen* adoptiren, ja, bei den herrschenden Schulzuständen werden diese vorläufig die einzigen Postulate der Herbart-Zillerschen Pädagogik sein, deren Ausführung ganz allein vom guten Willen des Lehrers abhängt; denn in Bezug auf den Stoff und zum Teil auch auf die Reihenfolge desselben ist der Lehrer an den staatlichen Lehrplan und an die obligatorischen Lehrmittel gebunden, für seine Leistungen ist er dem Schulrat und der Aufsichtsbehörde verantwortlich, aber in Bezug auf die Methode ist er nur an sein *wissenschaftliches* Gewissen gebunden, sie kann nicht befohlen, sie kann nur studirt werden und das kann man doch keinem Lehrer verbieten.

Man kann daher ganz wohl unter dem Druck der Verhältnisse oder weil man als vorsichtiger Praktiker nicht neue Bahnen wandeln will, ehe sie fertig ausgebaut sind, von den Zillerschen Gesinnungsstoffen und von der Gruppirung der Unterrichtsfächer um dieselben Umgang nehmen und dennoch die Jahrespensa für jede Klasse und jedes Fach in methodische Einheiten zerlegen und diese nach den formalen Stufen dem Schüler zum bleibenden geistigen Eigentum übermitteln.

Welches sind diese formalen Stufen?

Wissenschaftlich sind sie dargestellt in Zillers Vorlesungen über allgemeine Pädagogik §§ 23 und 24 und populär im „ersten Schuljahr" von Rein, Pickel und Scheller S. 25—37.

Auf diese Schriften sei der geneigte Leser hiemit verwiesen, hier müssen wir sie als bekannt voraussetzen und uns mit den kritischen Bemerkungen des Herrn Kuoni befassen. Derselbe begnügt sich, die formalen Stufen nach der deutschen Terminologie von Rein anzuführen, unterlässt es aber, sie auf ihre psychologische Begründung zu prüfen, und der Arbeit von Dr. Just über Pestalozzis Unterrichtsmethode (Jahrbuch XIV d. V. f. w. P.) und der Verhandlungen in Chur über das Verhältnis Herbarts zu Pestalozzi (Bündner Seminarblätter 6) gedenkt er mit keinem Worte und doch lag ihm beides so nahe.

Man darf Herrn Kuoni mit Recht daraus einen Vorwurf machen, denn in jener Arbeit hat Dr. Just die Pestalozzischen Grundgedanken in die wissenschaftliche Schulsprache übersetzt und dabei den Nachweis geleistet, dass die Herbartsche Pädagogik keineswegs, wie Herr Kuoni meint, sich zur kümmerlichen Fristung ihres Daseins an Pestalozzi bloss anlehnt, sondern gerade in Bezug auf die Lehre von den formalen Stufen vollständig auf Pestalozzi fusst.

Auf dieses Verhältnis zwischen Herbart und Pestalozzi hat schon Mager hingewiesen (Päd. Revue 1845, Juliheft S. 138). Dort heisst es: *Der **Pestalozzi** von dem philosophischen Bewusstsein unserer Zeit erfasst und weiter geführt ist im **Herbart** zu studiren.*

Den vollen und bisher nicht widerlegten Beweis von der Richtigkeit dieses Wortes hat Dr. Just in jener Arbeit nun erbracht und es ist über dieselbe an der Churer Versammlung in ausführlicher Weise referirt, dabei auch das anerkennende Urteil erwähnt worden, das Herr Prof. Dr. Hunziker über die Justsche Arbeit gefällt hat (Pestalozzi-Blätter IV, 2).

Seitdem hat der Spott über die „fünf Stationen" merklich abgenommen, denn zu den vorpestalozzischen Pädagogen will man sich doch nicht zählen lassen; man ist jetzt im Gegenteil beflissen, die formalen Stufen als eigenes, von jedem vernünftigen Lehrer längst kultivirtes Gewächs hinzustellen.

So auch Herr Kuoni. Wir wollen darüber nicht streiten. Die Hauptsache ist, dass das „Neue, das nicht gut war", jetzt als gut anerkannt wird, wenn man es nun auch nicht als neu gelten lassen will. Da aber überall so viel Gewicht auf diesen Punkt gelegt wird, so wäre es ein verdienstliches Werk, wenn Jemand aufdecken wollte, wo die Stufen des naturgemässen Unterrichtsganges so scharf und klar bestimmt worden sind, wie bei Ziller. Man dürfte sich dabei allerdings nicht bloss auf die Praxis berufen, welche schon lange Anschauungen und Begriffe bilde, auch nicht auf Seminarhefte und Lehrbücher der Pädagogik, denn so wenig auch die Namen Herbarts und Zillers in manchen Gegenden bekannt geworden sind, so sind viele ihrer Gedanken ohne die Marke des Autors auf indirektem Wege in weite Kreise gedrungen. Nein, man müsste vielmehr in den Originalwerken der grossen Methodiker Umschau halten und dort die Priorität der Gedanken nachweisen. Übrigens ist es uns nicht um eine *„neue"* — wir haben die Bezeichnung nicht aufgebracht — sondern um eine *psychologisch begründete* Methode zu tun, mögen nun die Gründe von gestern datiren oder aus vergangenen Jahrhunderten. (Bündner Seminarblätter S. 15.)

Herr Kuoni hätte nun eigentlich gegen die formalen Stufen nichts einzuwenden, wenn sie nur hie und da und nicht zu oft angewandt würden; wenn man aber ihre Anwendung als eine wissenschaftliche Forderung hinstellt und nicht ganz dem Gutdünken des Lehrers überlässt, so ist das nach Herrn Kuonis Meinung Schablone. Sonderbare Logik!

Entweder ist das Lernen ein psychischer Vorgang, der in streng naturgemässer Weise verlaufen muss und die formalen Stufen entsprechen der wissenschaftlichen Einsicht in die Natur dieses Vorganges, dann *muss* ihre Anwendung von der Pädagogik gefordert und sie müssen auf unsern Seminarien gelehrt werden — oder aber das Lernen ist ein Prozess, der nicht dem psychischen Mechanismus unterliegt; oder wir haben in den Verlauf dieses psychischen Vorganges nur ungenügende Einsicht; oder endlich die formalen Stufen entsprechen der wissenschaftlichen Einsicht nicht — dann sollen sie gar nicht angewendet werden.

Im ersten Falle aber sind wir an die Gesetze des geistigen Lebens, so weit wir sie kennen, in unserm pädagogischen Gewissen ebenso gut gebunden, als der wissenschaftlich gebildete Arzt an die Gesetze des organischen Lebens. Erst an der Grenze unsers psychologischen Wissens beginnt die Freiheit der Willkür, so oder so zu tun.

Soweit aber die seelischen Vorgänge klar und bestimmt festgestellt sind, haben auch die richtig daraus gefolgerten methodischen Vorschriften das Ansehen kategorischer Imperative — da hört die Vermittlungspädagogik auf. (Bündner Seminarblätter S. 53.)

Herr Kuoni freilich hält sich an solche Imperative nicht gebunden; er will „nach seinem *persönlichen Gutdünken* bald so, bald anders verfahren", er will „nach seiner *Manier* glücklich sein und glücklich machen und auch nach seiner Manier — fehlen". Das klingt ja wie jene Erklärung „eines erfahrenen Praktikers" an der Konferenz in Somvix (Bündner Seminarblätter S. 13): „Was brauchen wir uns um Methodik zu kümmern; am besten ist's, ein Jeder unterrichte nach seinem Gutdünken."

Man denke sich mutatis mutandis solche Worte im Munde eines Natur- oder Geschichtsforschers, eines Technikers oder eines Musikers und vor uns steht der Dilettant, oder man lege solche Worte einem Mediziner in den Mund und vor uns steht der Naturarzt, vulgo Kurpfuscher, wie er leibt und lebt, oder man unterschiebe solche Worte einem Theologen und der Kapuziner ist fertig.

Wozu noch Unterricht in Pädagogik und Probelektionen in der Übungsschule an Seminarien, wenn die Kuonische

Forderung gilt, dass man jeden Lehrer nehme wie er ist und jeglichen lasse gewähren, „zu tun, wie er ist und wie er kann". Da täte man doch besser, die Lehrer direkt von Flur und Feld zum Lehramt zu berufen. Sie wären gewiss unbefangener und ursprünglicher in ihrem Gutdünken, als nach einem dreijährigen Seminarkurs!

Wir wollen von Herrn Kuoni gerne glauben, dass seine Praxis weit besser ist, als seine Theorie, denn diese ist geradezu verderblich.

Es hat in der deutschen Literatur eine Zeit gegeben, wo Jeder sich für ein Genie hielt, wenn er nur alle Schranken durchbrach. Der Ruf nach Genialität wurde der Freibrief für alles Absonderliche und Verschrobene. (Hettner.) Da die Originalität des Talents ein wesentliches Stück des Genies ausmacht, so glaubten seichte Köpfe, dass sie nicht besser zeigen können, sie wären aufblühende Genies, als *wenn sie sich vom Schulzwang aller Regeln lossagten und glaubten, man paradire besser auf einem kollerichten Pferde als auf einem Schulpferde* (Kant). „Nur kleine Seelen knieen vor der Regel, die grosse Seele kennt sie nicht."

Die deutsche Literatur ist durch das Studium der Werke der Alten und des grossen Engländers über diese Sturm- und Drangperiode, welche die ganze Arbeit eines Lessings wieder in Frage stellte, glücklich hinausgekommen, auf dem Gebiet der Pädagogik stecken wir noch mitten drinn.

Man hält seine ersten besten Morgengedanken über Erziehung und Unterricht für besser als alle Erfahrungen der Mit- und Vorwelt, es ist Mode, Methode nicht zu studiren, sondern aus dem Ärmel zu schütteln.

Wir haben schon einmal gesagt (Praxis I), es sei ein Fluch, wenn jeder Pädagoge ein Original sein wolle, um für ein Genie zu gelten und schon einmal darauf hingewiesen (Bündner Seminarblätter S. 13, 54, 61), es sei durchaus *unpestalozzisch*, wenn der Lehrer sich von der Pflicht der Vertiefung in die Gesetze der Reproduktion, der Abstraktion, der Apperception des Interesses, des Willens und ihrer Anwendung auf den Unterricht entbinde und meine, jeder sei Genies genug, sich eine eigene gute Methode zu erfinden.

„Der Gang der Natur in der Entwicklung unseres Geschlechts", sagt Pestalozzi, „ist unwandelbar. Es gibt und kann nicht *zwei gute* Unterrichtsmethoden geben, es gibt nur *eine* gute und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur (unseres Geistes, also auf den psychologischen Gesetzen) ruht. Ich weiss wohl, dass die einzige gute weder in meinen, noch in den Händen irgend eines Menschen ist, aber ich suche mich mit der Kraft, die in meiner Hand liegt, dieser einzigen wahrhaft zu nähern." (Wie Gertrud etc., Brief X.)

Wir sind also keine Neuerer, wenn wir uns an die ehernen Gesetze des Geisteslebens gebunden glauben, wir sind sehr konservative Pädagogen, welche entschlossen sind, in ihrer dem Subjektivismus huldigenden Zeit an den unumstösslichen Prinzipien der alten Meister zähe festzuhalten.

Und darin soll die Gefahr einer Schablonisirung des Unterrichtes liegen?

Freilich können die formalen Stufen zu einer Schablone herabsinken; welche Form kann das nicht, wenn der Geist entflieht? Aber warum *sollten* sie es? Deshalb, weil sie so klare und bestimmte Imperative geben? Diese sind doch offenbar ein Vorzug und eine Erleichterung, ja, sie enthalten Impulse, welche der Schablonisirung geradezu entgegenwirken.

Die Berücksichtigung der Individualität und der Erfahrungen des Kindes allein schon nötigen den Lehrer, in jedem Kurse und bei jedem Wechsel seines Wirkungskreises seinen Unterricht zu modifiziren. Die Forderung, das Kind überall sich frei aussprechen, sogar in der Geschichte, was es selbst finden kann, selbst sagen zu lassen, und mit dem Unterricht immer genau da einzusetzen, wo das Wissen des Kindes aufhört, geben dem Unterricht eine Manigfaltigkeit, welche ihn vor einem geistlosen Mechanismus viel mehr bewahrt, als dass sie einem solchem Vorschub leistete. Jedenfalls ist die Gefahr der Schablonisirung da viel grösser, wo man frühzeitig aufhört, objektive, allgemein gültige Normen anzuerkennen, um sich dafür jedes Jahr mehr in seine *subjektive Manier zu verlieben.*

Und nun die Katechese! Es geht Herrn Kuoni zu Herzen, dass die bösen Herbartianer sie nicht mehr gelten lassen wollen, und er zürnt ihnen, wie etwa ein biederer Urschweizer den Geschichtsforschern, dass sie Tell und die Vögte ins Reich der Sage verwiesen. Aber er richtet sich auf an der zuversichtlichen Hoffnung, „sie werde wohl schwerlich aus der Schule hinausgezillert, denn sie sei nicht nur sokratisch, sie sei auch pestalozzisch".

Hören wir also das Urteil des Altmeisters Pestalozzi.

„Das Katechisiren", sagt Pestalozzi (wie Gertrud etc., Brief I, II, VII, zitirt in Dr. Thrändorfs vorzüglicher Kritik der „Kunstkatechese im Religionsunterricht" [Rein, Studien 1881, I]), „ist an sich selbst nichts, als ein papageiartiges Nachsprechen unverstandener Worte .... Man träumte, aus dem eigentlichen Nichts Wunder hervorzurufen ...., man merkte nicht, dass selbst der Habicht und der Adler den Vögeln keine Eier aus den Nestern nehmen, wenn diese noch keine hineingelegt haben .... Ich bin gar nicht dafür, das Urteil der Kinder über irgend einen Gegenstand vor der Zeit scheinreif zu machen, sondern vielmehr dasselbe so lange als möglich zurückzuhalten, bis sie jeden Gegenstand, über den sie sich äussern sollen, von allen Seiten und unter vielen Umständen ins Auge gefasst und mit den Worten, die das Wesen und die Eigenschaft desselben bezeichnen, unbedingt bekannt seien ... Das Kind ist bei allen Katechisationen teils durch die Schranken des bestimmten Begriffs, über welchen katechisirt wird, teils durch die Form, in welcher katechisirt wird, und endlich noch gar durch die Schranken des Erkenntniskreises des Lehrers, und was noch mehr ist, durch die Schranken *der ängstlichen Sorgfalt, dass er nicht aus seinem Kunstgeleise gebracht werde,* gebunden. Welche schrecklichen Schranken für das Kind."

Und von der Kunst des Sokratisirens sagte der Altmeister, „sie sei durchaus nicht für Lehrer und Kinder der Volksschule. Sokrates hatte Jünglinge und Männer vor sich, die *einen Hintergrund von Sprach- und Sachkenntnissen* besassen. Sorge Du (Krüsi) nur, dass Deine Schüler *diesen Hintergrund erwerben,* so werden sich dann die nötigen Fragen über Gehörtes, Gesehenes und im Leben Beobachtetes von selbst ergeben. Jegliche Mühe, bei Mangel dieses Hintergrundes durch künstliche Fragen Antworten aus den Kindern zu locken, ist leeres Strohdreschen."

In die heutige Schulsprache übersetzt wäre also Pestalozzis Urteil über das Sokratisiren und Katechisiren folgendes:

1. Sie üben einen unberechtigten Druck auf den individuellen Gedankengang des kindlichen Geistes aus, indem sie ihm einen im Voraus fertigen Gedankengang des Lehrers aufzwingen.
2. Ein abstrakter Gedankenkreis kann sich in der Kindesseele nur auf Grund reicher Erfahrung aufbauen. Das Sokratisiren und Katechisiren erzeugen daher, indem sie die Begriffe, die auf naturgemässe Weise nicht entstehen können, durch gewandte Fragekunst *unterschieben,* eine Verfrühung des Urteils und ein Scheinwissen, das schlimmer ist als Nichtwissen.

Zu allem Überfluss wollen wir auch noch das Urteil Benekes anführen, er gilt manchen Leuten vielleicht noch mehr als Pestalozzi.

Beneke sagt (Erziehungs- und Unterrichtslehre II. Band, 2. Aufl. 292 ff.): Die Katechisationen erzeugen den *Schein* heuristischer Entwicklung *ohne die Fähigkeit praktischer Anwendung:* sie sind daher schädlich, weil sie zu *leichtsinnigen Urteilen über moralische und religiöse Gegenstände* führen. Die wahre heuristische Methode dagegen *lehrt das Lernen*, verschafft lebendig aus *den Elementen heraus* die volle Überzeugung.

Vielleicht aber denken sich Herr Kuoni und die Herbartianer unter Katechese nicht das nämliche.

Was diese darunter verstehen und verpönen, das hat Herr Musterlehrer Florin in Chur mit aller wünschenswerten Klarheit an zahlreichen Beispielen in seinen „Kritischen Betrachtungen über die katechetische Lehrform" („Praxis" 1882. 4) gezeigt und zur Diskussion vorgelegt. Herr Kuoni ist freundlich eingeladen, ihn zu widerlegen.

Da dort die Beispiele gegeben sind, so braucht er solche nicht erst zu erfinden, wie er das einem von uns gegenüber getan hat.

Wir brauchen unsere Freunde im Verein für wissenschaftliche Pädagogik wohl nicht erst zu versichern, dass jenes Beispiel von der Unterwerfung der Sachsen durch Karl d. G. auf S. 250 von Herrn Kuoni völlig entstellt wiedergegeben worden ist. Bei der Diskussion über „Vortrag oder darstellender Unterricht" hat Herr Seminardirektor Balsiger sich dahin ausgesprochen: in der Hand des *Meisters* werde diese Unterrichtsform gute Früchte tragen, für den Durchschnittslehrer aber sei sie wohl zu schwer. Das Beispiel, wie es Herr Kuoni anführt, hätte den Herrn Seminardirektor Balsiger wohl schwerlich veranlasst, die glückliche Verwendung des darstellenden Unterrichtes nur einem Meister von Fach zuzutrauen.

Und nun noch die Forderung der Zielangabe für jede Lehrstunde. Herr Kuoni erblickt darin eine der „vielen Spitzfindigkeiten der Herbart-Zillerschen Lehrmethode". Leider begnügt er sich, seine Rezension über die betreffende Abhandlung im I. Heft der „Praxis", die er in den „St. Galler Blättern" zum besten gegeben, nochmals abzudrucken, ohne von der Abfertigung derselben durch Bühlmann im II. Heft derselben Zeitschrift (S. 139) Notiz zu nehmen. Wie damals, so geht er auch jetzt an dem Grundgedanken vorbei, dass sich am Ende der Schulzeit gewiss nicht ein gebildeter Wille ergeben könne, wenn man nicht durch alle Schuljahre hindurch darauf abziele, dass jede Lehrstunde nicht nur ein Wissen und eine Fertigkeit erzeuge, sondern auch eine Schule für die Bildung des Willens sei.

Es ist in uns daher der Zweifel aufgestiegen, ob Herr Kuoni die Begründung der Forderung der Zielangabe überhaupt gelesen habe oder ob er nicht, wie mancher Pädagoge, die wissenschaftliche Begründung, womit „die Herbartianer jeden kleinen Schritt, den sie tun, mit sophistischer Feder zu begründen wissen", einfach zu überspringen pflege.

Zwei neue Gründe führt er indessen doch ins Feld. Er meint, die Angabe des Zieles verstosse gegen die Forderung der Selbsttätigkeit des Schülers. Das ist aber nicht der Fall; denn, wo die Schüler selbst das Ziel angeben können, lässt man sie es auch tun.

Und zweitens glaubt er die Forderung der Zielangabe dadurch lächerlich zu machen, dass er sie durch den „schalkhaften Einfall" des Herrn Erziehungsrat L. in W. ins Lächerliche zu ziehen sucht: „Wir wollen heute sehen, wie Zacharias und Elisabeth einen Sohn bekommen."

Ein solches Ziel aber würde auch der ungeschickteste Praktikant nicht aufstellen, aus Gründen, welche einem Herrn Erziehungsrate wohl bekannt sein dürften.

VII. Aehrenlese.

Es erübrigt uns noch, einige Punkte nachzuholen, welche sich in den vorstehenden Überschriften nicht unterbringen liessen.

Herr Kuoni zieht auch die *Churer Übungsschule* mit in den Bereich seiner Betrachtungen. Aber sowohl seine eigenen Ausführungen als die Zuflüsterungen seines „Hochgestellten" bedürfen der Berichtigung.

Die Dreiteilung der Übungsschule hängt zusammen mit der methodischen Erwägung, dass den Übungen in einer Gesamtschule die Führung einzelner Klassen vorausgehen müsse und die Reduktion der Schülerzahl mit der Überlegung, dass dem Anfänger kleine Klassen in die Hand gegeben werden müssen. Diese vor zwei Jahren durchgeführte Organisation hat auch die volle Billigung der Aufsichtsbehörde erhalten und der erziehungsrätliche Bericht an den Grossen Rat hob rühmend hervor, dass sie die *praktische Tätigkeit der Seminaristen* gegenüber der früheren Ordnung *bedeutend vermehre.*

Das Gesuch um Anstellung eines zweiten Musterlehrers ist ebenfalls unabhängig von der Grösse oder Kleinheit des Besuchs der Übungsschule; auch dieses Postulat wurde motivirt durch die Rücksicht auf die praktische Ausbildung der Seminaristen. Wenn die vermehrte praktische Tätigkeit derselben der Aufgabe der Übungsschule, d. i. der Ausbildung einer auf dem klaren Bewusstsein der methodischen Grundsätze beruhenden Lehrfertigkeit, genügen soll — so urteilte man — so muss auch die fachmännische Vorbereitung und Kritik ihres Unterrichtes entsprechend vermehrt werden. Aus diesem Grunde empfahl der Erziehungsrat dem Grossen Rate die Kreirung der Stelle und sein damaliger Vizepräsident, der zufällig Mitglied des Grossen Rates war, erklärte im Schosse der Erziehungsbehörde, dass er vor den Räten für den erziehungsrätlichen Antrag einstehen werde. Dass nun der Grosse Rat, geleitet von einem Schulinspektor, auf dessen Dienste der Erziehungsrat seit zwei Jahren verzichten zu können glaubte, und von einigen Schulmeistern, welche im beseligenden Bewusstsein: „wie haben wir es doch so herrlich weit gebracht!" eine Verbesserung der Methode der Lehrerbildung zum vornhinein für unmöglich hielten, den Antrag der von ihm selbst eingesetzten pädagogischen Fachbehörde nicht etwa aus finanziellen, sondern aus *pädagogischen* Gründen ablehnte: darin dürfte wohl weder eine besonders glorreiche Tat des Grossen Rates, noch ein Beleg einer staatsmännischen Selbstbescheidung in reinen Fachfragen und eines normalen Geschäftsganges zu erblicken sein.

Mit der neuen Organisation der Übungsschule bringt Herr Kuoni auch die Zuflüsterung seines „Hochgestellten", „die Leistungen derselben seien unter aller Kanone", in Verbindung. Aber damit kann ihre Schlechtigkeit doch auf keinen Fall zusammenhängen, auch *wenn* es mit dem Urteile des „Hochgestellten" seine Richtigkeit hätte. Denn der Unterschied zwischen der früheren Organisation und der jetzigen ist nicht der, dass der Unterricht früher vom Musterlehrer erteilt worden und jetzt von den Seminaristen erteilt wird, sondern der, dass die Seminaristen früher nur sporadisch, alle paar Wochen in wechselnden Klassen und Fächern, unterrichteten, während sie jetzt ein halbes Jahr dieselbe Klasse in demselben Fache behalten. Dass aber der Unterricht ein besserer und nicht ein schlechterer werden müsse, wenn die Klasse während eines längeren Zeitraumes denselben Lehrer behält, statt dass jede Stunde ein anderer seine Experimente an ihr mache, das leuchtet doch a priori ein. Wir erlauben uns aber zur Beruhigung des Herrn Kuoni und zu Handen des „Hochgestellten", dessen Sprachrohr er ist, noch ein aposteriorisches Urteil hinzuzufügen.

Chur, 16. August 1883.

Der Erziehungsrat des Kantons Graubünden
an
Herrn Seminardirektor Wiget in Chur.

Wir haben die Ehre, Ihnen mitzuteilen, dass das Schulinspektorat Plessur-Albula die Leistungen der kantonalen Musterschule im letzten Schulkurs als *„sehr gut“* taxirt und dass diese Schule auch auf die zur Schlussprüfung abgeordneten Mitglieder unserer Behörde einen *sehr guten* Eindruck gemacht hat.

Hochachtungsvollst

Namens des Erziehungsrates,
Der Präsident:
Dr. Kaiser.
Der Aktuar:
D. Donatz.

Auf Seite 234 stellt Herr Kuoni Pestalozzi und Herbart einander gegenüber: *Pestalozzi habe die Welt in der Schulstube bei seinen Kleinen erobert, nicht auf dem Katheder.* Anders Herbart. Dieser sei „nur Hauslehrer“ gewesen und später Professor, daher die Einseitigkeit in dessen System. Herr Kuoni ist Volksschullehrer, aber wir haben in seinen pädagogischen Schriften keine andere Allseitigkeit bis jetzt entdecken können, als eine allseitige Oberflächlichkeit.

„An Pestalozzis grossem Werke auf dem Gebiete des Unterrichtes“, sagt Dr. Just in seiner Untersuchung über Pestalozzis Unterrichtsmethode, „haben wir nach seinem eigenen Urteil Wesentliches und Unwesentliches zu unterscheiden. Das Wesentliche besteht in einer Reihe von Gedanken und Ideen über die Gestaltung des Unterrichtes, die, durchaus neu, schöpferisch und von unvergänglichem Werte, Pestalozzi zum Reformator im Unterrichtswesen erheben. Das Unwesentliche dagegen bilden die mancherlei *praktischen Versuche* und Ausführungen, durch welche Pestalozzi seine Ideen zu verwirklichen suchte.“ Mit diesem Satze erklärt sich Herr Professor Dr. Hunziker, der Gründer des Pestalozzistübchens in Zürich, ausdrücklich einverstanden (Pest.-Blätter IV, 2, S. 20). Heisst das die Welt in der Schulstube bei seinen Kleinen erobern?

Und Herbart? Herr Kuoni weiss wohl nicht, dass Herbart in Königsberg das *erste akademisch-pädagogische Seminar gründete* und damit eine Idee in die Welt pflanzte, die ganz sicher dereinst allgemein verwirklicht werden muss: die technische Bildung der Lehrer für höhere Schulen an akademisch-pädagogischen Seminarien. Und Ziller erst? Schon in Rorschach ist Herrn Kuoni gesagt worden, dass Zillers Lehre nicht mit dem wohlfeilen Argument von der „grauen Theorie und grünen Praxis“ aus dem Felde geschlagen werden könne.

Seine „Grundlegung“ und seine „Vorlesungen“ sind wie kein anderes Lehrbuch der Pädagogik aus einer „grünen“ d. h. wissenschaftlich geleiteten Praxis hervorgegangen.

Ziller ist zwanzig Jahre lang in seinem Seminar tätig gewesen und hat keine Forderungen gestellt, die er nicht selbst erfüllt hätte. Er war ein vorzüglicher Lehrer, auch der Kleinen, ein feiner Methodiker, und oft kürzten Studenten ihre Ferien ab, um Ziller unterrichten zu sehen, was er in den Universitätsferien gerne zu tun pflegte.

Aber vielleicht meint Herr Kuoni Pestalozzis vorbildliche Erscheinung in der Hingabe an die idealen Bedürfnisse der leidenden Menschheit und seine Aufopferung für die Armen und Waisen. Aber in dieser Beziehung ist kein Gegensatz zwischen Pestalozzi, Herbart und Ziller.

Herbart hat sich schon als Student durch die Fleckenlosigkeit seines Wandels und die Schönheit der Gesinnung ausgezeichnet. Unbeirrt durch die Hindernisse, die ihm die philosophische Richtung seiner Zeit entgegenstellte, und ohne Rücksicht auf lohnenden Erfolg widmete er sein ganzes Leben und seine gewaltige Denkkraft der Erforschung der Wahrheit.

Mit derselben sittlichen Resignation ist Ziller durchs Leben gegangen, er hat für sich nichts verlangt, sondern seine ganze Person in den Dienst der Idee gestellt: *das Ziel und die Wege des erziehenden Unterrichtes wissenschaftlich ins rechte Licht zu setzen und in die Praxis der Schule überzuführen.* Ein zweiter Pestalozzi in Stanz, hat er sich auch der Verlassenen und Verstossenen angenommen und in Leipzig eine Bewahranstalt für sittlich gefährdete Knaben gegründet, die ihm zu Ehren nun unter dem Namen „Zillerstift“ fortbesteht.

Durch die ganze Kuonische Arbeit geht die unlautere Tendenz, *Herbart und Ziller als Reaktionäre und Verächter der Volksschule und der Volksschullehrer hinzustellen.* Auf diesen Effekt ist es offenbar abgesehen, wenn er Seite 235 den „eidgenössischen Schulvogt“ mit der Lehre vom erziehenden Unterricht in Zusammenhang bringt.

Was haben die miteinander zu tun? Der erziehende Unterricht ist eine rein pädagogische Frage, der „Schulvogt“ dagegen eine schulpolitische.

Es gibt nun Leute, die für die Pädagogik nur so weit Interesse haben, als sie ihrer Politik dient; wir aber sind von jeher der Meinung gewesen, dass die Vermengung pädagogischer Fragen mit politischen Parteiinteressen noch nie zum Vorteil der Schule ausgeschlagen. Wir sind daher für eine reinliche Sonderung der Gebiete und treten auf diese Kombination nicht ein.

Herr Kuoni erwähnt auch den Herbartschen Vorschlag, den Unterricht im Griechischen mit der Odyssee zu beginnen, um sich darüber lustig zu machen. Da Herr Kuoni weder Griechisch gelehrt noch gelernt hat, so wäre es doch gar zu lächerlich, wenn wir ihm gegenüber in dieser Frage das Urteil einer Autorität wie Mager (Jahrbuch f. w. P. XIV, 77) anführen wollten.

Herr Kuoni stellt am Schlusse seines ersten Artikels S. 235 einige allgemeine Bemerkungen Herbarts über den Elementarunterricht zusammen und ruft dann triumphirend aus: „Wenn ein Primarlehrer mit dieser Unbestimmtheit spräche, würden wir wohl über seine Rede mitleidig die Achseln zucken.“ Nun ja, darin besteht eben der Unterschied zwischen dem kleinen Herbart und dem grossen Kuoni: Herbart bescheidet sich, über Dinge, die er nicht erprobt, nur im Allgemeinen zu sprechen, Herr Kuoni dagegen spricht sich mit der grössten Sicherheit über alles aus, auch über das, „was er nicht studirt und worüber er kein Urteil gehört hat“.

Es wirkt daher geradezu komisch, wenn Herr Kuoni den Herbartianern Unfehlbarkeitsdünkel vorhält. Es erinnert an den Apotheker in Gœthes „Hermann und Dorothea“, der im ersten Gesang weidlich über den Leichtsinn und die Neugier der Menschen schimpft und gänzlich übersieht, dass er selber auch mit hinausgelaufen ist zum Dammweg, um den Zug der Vertriebenen zu sehen.

Es ist wahr, der geschlossene Bau der Herbartschen Pädagogik gibt ein Gefühl der Sicherheit und Bestimmtheit im Urteilen über pädagogische Fragen — aber das ist noch kein Unfehlbarkeitsdünkel.

Es ist wahr, in der Hitze des Kampfes sind auch scharfe Ausdrücke nicht verschmäht worden — „aber wenn man auch die ganze bisherige Pädagogik für das erklärt, was sie wirklich ist, nämlich für puren Empirismus: so ist darin noch kein Verwerfungsurteil über sie ausgesprochen. Denn sehr kluge Männer — und die Frauen alle — handeln in den wichtigsten Angelegenheiten des Lebens oft und mit vielem Erfolg, lediglich geleitet durch solchen Empirismus. Und sehr grosse Erfindungen sind gemacht worden in Zeiten, welche noch an keine Theorie

dachten; vielmehr ist durchgehends die Theorie das Zweite, die gelingende Praxis hingegen das Frühere.

Es hat darum zu allen Zeiten und auf allen Schulstufen vorzügliche Lehrer gegeben, deren praktische Tätigkeit nicht geleitet war von theoretischer Erkenntnis, sondern von einem feinen, instinktiven Gefühl, und die dabei Vortreffliches geleistet haben."

Das ist von den Herbartianern nie geleugnet worden, wenn sie auch hie und da durch scharfe Urteile den Landfrieden gestört haben mögen.

An Unfehlbarkeitsdünkel ist aber noch kein Herbartianer Herrn Kuoni gleichgekommen.

Er zuckt über Männer wie Herbart und Ziller mitleidig die Achseln, den Herren Dörpfeld und Rein hält er vor, dass sie die Welt im allgemeinen so wenig kennen als die Schule im besondern, und den Forderungen einer wissenschaftlichen Pädagogik stellt er kühn seine subjektive Manier gegenüber.

Er zieht Herbarts Psychologie vor sein Forum, ohne sie verstanden zu haben, er urteilt über seine Pädagogik, ohne sie studirt zu haben, er wiederholt alte, rostige Einwendungen, ohne von der Abfertigung seiner Missverständnisse Notiz genommen zu haben, und er stellt in einer Bezirkskonferenz den Antrag, die Bücheranschaffungen erst nach Anhörung seines Vortrages vorzunehmen, in der zuversichtlichen Voraussetzung, es werde hernach niemand mehr ein Gelüste nach Herbart-Zillerscher Literatur verspüren.

Auf einen solchen Kritiker darf man wohl eine Variation seines eigenen Zitates anwenden:

Ich habe Herbart nicht studirt,
Aber ich hab' einen gekannt,
Der hat einen gekannt,
Der hätte ihn beinahe gelesen.

Der Kampf mit einem solchen Gegner war leider eine Notwendigkeit, mit dem „hochgestellten" Ungenannten wäre er vielleicht eine Ehre.

Immerhin freuen wir uns, dass Herbart mit solcher Oberflächlichkeit angegriffen und nicht etwa empfohlen worden ist.

Fast zu gleicher Zeit wie Herr Kuoni hat sich auch die diesjährige Direktorenkonfereuz der Provinz Sachsen mit der Herbartschen Pädagogik beschäftigt.[1]

Aber wie ganz anders lautet dort das Urteil! Es klingt durch alle Voten durch, was der Herausgeber in der Einleitung sagt: „Die Tatsache, dass die rationelle Didaktik nirgends bisher so energisch und systematisch gepflegt worden ist, als von der Herbart-Ziller-Stoyschen Schule, lässt es geradezu als eine mindestens historische Pflicht erscheinen, die Arbeit derselben nicht länger zu ignoriren, sondern unbefangen zu prüfen.

„Vielleicht ergeht es dann auch andern so, wie einer grossen Zahl der Referenten, dass die Vorurteile schwinden, eine unbefangene Würdigung aber zur Überzeugung führt, dass dieser Didaktik noch ein anderer als nur ein historischer und zeitgeschichtlicher Wert zukommt, *dass sie Momente enthält, denen man einen bleibenden Wert wird zuerkennen müssen, dass hier Schätze verborgen sind, die noch nicht genügend gekannt, gehoben, praktisch verwertet scheinen, leitende Gesichtspunkte, die gerade in der Gegenwart einen willkommenen Anhalt, eine erwünschte Stütze gewähren.*"

Wenn es uns gelungen ist, in weiteren Kreisen eine *„unbefangene Prüfung" und eine darauf basirende sachliche Diskussion hervorzurufen*, ist der Zweck unserer Polemik erreicht.

Theodor und **Gustav Wiget.**

---

[1] „Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen *Didaktischen Grundsätze* für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerthen?" Separatabdruck der Referate des Direktors Dr. Frick (Halle) und des Direktors Dr. Friedel (Stendal) zu den Verhandlungen der IV. Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen. (Berlin 1883.)

Druckfehler der letzten Beilage.

S. 1, 1. Sp., Z. 12 v. u. lies: „nur sozusagen" statt: „sozusagen nur".
S. 1, 2. Sp., Z. 24 v. u. lies: „wissenschaftlichen" statt: „wissenschaftliche".
S. 3, 1. Sp., Z. 19 v. u. lies: „oder Geometrie" statt: „und Geometrie".

Anzeigen.

Offene Lehrstelle.

An der Sekundarschule Grellingen (Bern) ist infolge von Demission des bisherigen Inhabers auf Beginn des Wintersemesters die Lehrstelle für Französisch, Geographie, Geschichte, Schreiben, Gesang und Turnen neu zu besetzen. Musikalische Befähigung unerlässlich, sonst Fächeraustausch vorbehalten. Besoldung Fr. 2500. Anmeldungen sind an den Schulpräsidenten, Herrn Martz, bis zum 5. September zu richten.

Technikum des Kantons Zürich in Winterthur.

Fachschule für **Bauhandwerker, Mechaniker, Geometer, Chemiker,** für **Kunstgewerbe** und **Handel.**

Der Winterkurs 1883/84 beginnt am 1. Oktober mit den II. und IV. Klassen aller Schulen, **ausserdem mit dem III. Kurse der Schule für Bauhandwerker.** Die Aufnahmsprüfung findet am 29. September statt. Anfragen und Anmeldungen sind an die **Direktion** zu richten. (O F 1758)

Knaben-Erziehungsanstalt Minerva b. Zug.

Beginn des Schuljahres 1. Oktober. Unterricht in **alten und modernen Sprachen, handelswissenschaftliche Kurse; Vorbereitung auf polytechnische Schulen. Gewissenhafte körperliche Pflege, sittlich-religiöse Erziehung. Familienleben.** Für Prospekte und Auskunft wende man sich gefälligst an den Vorsteher der Anstalt: (O F 1772)

W. Fuchs-Gessler.

Im Druck und Verlag von **F. Schulthess** in **Zürich** ist soeben erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben, in **Frauenfeld** bei **J. Huber:**

Neues Lehrmittel für den Religionsunterricht in der Volksschule.

Vollständige Ausgabe in einem Bande, umfassend das vierte bis siebente Schuljahr.

Preis 8° broschirt Fr. 2.

Die Schuljahre sind auch einzeln zu haben, sowie 4 und 5 und 6 und 7 zusammengeheftet.

* Ueber Anlage und leitende Gesichtspunkte dieses Lehrmittels gibt das Vorwort und ein Prospectus auf dem Umschlage Aufschluss.

Im Verlage der Unterzeichneten ist erschienen und durch jede namhafte Buchhandlung zu beziehen:

Der

Schweizer-Rekrut.

Leitfaden für Fortbildungsschulen

und zur

Vorbereit. f. d. Rekr.-Prüfung

von

E. Kälin,

Sekundarlehrer.

Preis 50 Rp.

Orell Füssli & Co. in Zürich.

Schul-Wandtafeln

mit Schieferimitation fabrizire und halte stets in couranter Grösse von 105 cm Höhe und 150 cm Breite auf Lager. Bestellungen von grossen oder kleineren Tafeln werden schnellstens ausgeführt.

Über Solidität und Haltbarkeit der Tafeln ist es mir das beste Zeugnis, dass, wo ich schon solche seit 12 Jahren hingeliefert, mir immer wieder nachbestellt wurden. Auch wird meine Schieferimitation bei strengem Gebrauche mit Kreide nicht abgenutzt werden.

J. Hch. Bollinger, Maler in Schaffhausen.

Soeben erschien **von besonderm Interesse:**

Lehrer-Prüfungs-Arbeiten

unter Benutzung der besten pädagogischen Lehrbücher.

Erstes Heft. Nach welchen Grundsätzen ist der Unterricht in der Muttersprache zu erteilen, dass er sowohl die Verstandestätigkeit des Schülers wecke und fördere, als auch auf die Gemütsbildung desselben heilsamen Einfluss ausübe? Bearbeitet vom **Konrektor Rud. Matz.** Preis Fr. 1. 10.

Die Besorgung übernimmt jede Buchhandlung.

Alfred Hufelands Verlag in Minden.

Vorrätig in **J. Huber's** Buchhandlung in **Frauenfeld:**

Musik-Lexikon

von

Dr. Hugo Riemann,

Lehrer am Konservatorium zu Hamburg.

Theorie und Geschichte der Musik,

die Tonkünstler alter und neuer Zeit mit Angabe ihrer Werke, vollständige Instrumentenkunde.

Zweite Stereotyp-Ausgabe.

18 Lief. à 70 Rp.

Ein Reallehrer,

unterrichtend ausser in den Realien in Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch, Turnen und Musik, sucht Stelle. Eintritt nach Wunsch sofort.

Gefl. Offerten unter M. F. 99 befördert die Exp. d. Bl.

Zu verkaufen event. zu vermieten.

Ein **Landsitz** mit prachtvoller Aussicht in unmittelbarer Nähe der höheren Lehranstalten Zürichs, ganz besonders geeignet für Einrichtung einer Erziehungsanstalt.

Offerten unter Chiffre O 1842 F an

Orell Füssli & Co.,

(OF 1842 c) **Zürich.**

Vorrätig in J. Huber's Buchhandlung in Frauenfeld:

Aphorismen

aus

Dr. Augustin Keller's pädagog. Schriften.

Dargestellt von

H. Herzog.

Preis geb. Fr. 2. 40, broschirt Fr. 1. 80.

Neues Prachtwerk mit ca. 700 Ansichten.

Amerika in Wort und Bild.

Eine Schilderung der Vereinigten Staaten von

Friedrich v. Hellwald.

Zirka 50 Lieferungen à Fr. 1. 35.

Die 1. Lief. zur Ansicht. Prospekte gratis.

J. Huber's Buchh. in Frauenfeld.

Philipp Reclam's Universal-Bibliothek

(billigste u. reichhaltigste Sammlung von Klassiker-Ausgaben),

wovon bis jetzt 1800 Bändchen erschienen sind, ist stets vorrätig in

J. Huber's Buchhandlung in **Frauenfeld.**

PS. Ein detaillirter Prospekt wird von uns gerne gratis mitgeteilt und beliebe man bei Bestellungen nur die Nummer der Bändchen zu bezeichnen. Einzelne Bändchen kosten 30 Cts.

Ein Verzeichnis einer

Auswahl gangbarer Bücher

aus verschiedenen Wissenschaften, welche zu den beigesetzten, bedeutend ermässigten Barpreisen auf feste Bestellung zu beziehen sind, wird von **J. Huber's** Buchhandlung in **Frauenfeld** gratis abgegeben.

☞ Hiezu eine Extrabeilage: „Herbart und seine Schule vor dem Forum des Herrn J. Kuoni in St. Gallen." (Schluss.)