Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter

Band: 3 (1884-1885)

Heft: 5

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 20.08.2025

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

Bündner
Seminar-Blätter
Herausgegeben von THEODOR WIGET.

No. 5. III. Jahrgang. Winter 1884/85.

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

Über die Erziehungslehre Herbert Spencers.

Von Kand. päd. W. Müller in Berlin.

II.

Die Ansichten Spencers in Bezug auf allgemeine Didaktik.

a. Auswahl und Gruppirung der Lehrgegenstände oder der Lehrplan.

Je weiter wir in die Details der Spencerschen Erziehungslehre eindringen, um so spärlicher werden wir zusammenhängende, ausführliche und nur annähernd erschöpfende Bemerkungen über die einzelnen Materien finden. Es macht sich immer mehr der schon früher berührte essai-artige Charakter des Werkes geltend. Im weitern ist gerade in diesem Abschnitte der Erziehungslehre Spencers auf die früher angezogenen Bemerkungen des Übersetzers hinzuweisen.

Wir haben die Teleologie der Spencerschen Erziehungslehre darzustellen, zugleich aber nachzuweisen versucht, inwiefern das Spencersche Ziel der Erziehung und die egoistische Richtung seiner Ethik in der heutigen, christlichen Erziehungsschule keineswegs massgebend sein dürfen. Im Zusammenhang damit haben wir kurz diejenige praktische Lebensanschauung charakterisirt, welche im allgemeinen von den meisten Erziehungstheoretikern Deutschlands, Oesterreichs und der Schweiz zu Grundlage ihrer Erziehungssysteme gemacht wird, wie weit sie auch in den übrigen auf die Erziehung bezüglichen Ansichten auseinandergehen. Je nach Begriff und Ziel der Erziehung werden auch die Mittel und Wege andere sein, die die Verwirklichung dieses Zieles möglich machen sollen. Das *Haupterziehungsmittel* (womit nicht gesagt sein soll, dass die andern Mittel nebensächlich und zur Erreichung des Erziehungsideals nicht unbedingt notwendig seien) ist unstreitig der *Unterricht*. Das ergibt sich aus der Natur des menschlichen Geistes und bestätigt sich in der alltäglichen Erfahrung. Der Unterricht wendet sich vorzüglich an den Gedankenkreis des Zöglings, und dieser Umstand verschafft ihm sein Übergewicht über ein anderes Erziehungsmittel, das direkt auf das Empfindungs- und Gefühlsleben des Zöglings zu wirken sucht, über die *Zucht* oder *unmittelbare Charakterbildung*. Ohne Änderung des Gedankenkreises entsteht nur in ganz seltenen

Fällen eine dauernde Änderung des Charakters, und auf diesen bestimmend einzuwirken ist ja d e Aufgabe der Erziehung. Vergleiche hierüber namentlich Ziller Grundlegung etc. § 8. cf. Rüegg, Pädagogik etc 5. Aufl. pag. 30, 31. Spencer ist mit dieser keineswegs *müssigen* (wie Rüegg annimmt) Betonung der Bedeutung des Unterrichts vollkommen einverstanden; er spricht sich zwar nicht zusammenhängend darüber aus, aber es geht dies aus seinen ganzen Ausführungen hervor. Das von ihm angestrebte Ziel der Erziehung, möglichst brauchbare Menschen heranzubilden, schliesst auch mehr oder weniger schon eine solche „Erziehung ohne Unterricht" aus. Bei ihm handelt es sich ja namentlich um die Aneignung von Kenntnissen und um die Geläufigkeit in der Anwendung derselben, und das Hauptgeschäft der Erziehung ist nach Spencer, dem Kinde zum deutlichen Bewusstsein zu bringen, was zu seinem Glücke dient und ihm die Wege dazu zu zeigen. So behandelt denn der erste und grösste Abschnitt des ganzen Werkes die Frage: Welches Wissen hat den grössten Wert? In diesem Kapitel vorzüglich finden wir die Ansichten Spencers über den ersten Teil der allgemeinen Didaktik, über Auswahl und Gruppirung des Lehrstoffes niedergelegt.

Ziel der Erziehung ist, auf jene genannten 5 Haupttätigkeiten im menschlichen Leben vorzubereiten. Welche Wissensgebiete bieten nun vornehmlich den geeigneten Stoff dar, diese Aufgabe zu erfüllen, so frägt sich Spencer und die Beantwortung dieser Frage gestaltet sich folgendermassen: Für unmittelbare Selbsterhaltung oder Bewahrung des Lebens und der Gesundheit ist die wichtigste Kenntnis — Naturwissenschaft und Mathematik.[1]) Für jene mittelbare Selbsterhaltung, welche wir Gewinnung des Lebensunterhaltes nennen, ist die wertvollste Kenntnis — Naturwissenschaft und Mathematik. Für die gehörige Erfüllung der elterlichen Pflichten ist die beste Führerin — Naturwissenschaft und Mathematik. Für jene Erklärung des nationalen Lebens in Vergangenheit und Gegenwart, ohne welche der Bürger sein Tun und Lassen nicht regeln kann, ist der unerlässliche Schlüssel — Naturwissenschaft und Mathematik. Sowohl für die vollkommenste Hervorbringung von Kunstwerken aller Gattungen als für den höchsten Genuss an denselben ist die notwendige Vorbereitung wiederum — Naturwissenschaft und Mathematik. Und für die Zwecke der Zucht und Bildung in *geistiger*, *sittlicher* und *religiöser* Hinsicht ist das wirksamste Studium noch einmal — Naturwissenschaft und Mathematik. Dies die endgültige Antwort Spencers auf jene Frage: Welches Wissen hat den grössten Wert? Die exakten Wissenschaften also sind das A und O in der Spencerschen Unterrichtslehre. Zum Teil sind es sehr interessante

[1]) Der englische Ausdruck dafür ist science.

Untersuchungen, durch die uns Spencer überzeugen will, dass die exakten Wissenschaften unter allen andern Lehrgegenständen in jeder Hinsicht das Übergewicht beanspruchen müssen. Und mancher beherzigenswerte Wink, dem es sehr oft nicht an Originalität gebricht, hat hier seine Stelle gefunden. Es sei nur daran erinnert, was Spencer über die Vorbereitung auf die elterlichen Pflichten sagt. Was bis jetzt in dieser Beziehung geschehen sei und noch geschehe, lasse sich auf nichts zurückführen. „Wenn durch irgend einen Zufall keine Spur von uns bis auf die ferne Zukunft erhalten bliebe, ausser einem Haufen unserer Schulbücher oder einigen Prüfungsheften der Schule, so können wir uns ausmalen, in welche Verlegenheit ein Altertumsforscher jener Periode versetzt sein würde, in ihnen kein Zeichen zu finden, dass die Schüler möglicherweise jemals Eltern werden würden. Wir können uns vorstellen, wie er folgendermassen schliesst: Dies muss der Schulplan für ihre ehelosen Stände gewesen sein. Ich gewahre hier eine fleissige Vorbereitung auf mancherlei Dinge . . . .; aber ich finde nicht die geringste Berücksichtigung der Kindererziehung. Sie konnten nicht so töricht sein, für diese schwerste aller Verantwortlichkeiten jeglichen Unterricht zu unterlassen. Offenbar also war dies der Schulkursus eines ihrer Klosterorden.“ Mit der landläufigen Bemerkung, „man müsse nur selbst erzogen sein, um auch erziehen zu können“, ist es sicherlich nicht getan, und die Bemerkungen Spencers über diesen Gegenstand verdienen volle Beachtung.

Ferner sei auch nachdrücklich darauf hingewiesen, was Spencer über den *Geschichtsunterricht*, wie er ist und wie er sein soll, sagt: „Kaum eine einzige der in unsern Schulgeschichtsbüchern niedergelegten Tatsachen und sehr wenige der in fleissiger ausgearbeiteten, für Erwachsene bestimmten Werken enthaltenen erläutern die richtigen Grundsätze staatlicher Tätigkeit. Die Lebensbeschreibungen der Monarchen (und unsere Kinder lernen wenig anderes) werfen kaum einiges Licht auf die Wissenschaft von der Gesellschaft. Vertrautheit mit Hofintriguen, Verschwörungen, Länderraub u. dgl. und mit all den daran beteiligten Persönlichkeiten hilft aber wenig zur Erhellung der Ursachen nationalen Emporkommens u. s. w.“ Wir stimmen vollkommen überein mit dieser von Spencer so energisch vertretenen Forderung, dass im Geschichtsunterrichte (ausgenommen in Fachschulen) vor allem Gewicht gelegt werde auf *Kultur-* und *Sittengeschichte*, dass die politische Geschichte dagegen mehr in den Hintergrund treten solle. (Siehe auch II. Jahrg. der Bündner Seminarblärter Prof. Hilty über Geschichtsunterricht mit den Anmerkungen der Redaktion.) Endlich sei noch hingewiesen auf die Bemerkungen über den formalbildenden Wert des Sprachenlernens, über die Grammatik, wenn sie als Selbstzweck behandelt und nicht als Mittel zum Verständnis der Literatur der betreffenden Sprache gelehrt wird.

Es wäre noch auf vieles andere aufmerksam zu machen; wir unterlassen es hier. Wohl aber ist nach diesen mehr das Einzelne betreffenden Bemerkungen unsere Aufgabe, ein möglichst getreues und anschauliches Gesamtbild des Spencerschen Lehrplans zu geben. Es ist dies natürlich nur ganz im allgemeinen möglich, weil Spencer in seinen Ausführungen keine bestimmte Schulstufe im Auge hat, und ausserdem der Anlage des Werkes gemäss jede systematische Erschöpfung des Gegenstandes fehlt. Bain bietet uns in dieser Beziehung in seiner „Erziehung als Wissenschaft" in dem Kapitel „der erneuerte Lehrplan" weit mehr, insofern er dort eine kurze Skizze eines Lehrplans für höhere Schulen (Gymnasien) liefert.

Im Mittelpunkte allen Unterrichtes stehen die einzelnen Disziplinen der Naturwissenschaften und die Mathematik. Ihnen kommt in jeder Beziehung die grösste Bedeutung zu. Sie nehmen in allen Schulen den weitesten Raum ein und beanspruchen weitaus die meiste Zeit. Ist ihre Kenntnis doch als Vorbereitung auf alle 5 Haupttätigkeiten des menschlichen Lebens wesentlich. Bain fasst diese Wissenschaften mit der Geographie unter der ersten und wichtigsten Rubrik *exakte Wissenschaften* zusammen.

In zweiter Linie steht der *Geschichtsunterricht*; hier ist, wie schon erwähnt, das Hauptgewicht zu legen auf Kultur- und Sittengeschichte, und es ist *so viel als möglich* abzusehen von den politischen Ereignissen und von Tatsachen, aus denen keine Schlüsse gezogen werden können, die nicht *organisirbar* und darum undienlich zur Aufstellung von Grundsätzen für das Handeln sind; denn in der Tauglichkeit hierzu liegt gerade der Hauptnutzen der Tatsachen. Lies sie immerhin, wenn es dir beliebt, zu deinem Vergnügen, aber schmeichle dir nicht, sie seien lehrreich. Woran alles gelegen ist, das ist die Naturgeschichte der Gesellschaft. Die einzig praktisch wertvolle Geschichtsbearbeitung ist die, welche man *beschreibende Gesellschaftskunde* nennen könnte, und das höchste Verdienst, welches sich der Historiker erwerben kann, ist, das Leben der Völker so zu erzählen, dass dadurch Stoff geliefert wird für eine *vergleichende Gesellschaftskunde* (Soziologie) und für die daraus hervorgehende Feststellung der letzten Gesetze, nach denen sich die gesellschaftlichen Erscheinungen richten. Diese Geschichtsbetrachtung hat die Aufgabe, uns auf die bürgerlichen Pflichten vorzubereiten; sie ist aber wiederum nur verständlich und wertvoll vermittelst eines Schlüssels. Dieser Schlüssel ist einzig in den „exakten Wissenschaften" zu finden. Ohne die Grundbegriffe der Biologie und Psychologie ist eine vernunftmässige Erklärung der gesellschaftlichen Erscheinungen unmöglich. Nur in dem Verhältnis, als die Menschen gewisse rohe, erfahrungsgemässe Schlüsse über die menschliche Natur ziehen, sehen sie sich in den Stand gesetzt, selbst die einfachsten Begebnisse des

sozialen Lebens zu verstehen: wie z. B. das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage. Bain begreift die Geschichte und verschiedene Zweige der Gesellschaftswissenschaft mit einem mehr oder weniger vollständigen Überblick über die Weltliteratur unter seine 2. Kategorie, unter die „Humaniora."

Die Mussestunden des Lebens dem Endzwecke von Glück angemessen auszufüllen, dazu muss uns die Erziehung endlich in 3. Linie befähigen. Sie hat uns auszurüsten für die Genüsse der Natur, der Literatur und aller Formen der schönen Künste. Denn die ästhetische Bildung ist sicherlich ein treffliches Förderungsmittel zu menschlicher Glückseligkeit. Mit der Malerei, Bildnerei, Tonkunst, Dichtkunst und den durch jederlei natürliche Schönheit erregten Gefühlen würde das Leben die Hälfte seines Reizes verlieren. Zu dieser Abteilung, welcher nur der Musseteil der Erziehung gewidmet werden darf, gehört auch das Studium der neueren und alten Sprachen, deren Kenntnis gewiss ein sehr schätzbarer Vorzug ist. Erstere verhelfen vermittelst Lektüre, Unterhaltung und Reisen zu einem gewissen Schliff, letztere, die klassische Bildung also, verleiht Feinheit und Güte des Stils. Das sind aber eben verschwindende Vorzüge gegenüber denjenigen der exakten Wissenschaft, welche auch in den Künsten sowohl für den Ausübenden der Kunst, den Künstler (z. B. Anatomie für den Bildhauer), wie auch zum wahrhaften Genusse eines Kunstwerkes unbedingt notwendig ist. Die dritte, jedoch sehr wesentliche Stelle nimmt bei Bain die heimische Literatur und Stillehre ein. Der Unterricht in den Künsten und in den Sprachen ist davon gesondert, und Künste und Sprachen gehören nach Bain zu den *Extragegenständen* des Unterrichts. Es liegt keine dringende Veranlassung vor und bietet nur geringen Vorteil, die Erlernung der Sprachen früh beginnen zu lassen. Bei spezieller Begabung ist für Musik und Zeichnen zu sorgen. Auch würden verschiedene Spezialkurse und Wissenszweige, die in dem allgemeinen Plane nicht vorgesehen sind, abzuhalten sein. (Nebenklassen.)

Geographie, bisher noch nicht genannt bei den Spencerschen, wohl aber bei den Bainschen Ausführungen, findet ihre Stelle im Unterrichtsplan wohl im Anschluss an die exakten Wissenschaften wie bei Bain, oder aber in Verbindung mit der Geschichte. Spencer drückt sich nirgends darüber aus, während Bain sich ausführlich darüber vernehmen lässt (8. Kapitel, Über Methoden).

Die Leibesübungen, das Turnen bespricht Spencer in dem Kapitel über „leibliche Erziehung", welches wir von vorneherein aus unserer Betrachtung ausgechlossen haben.[1]) —

---

[1]) Es ist Aussicht vorhanden, dass dasselbe im nächsten Jahrgang der Sem.-Blätter von einem Fachmann, d. i. von einem Arzte, behandelt werden wird.
Red.

Wie haben wir uns nun gegenüber diesem Lehrplan und den darin entwickelten Anschauungen von dem Standpunkte des erziehenden Unterrichts und unserm Ziele der Erziehung, der sittlich-religiösen Charakterbildung, gemäss zu verhalten? Bei der Lektüre des Spencerschen (wie auch Bainschen) Werkes ist ein gewisser polemischer Charakter unverkennbar, und zwar wendet sich die Polemik namentlich gegen die in England althergebrachten Anschauungen über die höhere Erziehung, nach denen die klassischen Sprachen in den höhern Schulen fast ausschliesslich herrschend waren und die andern Lehrgegenstände, vorzüglich aber der Unterricht in den Naturwissenschaften auf ein verschwindendes Minimum reduzirt wurden. Ähnliche Zustände sind an vielen Gymnasien in Deutschland und in Österreich zu finden. Dieser Umstand war es zum Teil, der zur Entstehung der Realgymnasien oder Realschulen I Ordnung den Anstoss gab und auch in dem Streit der neuesten Zeit über Gymnasien und Realschulen das wesentlich treibende Moment ist. Das unverhältnismässige Übergewicht des sprachlichen Unterrichtes war das Extrem, das zu einer „Revolution" (nach Bain) drängte. In diesem an und für sich gesunden Ankämpfen gegen unberechtigte Ansprüche einer „antikisirenden" Richtung sind die Kämpfer aber offenbar selber in ein Extrem geraten, das allerdings teilweise schon durch deren ethische Richtung notwendig bedingt war; denn im Grunde genommen, sind diese didaktischen Ansichten konsequente Folgerungen aus dem Ziele, das Spencer der Erziehung gesetzt hat. Und das Resultat einer Erziehung und speziell eines Unterrichtes nach Spencerschem Lehrplan dürften wohl nach menschlicher Berechnung recht kluge, kalkulirende, mit vielen Lebensverhältnissen vertraute Menschen sein. Wir haben aber in dem vorhergehenden Abschnitte bereits dargelegt, dass es damit nicht getan sei, dass das Hauptgeschäft einer jeden Erziehungsschule sein müsse, sittlich-religiöse Charaktere zu bilden. Es kann natürlicherweise nicht unsere Aufgabe sein, in ausführlicher Darstellung auf die Ableitung der Didaktik aus diesem letzten Ziele aller Erziehung einzugehen. Einerseits wäre das Material viel zu weitschichtig; anderseits haben wir über diesen Gegenstand ausgezeichnete Hülfsmittel in grössern Werken, wie auch in einzelnen Monographien. Die hervorragende Stellung, welche der erziehende Unterricht den sog. historischen Fächern, (Religion, Geschichte, Literatur) in seinem Lehrplansystem zuerkennt, die Auffassung derselben als einer *Schule ethischer Gesinnung* ist bei dem prinzipiellen Standpunkte *Spencers* natürlich ausgeschlossen. Das zeigt sich noch deutlicher, wenn wir auf seine Bemerkungen über einzelne Unterrichtszweige etwas näher eintreten.

Über den *Religionsunterricht* vernehmen wir bei ihm kein Wort, er scheint in seinem Lehrplan überhaupt nicht zu existiren. Diese grosse

Lücke soll offenbar durch jene (für die niederen Schulstufen ganz zurückgewiesene) sittliche und religiöse Schulung durch die Naturwissenschaft ausgefüllt werden. Die Annahme, dass Spencer der Ansicht lebe, der Religionsunterricht sei ausschliesslich Sache der Kirche und gehöre daher nicht hierher, ist ausgeschlossen. Spencer spricht ja von der Erziehung überhaupt, nicht von der Schulerziehung.

In Betreff des *Geschichtsunterrichts* haben wir schon beistimmend hervorgehoben, dass Spencer vor allem Kultur- und Sittengeschichte gelehrt wissen will. Grosse Einseitigkeit zeigt er aber auch in diesem Punkte. Der Geschichtsunterricht scheint nach ihm bloss auf den *Verstand* berechnet; von jener Herz und Gemüt ergreifenden Wirkung ist bei ihm keine Rede. Eine möglichst trockene, verstandesmässige Kenntnis der gesellschaftlichen Verhältnisse und Zustände, eine Naturgeschichte der Gesellschaft, das ist alles, was sein Geschichtsunterricht erreichen soll. Damit hat er aber nicht einmal das gewonnen, was sein Geschichtsunterricht bezweckt. Um die Pflichten eines Bürgers vollkommen zu erfüllen, dazu braucht es nicht bloss Kenntnis der gesellschaftlichen Verhältnisse, dazu braucht es mehr — es bedarf auch der Liebe zur Heimat, zum Vaterlande. Hierauf vor allem müssen wir jenen „Hauptpunkt“ beziehen, den Pfarrer Christinger (pädagog. Vorträge V, pag. 198.) an Spencer auszusetzen hat. Für die dreifache Bedeutung des Geschichtsunterrichts hat Spencer kein Verständnis. Nach Peter Zillig, auf dessen ganz vorzügliche Arbeiten über „den Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule“ in dem Jahrbuch des V. f. w. P., Jahrgänge 1882 und 84 an dieser Stelle angelegentlich hingewiesen sei, ist die Geschichte 1. eine Schule der Gewissensbildung, 2. eine Schule kräftigen Willens im Dienste des Sittlichen, 3. endlich eine Schule des Lebens, insofern sie zu „jener Schulung des Verstandes“ verhilft, „welche die Dinge in ihrem wahren Wert zu erkennen und sich dadurch vor Täuschungen zu behüten vermag“ u. s. w. Nur an diese 3 und letzte Bedeutung hat Spencer gedacht. Wenn wir uns die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes, wie sie dargestellt ist in 1 und 2 der Bemerkungen Zilligs, recht gegenwärtig machen wollen, so lesen wir den von edler Begeisterung durchdrungenen Aufsatz von Schiller: „Die Schaubühne als eine moralische betrachtet“. Fast alles, was Schiller dort von der Bühne sagt, lässt sich auf einen richtig geleiteten Geschichtsunterricht anwenden.

Der *Sprachunterricht* wird bei Spencer ohne Zweifel darum unterschätzt, weil er den Sprachunterricht, wie er jetzt vielfach ist und wie er sein soll und sein kann, nicht von einander unterscheidet. So berührt es uns denn ganz sonderbar, wenn Spencer als den hauptsächlichsten Vorzug der Bekanntschaft mit den neuern Sprachen einen „gewissen Schliff“ nennt,

und wenn das glänzendste Resultat der klassischen Bildung „Feinheit und Güte des Stils“ sein soll. Dieser Unterrichtsgegenstand ist indes wie kein anderer der Zielpunkt manigfacher Kontroversen und eine fast unübersehbare Literatur beschäftigt sich damit. Wir gehen daher nicht näher darauf ein.

Die *Mathematik* kommt bei Spencer zu ihrem vollen Rechte. Er hat ihr auch im allgemeinen die richtige Stellung im Lehrplan gegeben. Er will sie in Verbindung gesetzt sehen mit den Naturwissenschaften.

In Bezug auf das *Zeichnen* verlangt Bain nur bei „spezieller Begabung“ einen Unterricht. Wann und wo soll aber diese spezielle Begabung erkannt werden, wenn nicht in einem richtig geleiteten Zeichenunterricht? Denn nicht immer zeigt sich das Talent und die Liebe zum Fach so früh und neben der Schule; man erinnere sich z. B. nur an Wilhelm Kaulbach. *Spencer* verkennt die Bedeutung des Zeichnens nicht, und es finden sich einige beachtenswerte Bemerkungen darüber im 2. Kapitel, über die Erziehung des Verstandes. Er verwirft für die frühe Jugend namentlich jenen *„formalen“* Zeichnungsunterricht, wie er öfter in unsern Volksschulen betrieben wird.

Über die *technischen Beschäftigungen*, denen erfreulicherweise immer mehr verdiente Aufmerksamkeit geschenkt wird,[1]) finden wir nichts Wesentliches bei Spencer, ebensowenig über den Gesangunterricht. — Was über Geographie und Turnen zu bemerken ist, haben wir bereits eben erwähnt.

Damit sind wir mit Ausnahme eines noch zu besprechenden Punktes mit unsern aphoristischen Ausführungen über Auswahl und Gruppirung des Unterrichtsstoffes zu Ende. Die Idee der Konzentration des Unterrichts ist Spencer fremd. Dagegen ist hinzuweisen auf die merkwürdige Übereinstimmung *Spencers* mit *Herbart* hinsic tlich der vielumstrittenen *„kulturhistorischen Stufen“*. Der Gedanke in seiner Allgemeinheit, der Parallelismus der Entwicklung des Kindes und derjenigen der Menschheit ist schon von Alters her hie und da aufgetaucht, z. B. auch von Kant ansgesprochen worden; an eine praktische Verwertung des Gedankens für den Unterricht, an einen kulturhistorischen Fortschritt im Unterricht, hat erst Herbart gedacht. Spencer spricht nun ganz unabhängig von Herbart — das geht daraus hervor, dass er als den Verkündiger dieses Parallelismus Auguste Comte preist — ganz dasselbe aus: „Die Erziehung des Kindes muss im allgemeinen Charakter, wie in der besondern Einrichtung mit der Erziehung des Menschengeschlechts, historisch betrachtet übereinstimmen. Mit andern Worten: Die Entstehung des Wissens im Individuum muss denselben Verlauf befolgen, wie die Entstehung des Wissens im ganzen Menschen-

[1]) Siehe Pf. Christinger, Pädag. Vorträge, III.

geschlecht" u. s. w. Die Übereinstimmung zweier ganz unabhängiger Philosophen und die Energie, mit der der Gedanke bei beiden ausgesprochen wir, mag ein neuer Hinweis auf die Wichtigkeit und Tragweite desselben sein, obwohl die bis jetzt versuchten Ausführungen desselben gewiss noch vieles zu wünschen übrig lassen.

Die Forderung, dass die Entwiklung des Wissens im Individuum auf gleiche Weise vor sich gehen müsse, wie in der Menschheit, hat ihre Berechtigung ebenso sehr für den andern Abschnitt der allgemeinen Didaktik, zu dem wir jetzt übergehen wollen.

Einige Gedanken über den Rechnungsunterricht in der Volksschule.

Von L. Schmid in Chur.

„Audiatur et altera pars!"

Verschiedentlich schon ist in unserer neuern pädagogischen Presse [1]) die Frage ventilirt worden, ob es theoretisch richtiger und praktisch zweckmässiger sei, dass man im Rechnungsunterricht des I. Schuljahrs den Zahlenraum nur bis 10 erweitere, dafür dann aber in diesem engen Rahmen alle vier Operationen übe, oder dass man auf der bezeichneten Schulstufe den Zahlenraum bedeutend weiter, eventuell bis auf 100 ausdehne und in diesem Gebiete dann — nebst dem Vor- und Rückwärtszählen, welche zwei Verrichtungen manche Methodiker [2]) auch schon als „Operationen" angesehen wissen wollen — nur die Addition und Subtraktion (der Grundzahlen) durcharbeite. Abgesehen davon, dass diese Frage seit zirka 40 Jahren [3]) immer und immer wieder auf der Bildfläche pädagogischer Diskussionen erschien und jedesmal die Gemüter mehr oder weniger lebhaft erregte, lässt auch die aus dem II. Jahresbericht ersichtliche — zwar mehr nur in der Theorie als in der Praxis bemerkbare — Divergenz der Meinungen, die gegenwärtig noch hinsichtlich der vorwürfigen Frage in bündnerischen Lehrerkreisen zu Tage tritt, den Schluss zu, dass man auch in dieser Sache keineswegs noch auf dem Punkte angekommen ist, auf dem man sich in die Arme fallen und sagen könnte: „Nun sind wir *ein* Herz und *eine* Seele.*) — Man wird es mir daher wohl nicht verübeln, wenn

---

[1]) I. Jahresbericht d. bündn. Lehrervereins, S. 24; Seminarbl. I., Nr. 6., und neuerdings II. Jahresber., S. 46 u. ff.

[2]) Z. B. Largiadèr, Handbuch der Pädag., IV, S 199.

[3]) Grube's „Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule" erschien 1842 in 1. Auflage.

*) Anm. der Red. Wir lassen hier einen Passus aus dem Bericht über die schweizerische Landesausstellung in Zürich, Gruppe 30: Unterrichtswesen, folgen. Er beweist, dass sich die Meinungsverschiedenheit über

auch ich, bezugnehmend auf die erwähnten Publikationen, eine Lanze in den Kampf trage, immerhin lediglich mit der hier bestimmt auszusprechenden Tendenz, zur Abklärung der Frage etwas beitragen zu wollen.

Vorerst stelle ich mich auf den rein *theoretischen* Standpunkt. Es wird sonst wohl so ziemlich allgemein *die* Ansicht als richtig anerkannt, dass sich in der Entwicklung des Individuums der Entwicklungsgang der Gattung, der Menschheit, wiederspiegle, d. h. dass das Individuum im Grossen und Ganzen bei seiner (normalen) geistigen Entfaltung den nämlichen Weg einschlage — wenn auch *schneller* zurücklege — den die Gesamtheit in ihrer aufwärtssteigenden Entwicklung im allgemeinen durchlaufen habe. Wenn diese Ansicht richtig ist, so wird wohl auch an der Maxime nicht viel auszusetzen sein, dass man im Unterrichte nur dann *naturgemäss* verfahre, wenn man in demselben nur solche Prinzipien als Richtschnur anerkenne, die sich aus der Entwicklungsgeschichte der Menschheit deduziren lassen.[1])

Nun die Anwendung auf die vorliegende Frage! Es darf mit Sicherheit angenommen werden, dass die Menschen so lange nur (die Einheit) zuzählen konnten, bis Einer die Entdeckung machte, dass man durch *einmaliges* Zuzählen einer Vielheit (2, 3, 4 etc.) schneller zum Ziele ge-

---

die Frage der Einführung in die 4 Grundoperationen auf die ganze Schweiz erstrekt. Der Berichterstatter über die mathematischen Fächer, Herr Sekundarlehrer H. Ernst in Winterthur schreibt S. 187: „Die zweckmässige Anordnung und Handhabung der Veranschaulichungsmittel lässt die Zahl immer als ein aus mehreren Teilen durch Zusammenfügen entstandenes Ganzes erscheinen. Im Zahlbegriff ist dadurch Raum gegeben für die Vorstellung von der Entstehung der Zahl. Durch das inverse Zählen wird der Begriff erweitert, indem die Zahl nun auch als Differenz erscheint, ausserdem führt das inverse Zählen auf den Begriff von Null. Das Zu- und Wegzählen von Gesamtheiten schliesst eine neue Seite des Zahlbegriffes auf, e leitet hinüber zur Zerlegung der Zahlen in ihre Summanden und zur Verbindung letzterer und dient dadurch als Vorbereitung für die neuesten Operationen des Vervielfachens und Entvielfachens. Es lässt sich nicht leugnen, dass die Auffassung der Zahl als Ergebnis oder bestimmendes Glied dieser neuen Operationen geeignet ist, ihr Wesen und ihre Stellung deutlicher erkennen zu lassen; anderseits übersteigt die Vielgestalt der Zahlenverbindungen gar bald die Fassungskraft des Kindes und verwirrt oder verdunkelt die Klarheit der ersten Erwerbungen. Die Anschauungen der Methodiker stimmen in dieser Beziehung nicht überein (Prof. J. C. Hug, „die Mathematik der Volksschule", verweist die Multiplikationen ins zweite Schuljahr.) Die Lehrpläne der Kantone Luzern, Uri, Nidwalden, Solothurn, Schaffhausen, Aargau, Waadt verlangen die Behandlung aller vier Spezies im ersten Schuljahr, während die übrigen, so viel wir haben wahrnehmen können, Multiplikation und Division auf das zweite Schuljahr verschieben."

[1]) Garve sagt: „Der Weg, den das ganze menschliche Geschlecht nahm, um klüger zu werden, ist auch immer noch der einzige für den einzelnen Menschen".

lange. Auf diesem Wege fand man den Begriff der Addition. (Oder sind die Operationen nicht auch „Begriffe“?) Ganz ebenso wird man auf die Subtraktion gekommen sein. Ähnlich hat man sicherlich aus der Addition die Multiplikation und aus der Subtraktion die Division abgeleitet. Anerkennt man den oben ausgesprochenen Grundsatz als richtig, so wird man auch zugeben müssen, dass man im ersten Rechnungsunterrichte nur *dann* naturgemäss verfahre, wenn die verschiedenen Operationen nicht *gleichzeitig neben einander*, sondern *nacheinander* geübt werden.[1])

Hier vernehme ich im Geiste bereits einen Einwand vom entgegengesetzten Flügel, den nämlich, dass man, auch wenn die 4 Spezies alle gleich von vornherein auftreten, doch für ein *Nacheinander* in der Weise sorge, dass man auf jeden neu gewonnenen Zahlbegriff erst die Addition, dann die Subtraktion, hierauf die Multiplikation und schliesslich die Division anwende und auf diesem Wege somit auch eine Operation aus der andern ableite.

Diesem wahrscheinlicher Weise erfolgenden Einwurf will ich sofort begegnen, indem er mich auf einen Punkt führt, der in der streitigen Frage nach meinem Dafürhalten einen *Kardinal*punkt bildet. Man kann etwas Neues doch nur aus demjenigen bereits vorhandenen, alten geistigen Fond mit Erfolg ableiten, der dem Zögling *wirklich zum geistigen Eigentum* geworden und in ihm zu relativ voller Klarheit durchgebildet worden ist. Wer wollte diesen Satz bestreiten?! Können aber, so möchte ich denn doch alles Ernstes fragen, können an der Zahl 3 schon[2]) im Schüler wirklich die Begriffe der Addition und Subtraktion zu *der* Klarheit erhoben werden, welche eine verständnisvolle Erfassung der darauf basirenden und daraus resultirenden Begriffe der Multiplikation und Division schlechterdings und notwendig voraussetzt? Doch wohl nicht! Dazu ist viel, viel mehr Veranschaulichung und viel gründlichere Übung erforderlich, als in dem bezeichneten engen Rahmen, möglich. Zudem erinnere ich an den alten, aber bewährten Satz: „Nicht zu viele Schwierigkeiten, wo möglich nur *eine* auf einmal!“ — Wird man dieser Forderung gerecht, wenn man

---

[1]) Vergl auch Largiadèr (selbst auch Mathematiker) a. a O., S. 199 u. ff. — „Das (d. h. die Forderung, dass die Kinder alle 4 Operationen gleichzeitig bewältigen sollten) hiesse so viel, als wollte man von einer Pflanze verlangen, sie solle gleichzeitig keimen, wachsen, blühen und Früchte bringen“ — sagt der nämliche Schulmann anderswo.

[2]) Mit den Zahlen 1 und 2 wissen die Anhänger der „Grubeschen Methode“ auch so ziemlich nichts anzufangen. Vergl. z. B. Just, Jahrb. des V. f. w. P. 1877, S. 186. Bezüglich der Eins sagt Grube selbst: „Der Schüler hat hier nur den abstrakten Begriff der Einheit zu setzen, d. h. an einem Dinge konkret zu machen“. — Das klingt ziemlich gelehrt, nicht wahr? —

alle 4 Operationen gleich von vornherein unmittelbar auf einander folgen lässt? Die Hand aufs Herz und — geantwortet!

Ein Hauptzweck, den Grube bei der Aufstellung seines Prinzips im Auge hatte, war der, durch die so enge Verknüpfung der 4 Operationen im Zahlenraum von 1—10 eine durchaus *allseitige und gründliche Erfassung der betreffenden Zahlbegriffe* (wobei die Abklärung der Begriffe der Operationen mehr oder weniger Nebensache werden muss) zu erzielen.[1]) — Nun, diesem Grundsatz darf man mit Fug folgende Erwägungen gegenüberstellen:

Sicherlich ist es kein psychologisch hinlänglich begründetes Postulat, dass man bei der Vorführung eines Gegenstandes gleich von vorneherein auf *möglichst viele,* oder gar auf *alle,* auch die *tiefstliegenden* Merkmale desselben aufmerksam mache. Es werden kaum Einwendungen von Belang erhoben werden können, wenn im Gegenteil verlangt wird, dass bei der erstmaligen Betrachtung eines Gegenstandes nur die auffallendern, mehr in die Augen springenden und darum leichter zu erfassenden Eigenschaften berücksichtigt und dann erst bei einer zweiten, dritten und vielleicht fernern Behandlung des nämlichen Objekts die mehr verborgenen, wenn an sich auch noch so charakteristischen Merkmale desselben zum Bewusstsein und Verständnis gebracht werden. So macht man es ja im Anschauungsunterricht (im weitern Sinne), in der Naturkunde, in der Geographie, vielfach auch in der Geschichte etc., und darauf beruht ja die Gliederung gewisser Unterrichtsstoffe nach sogenannten „konzentrischen Kreisen.“ Und was in andern Fächern geduldet, wenn nicht sogar gefordert wird, sollte im Rechnungsunterrichte beanstandet oder gar mit einem „anathema sit!“ belegt werden können? Nimmermehr! Eine möglichst allseitige und gründliche Erfassung der Zahlbegriffe streben auch die an — und sie bringen sie wohl auch zu Stande! — welche in einem weitern Zahlenraume vorerst Klarheit *und* Sicherheit in zwei Operationen erzielen und erst später durch Vor- und Durchnahme auch noch der zwei übrigen Operationen an den früher bereits gewonnenen Zahlbegriffen diese letztern noch mehr abklären und vertiefen wollen. Was die einen und was die andern tun, ist also, bei Lichte besehen, so ziemlich dasselbe; nur dass die einen — in allzu ängstlicher Befolgung eines Prinzips — auf einen kleinen Zahlen- und

---

[1]) Nur so en passant sei hier angeführt, was Largiadèr (a. a. O. S 200) hiezu sagt: Sollte das betreffende Prinzip in dem Grade massgebend sein, dann müsste man „auch gleich von Anfang an die Zahlen potenziren, radiziren und logarithmiren lassen, indem diese Operationen noch verschiedene Zahleigenschaften aufdecken, auf welche man durch die 4 Spezies nicht gebracht wird.“ — Die Grubesche „Vollständigkeit“ ist also, wie man sieht, doch immerhin nur eine relative!

kurzen Zeitraum zusammendrängen, was die andern in grösserm Zahlenraum über und nur *zeitlich* mehr auseinanderhalten wollen.[1])

Sehr interressant und instruktiv ist es auch, zu erfahren, wie Grube selbst in seinen spätern, reifern Jahren zu seinem pädagogischen *Erstlingswerke*[2]) sich stellt. Aus seiner Vorrede zur (1865 erschienenen) *vierten* Auflage des „Leitfadens" sei folgende Stelle, zwischen deren Zeilen man deutlich lesen kann, dass der *erfahrenere* Grube seine früher aufgestellten Grundsätze nicht mehr voll und ganz anerkennt, herausgehoben:

„Als mir der Herr Verleger meldete, dass die 3. Auflage dieses Werkchens vergriffen sei, kam mir der Gedanke, es einer gründlichen Durch- und Umarbeitung zu unterwerfen. Bei näherer Prüfung jedoch ergab sich alsbald, dass dieses nicht tunlich, ja nicht einmal rätlich sei. Wollte ich die *strenge Konsequenz* des Lehrganges mildern, manche Kanten und Ecken abschleifen, *das Ganze mehr mit der üblichen,* **anerkannten** *Methode* des Rechnens ins Gleichgewicht setzen, *so würde ich dem Büchlein seine Eigentümlichkeit, seinen Charakter, sein Leben nehmen.* Es hat eben einen oppositionellen Geist, der, wie ich mich dessen noch wohl erinnere, wie ein frischer, scharfer Nordost hineinwehte in die lau und matt gewordene Luft der endlos sich ausbreitenden, methodischen Handbücher der dreissiger und vierziger Jahre und *durch den einschneidenden Gegensatz Veranlassung gab, dass man sich mehr zusammenfasste und zur Aufstellung eines einfachern Lehrganges entschloss.* Ich glaube ohne Unbescheidenheit sagen zu dürfen, dass dieses Büchlein wenigstens mit dazu geholfen hat, dass man sich einzelne Zahlräume (1—10, 10—20, 20—100) bestimmt absteckte, und anstatt gleich ins Weite vorzuschreiten, diese erst gründlicher durcharbeitete . . . ."

---

[1]) An dieser Stelle sei mir eine Anmerkung erlaubt, die auf ein nach meiner Meinung interessantes Analogon hinweisen will. Ich habe mir eine Anzahl Lehrbücher der Algebra eingesehen und bei verschiedenen wohlerfahrenen und mit der einschlägigen Literatur wohlvertrauten Lehrern der Mathematik bezügliche Erkundigungen eingezogen. Aber es war unmöglich, ein Lehrbuch dieser Art aufzutreiben, in welchem gleich von vornherein fürs Rechnen mit allgemeinen Grössen eine Verbindung aller vier Operationen vorgesehen wäre. Dieselben werden vielmehr immer fein säuberlich auseinandergehalten, einzeln erklärt und geübt und erst nach gehöriger Durcharbeitung jeweilen in zweckmässige Beziehung zu einander gebracht. Und was auf einer höhern Stufe, wo man an das Fassungsvermögen der Schüler doch gewiss auch entsprechend höhere Anforderungen stellen dürfte, als ausnahmslose Regel gilt, sollte auf der allerntersten Schulstufe so „ganz ohne" sein?

[2]) Als Grube seinen „Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule" herausgab, war er ungefähr 25 Jare alt.

Worauf also tut Grube selbst im Hinblick auf seinen Leitfaden sich mit Recht etwas zu gute? Er hebt *ein* Verdienst ausdrücklich hervor, ein *indirektes*, das aber nichsdestoweniger ein *sehr grosses* ist, und kein Objektivdenkender wird dem in anderer Hinsicht so hochverdienten pädagogischen Schriftsteller dasselbe irgendwie schmälern wollen. „Die endlos sich ausbreitenden methodischen Handbücher der dreissiger und vierziger Jahre" mit solch' schonungsloser Vehemenz anzugreifen, um sie ausser Kurs zu setzen, das war an sich schon eine *pädagogische Tat.* Aber auf der andern Seite darf man ohne Bedenken doch auch davon Akt nehmen, dass nach Grube's eigenen Worten *Eigentümlichkeit, Charakter und Leben* seines Büchleins eben *in seinem Widerspruch mit der üblichen,* **anerkannten** Methode des elementaren Rechnens liegen. — Doch was Grube selbst nicht tun wollte noch mochte, andere haben es getan: sie haben der Grubeschen Methode eben gerade ihre Eigentümlichkeit benommen, seinen Lehrgang der „strengen Konsequenz" entkleidet — und doch sprechen sie von *ihrer* Methode als von der *Grubeschen!* Mit welchem Rechte?! —

Zur Charakteristik der Grubeschen Methode überhaupt dient auch der Lehrgang, den er im praktischen Teile seines Werkchens aufstellt. Er setzt *vier* Schuljahre und wöchentlich *drei* Stunden voraus und gliedert hierauf den Stoff folgendermassen:

a) „Erstes und zweites Jahr: Das Rechnen mit den ganzen Zahlen von 1 bis 100 und zwar: Erstes Jahr von 1 bis 10, zweites Jahr von 10 bis 100

b) Drittes Jahr: Das Rechnen mit den ganzen Zahlen über 100 (beliebige Zahlenräume).

c) Viertes Jahr: Das Rechnen mit den Bruchzahlen *(die vier Spezies mit Brüchen).*"

Absichtlich enthalte ich mich jeglicher Anmerkung zum vorstehenden Lehrgang, die Würdigung desselben jedem unbefangen denkenden Lehrer überlassend.

Nun gestatte man mir noch einige Worte zur Beleuchtung der mehr *praktischen* Seite der Frage.

Jeder, er möge angehören welcher Richtung immer, wird sofort zugeben, dass das *Interesse* — je reger, je besser — eine Hauptbedingung für das Gelingen des Unterrichts, unerlässlich zur Erreichung eines Lehrzieles sei. Nun halte ich aber dafür — und es ist diese Ansicht durch die Praxis als eine begründete hinlänglich bestätigt worden — dass es ungemein schwer fallen muss, in dem so engbegrenzten Zahlenraume von 1—10, wo es sich eben nur um die wenigen Zahlbegriffe handelt und wo immer und immer wieder die nämlichen Operationen mit und an den nämlichen Zahlengrössen vorgenommen werden müssen, ein ganzes Jahr,

sage ein ganzes langes Jahr hindurch des Schülers Interesse stets rege zu erhalten. Auch dann noch, wenn für die Veranschaulichung der Grössen die möglichste Mannigfaltigkeit gefordert und durchgeführt und auf die „Ausbildung von Zahlenreihen“ [1])“ ein noch so grosses Gewicht gelegt wird, wird es äusserst schwer halten, diese Klippe zu umschiffen. Die angedeutete Gefahr wird um so grösser sein, als es, wie ich oben dargetan zu haben glaube, bei der gleich anfangs erfolgenden Verbindung aller 4 Operationen nicht wohl möglich sein kann, eine genügende Abklärung der Begriffe der Multiplikation und Division zu erzielen. — Wesentlich anders, resp. günstiger gestaltet sich die Sache, wenn man sich im I. Schuljahr nur auf die zwei ersten Operationen beschränkt. Diese letztern an sich werden erfahrungsgemäss ziemlich leicht bewältigt, wenn man, wie es sein soll, und wie es in bezüglichen Lehrmitteln [2]) auch wirklich geschieht, eine Steigerung der Anforderungen in der Weise eintreten lässt, dass man vorerst und genügend lange nur die *Eins*, dann in gleicher Weise auch die *Zwei*, dann die *Drei* u. s. w., und zwar ganz parallel der Erweiterung des Zahlenraumes, addirt und subtrahirt. So sorgt man einerseits für gehöriges Verständnis der Operationen und anderseits durch Vorführung immer *neuer* Zahlbegriffe auch für stete Wachhaltung des Interesses. Sehe man nur, wie das Auge des kleinen Mathematikers aufleuchtet, wenn man ihm sagt: „Heute wollen wir eine neue Zahl kennen lernen“ — „Heute wollen wir die Zahl 5 zuzählen (abziehen) lernen“ etc.!

Diese Auseinandersetzungen führen mich so im Vorbeigehen auf einen andern Punkt der Kontroverse. Die einen sagen (nach Jahresbericht II), „die Durcharbeitung des Zahlenraumes von 1—10 mit *allen* 4 Operationen sei ein zu geringes Pensum für ein Schuljahr“; Hr. Prof. Bridler vertritt (nach der nämlichen Quelle) die Ansicht, dass die Behandlung aller 4 Operationen „arithmetisch eine grössere Leistung“ sei, und der Herausgeber des Jahresberichts hat (vide S. 47 des letztern) den Einwand erwartet, „dass die Multiplikation und Division *zu schwer* seien.“ Wenn ich Hrn. Prof. B. unumwunden und mit voller Überzeugung beipflichte, so schliesst dies keineswegs aus, dass ich den von Hrn. Seminardir. Wiget erwarteten Einwurf hiemit in aller Form wirklich erheben dürfe. Diesen letztern Standpunkt hier noch des weitläufigen zu begründen und zu rechtfertigen, dürfte nach dem Vorausgegangenen überflüssig sein. Was Hr. Prof. B. als die

---

[1]) Vergleiche Just, Jahrbuch des V. f. w. P., 1877, S. 184. Die Bildung von „Zahlenreihen“, denen Just einen so grossen Wert beilegt, ist bei etwelcher Modifikation ganz gut möglich auch mit nur zwei Operationen.

[2]) Vergl. z. B. „Übungsaufgaben fürs (schriftl.) Rechnen“, herausgegeben von Lehrern in Chur, I. Heft, und „Übungsaufgaben fürs Kopfrechnen“ von L. Schmid, I Teil.

grössere Leistung bezeichnet, will er — ich weiss das zuverlässig — nicht auch als das psychologisch und methodisch *Richtigere* angesehen wissen. —

Anhänger des in diesem Artikel befürworteten Verfahrens haben auch schon die Frage diskutirt, ob man im I. Schuljahre den Zahlenraum nur etwa bis auf 20 oder bis auf 50 oder gar bis auf 100 ausdehnen dürfe. Dies hängt von zu vielen Umständen ab, als dass man dafür eine allgemein gültige Norm aufstellen könnte, so von der durchschnittlichen Begabung der Schüler, der Schulzeit, *dem Alter der Schüler beim Eintritt* etc. In letzterer Hinsicht sind wir weit günstiger gestellt, als man's in vielen andern Kantonen ist. Unsere Schüler sind beim Eintritt *siebenjährig*, während anderwärts vielfach ein Eintrittsalter von nur *sechs*, hie und da sogar noch weniger Jahren vorgeschrieben ist. Dies soll zwar keinen Einfluss haben auf die Reihenfolge der Operationen, darf aber mit bedeutendem Gewicht in die Wagschale fallen, wenn es sich um die Ausdehnung des Zahlenraums handelt. In den Stadtschulen von Chur z. B., aber auch in vielen, oder wohl gar in den meisten bündn. Landschulen bewältigt man im I. Schuljahr schon den Zahlenraum von 1—100 mit Leichtigkeit.

Und schliesslich noch einige Bemerkungen in betreff des Erfolges des Unterrichts beim anti- Grubeschen Verfahren. Der Herausgeber dieser Blätter sagt zwar [1]): „Der Erfolg allein gibt keine Gewähr für die Richtigkeit eines Verfahrens.“ Ich stimme ihm bei, sobald der Hauptakzent auf das **allein** gelegt wird, halte aber doch dafür, dass gerade der Erfolg ein *wesentliches Kriterium einer Methode* sein und bleiben muss und wird. — Man hat s. Z. ohne allen amtlichen oder andern Zwang im Bünden fast allgemein (jetzt gilt das wohl so ziemlich ausnahmslos) an Stelle eines mehr oder weniger auf Grubeschen Prinzipien aufgebauten Lehrmittels ein anderes eingeführt, das jenem — namentlich in betreff des I. Schuljahrs — diametral gegenübersteht. Ja, man darf sogar verrathen, dass in mehreren andern Kantonen ganz derselbe Vorgang stattfand, ja, immer noch stattfindet und zweifellos viel allgemeiner und rascher noch sich vollzogen hätte, wenn nicht **amtliche** *Schranken* dagegen aufgerichtet worden wären. (Allfällig gewünschte Beweise hiefür stehen zu Diensten. — Dass im Kanton Bern und in Zürich zum Teil nach Grubeschen Grundsätzen bearbeitete Rechnungslehrmittel niemals allgemeinern Eingang finden konnten, ist doch zum mindesten bezeichnend, freilich in anderm Sinne, als Hr. *Rüefli* in Langental meint.) Von einer Anzahl älterer und jüngerer Lehrer Bündens und anderer Kantone habe ich übereinstimmend den Bescheid erhalten, dass sie nach den gemachten Erfahrungen nie wieder zur Anwendung der Grubeschen Prinzipien im ersten Unterrichte zurückzukehren sich entschliessen könnten.[2])

---

[1]) I. Jahresber. d. bündn. Lehrervereins, S. 7.

[2]) Welche Berechtigung hat angesichts solcher Tatsachen der von Herrn Rüefli in Langental einem grossen Teile nicht bloss der schweizerischen Lehrer-

Ein angesehener Schulmann Süddeutschlands schreibt mir kurz und bündig: *„Hier zu Lande gehört die eigentliche Grubesche Methode zu den überwundenen Sachen“!* —

Wünschend und hoffend, obige Erörterungen möchten zur Verständigung in dieser gewiss wichtigen Frage wenigstens etwas beitragen, schliesse ich mit dem guten alten Spruche:

„Prüfet alles, und das Beste behaltet!“

Literatur.

Dr. Alb. Schoel, Professor an der Kantonsschule in St. Gallen: **Joh. Friedrich Herbarts** *philosophische Lehre von der Religion* quellenmässig dargestellt; ein Beitrag zur Beantwortung der relig. Frage der Gegenwart. Dresden. Verlag von Bleyl und Kämmerer. 1884. 254 Seiten. —

Indem Referent die Feder zur kurzen Besprechung dieses gehaltvollen Buches zur Hand nimmt, steht er überwiegend unter dem Eindruck, damit wohl kaum allen Lesern der „Bündner Seminar-Blätter“ einen willkommenen Dienst zu leisten: manchem dürfte vielmehr das Unternehmen, in diesem doch zunächst mehr der Erörterung praktisch-pädagogischer Fragen gewidmeten Organ ein streng wissenschaftlich gehaltenes Werk über Religionsphilosophie zur Anzeige zu bringen, einigermassen gewagt erscheinen.

---

schaft gegenüber erhobene herbe Vorwurf („Praxis der schweiz. Volksschule etc.“, S. 129, und II. Jahresbericht, S. 47 u. ff.): „Wenn es (das bei unsdermalenwenigstens so ziemlich allgemein angewandte Verfahren) sich so lange hat halten können (richtiger wäre: immer mehr sich ausbreitet und befestigt) und immer noch Verteidiger findet (in der Tat!), so ist dies ein Beweis nicht von der Macht der Wahrheit, sondern von derjenigen der Gewohnheit. Man bewegt sich so wohlig und gemütlich im ausgetretenen Geleise und ist gar leicht geneigt, den hergebrachten Schlendrian, weil man ihn gewohnt ist, als das Natürlichste und Beste zu halten“? — (Was ist hier Wahrheit? Was Schlendrian?) — Hrn. Rüefli's „Musterkatechisation“, die er übrigens nicht als solche will gelten lassen, beweist mir weiter nichts, als dass, wenn der gelehrige vierjährige Knabe sein Bube ist, derselbe mutmasslich nicht aus der Art schlagen, sondern einmal auch ein tüchtiger Mathematiker werden wird. Die Erfahrung tut ganz einfach dar, dass solche Kinder Ausnahmen sind. Das muss hier noch hinzugefügt werden, dass das „mechanische, geisttötende Auswendiglernen des Einmaleins“, wie es da und dort noch vorkommen mag, nicht dem Verfahren als solchem, sondern lediglich der individuellen Bequemlichkeit oder Unerfahrenheit oder gar Unwissenheit des Lehrers zur Last zu legen ist. Der Beweis hiefür kann (auch praktisch) jeden Augenblick angetreten werden.

Gleichwohl liegt die damit betretene Materie der dominirenden Tendenz unserer Blätter zweifelsohne ungleich näher, als dieser oder jener auf den ersten Blick vermuten möchte. Denn gerade auf dem Boden der Herbart-Zillerschen Schule reichen sich Pädagogik und Religionsphilosophie in nicht zu verkennender Weise recht innig die Hände. (Vgl. z. B. nur in der hier zu rezensirenden Schrift pg. 64 f, 212; 224) und nicht leicht dürfte irgend eine pädagogische Richtung die absolute Notwendigkeit religiös-ethisch gesunder Schulung des zu Erziehenden behufs allseitiger Erreichung des eigentlichen Erziehungszieles in theoretischer Hinsicht eben so kräftig betonen und sodann nicht weniger auch in vollendeter Konsequenz in die erzieherische Praxis übersetzen, als gerade diejenige, deren Förderung diese Blätter zu dienen bestimmt sind. Nimmt aber demgemäss die Erkenntnis der eminenten Wichtigkeit und völligen Unentbehrlichkeit des religiös ethischen Faktors zum Erziehungsgeschäft hier eine so fundamentale Stellung ein, so ist damit auch die Forderung streng wissenschaftlicher Durchforschung des religiösen Problems ohne weiteres gegeben. Wenn nämlich überhaupt die religiöse und ethische Einwirkung auf den Zögling eine planmässige, den allgemein natürlichen und psychologischen Gesetzen entsprechende und so unter allseitig normalen Verhältnissen am ehesten noch zum Ziele führende sein soll, so muss sie notwendigerweise basiren auf der klaren, alle einschlagenden Verhältnisse gründlich beherrschenden Einsicht in die subjektiven wie objektiven Bedingungen der Entstehung und Weiterentwicklung alles religiösen Lebens nnd Strebens, kurz in das eigentliche Wesen der Religion selbst. So gewinnt von derartigen Erwägungen aus die Religionsphilosophie als die streng wissenschaftliche Ermittlung des Grundes und Wesens des relig. Phänomens die Bedeutung einer Hilfswissenschaft für die Pädagogik und so motivirt sich denn schon aus diesem allgemeinen Gesichtspunkte die Besprechung der oben angegebenen Schrift auch in diesen Blättern. Dazu tritt nun aber noch der spezielle Umstand, dass es sich im vorliegenden Falle ja handelt um die Fassung des religionsphilosophischen Problems, sowie es sich reflektirt hat in dem Bewusstsein nicht irgend eines in pädagogischen Kreisen unbekannten Philosophen oder Theologen, sondern eines Mannes, von dem seiner Zeit so bedeutsame Impulse zur zeitgemässen Reform gerade auch der *pädagogischen* Wissenschaft ausgegangen sind, dass heute eine ganze, begeisterte und wahrlich nicht mehr gering zu schätzende Schule an der Vertiefung seiner bezüglichen Ideen mit Energie und unverkennbarem Geschick zu arbeiten und so den unzweifelhaft schliesslichen Sieg derselben kräftig einzuleiten nicht müde wird: Grund genug fürwahr gerade für den auf Herbartscher Basis stehenden Pädagogen, seine volle Aufmerksamkeit *allem* zu schenken, was

das Gepräge des Meisters an der Stirn trägt, auch in dem Fall, dass es nicht in die spezifisch pädagogische Sphäre fallen sollte. —

Nicht minder aber als der Herbart-Zillersche Pädagogenkreis selbst wird der — wenn auch teilweise von etwas andern, doch aber vielfach eng verwandten Prämissen ausgehende *Theologe*, insbesondere der Theolog Ritschlscher Schule, dem schon durch seine im XV. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (1883) veröffentlichte Arbeit zur Kritik der H.'schen Relig.-philos. vorteilhaft bekannten Verfasser für diese seine neueste Publikation aufrichtigen Dank wissen und dies in um so höherem Grade, als es zum Teil mehr oder weniger überraschend neue Gesichtspunkte sind, die sich aus seiner Darstellung ergeben. Waren auch die Grundzüge des Herbartischen Denkens in Sachen der Religion im allgemeinen schon bisher nicht unbekannt, so hatte doch eine zumeist vorurteilsvolle, übelwollende Auffassung derselben von Seiten einseitig monistisch orientirter und deshalb dem monadologischen Pluralismus H.s von vornherein sehr abgeneigter Religionsphilosophen dessen relig. Anschauungen vielfach in ein schiefes Licht zu stellen gewusst; dagegen nun zum ersten Mal in erschöpfendem Umfang dieselben aus den Quellen gezogen und zur systematischen Bearbeitung gebracht zu haben — und zwar im Sinne einer berechtigt freudigen, keineswegs aber einer blinden, kritiklosen Begeisterung für den Meister — ist das Verdienst des St. Gallischen Professors, ein Verdienst, welches ihm umso höher anzuschlagen ist, als es sich in diesem Fall nicht um eine mühelose Aneinanderreihung schon einheitlich geordneter, grösserer Gedankenkomplexe gehandelt hat, (denn H. hat eine zusammenhängend Relig. philos. niemals geschrieben), sondern vielmehr um die zeitraubende Zusammentragung und systematische Neuordnung in den zahlreichen Werken H.'s sehr zerstreut sich findender Andeutungen und Erklärungen. Überdem hat der geehrte Herr Verfasser mit dieser ihm zunächst obliegenden Arbeit sich nicht begnügt, sondern den wörtlich zitirten Ausführungen des Philosophen noch wertvolle Originalanmerkungen — meist prächtige Beleuchtungen der modernen philosophischen und theologischen Situation darbietend — hinzugefügt, deren reiche Literaturangaben vielfachster Belesenheit auf diesen und den verwandten Gebieten ein sprechendes Zeugnis ablegen — — Treten wir nun nach Vorausschickung dieser allgemein orientirenden Bemerkungen auf den reichhaltigen und eigentümlichen Inhalt der Arbeit etwas näher ein, so kann es sich hierbei freilich an diesem Orte nicht um ein detaillirtes Eingehen in einzelne Punkte, sondern höchstens um die knappe Hervorhebung der wesentlichsten Hauptpositionen handeln. Der Gesamtstoff wird in 6 Kapiteln behandelt, wovon das erste die Möglichkeit, das zweite das Bedürfnis, das dritte den Ursprung der Religion, das vierte die

theologische Naturbetrachtung als die objektive Grundlage derselben. das fünfte das Wesen und das sechste die Bedeutung und den Wert der Religion uns vor Augen führt. Was zunächst Nr. 1 — die *Möglichkeit* der Religion betrifft, so fällt hier gleich von Anfang an wohltuend die dann weiter durch das Ganze sich hindurchziehende Entschiedenheit auf, worin der Philosoph gegenüber aller mit der Jmmanenz Gottes sich brüstenden, pantheistischen Identifizirung von Gott und Welt erklärt, die Religion d. h. wesentlich ein sittliches Verhältnis von Person zu Person sei nur da möglich, wo die persönliche, von dem weltlichen Dasein und Geschehen unabhängige Existenz Gottes postulirt werde. Und nicht weniger verlangt auch das allgemeine *Bedürfnis* des religiös erregten menschlichen Individuums dringend die biblische Weltanschauung des ethisch-teleologischen Theismus, während der Pantheismus dasselbe nie völlig zu befriedigen im Stande ist. Nach verschiedenen Richtungen hin erweist sich nun die Religion zuerst *subjektiv* als die allein genügende Stütze und Ergänzung sowohl für den geistig Kranken und Zerrütteten als auch für den relativ Gesunden, dem aber auch in diesem günstigen Fall natürliche Schwachheit und Gebrechlichkeit genug anhaftet. Aber auch *objektiv* lässt sich das relig. Bedürfnis nachweisen. Vorerst durch die Erörterung des Verhältnisses der Religion zur *Ethik*, welches sich so bestimmt, dass die Religion als Darbietung eines wesentlich Neuen*) keineswegs mit der Sittlichkeit als Weiterführung des Menschen nach seiner eigenen, ihm eigentümlich immanenten Art identisch ist und daher auch nicht in sie aufgehen kann, sondern die Religion soll vielmehr ergänzend zur Sittlichkeit, letztere korrigirend zur erstern hinzutreten; sodann wird die Objektivität des relig. Bedürfnisses dargetan durch den Nachweis seiner Stellung zur *Ästhetik*, indem hinter den moralischen Begriffen als erste Grundvoraussetzung notwendig ästhetische Begriffe liegen; weiter durch Hervorhebung der Beziehung der Religion zur *Metaphysik*, welche die Religion so wenig zu ersetzen geeignet ist, dass beide Disziplinen vielmehr als durch und durch heterogene im beiderseitigen Interesse sorgfältigst auseinanderzuhalten sind. Indem hier mit Recht — wie überhaupt im ganzen Werk an zahlreichen Stellen — vor allem unreligiösen Monismus gewarnt wird, zeigt sich zugleich, dass die leider bei Philosophen wie Theologen so häufige Auffassung Gottes als eines metaphysischen Erkenntnisprinzipes als Gegenstandes des metaphysisch-spekulativen *Wissens* statt des einfach

*) Seite 4: „Der leidende, verirrte, verdorbene Mensch muss in eine andere Sphäre versetzt werden. Die Moral aber hält ihn auf seinem Standpunkt fest; sie gebietet ihm, sich in seinem Kreise, nur mit veränderter Richtung fortzubewegen; und das gerade ist's, was der schon zerrüttete Mensch nicht mehr vermag.“ Vgl. S. 77.

religiösen *Glaubens* die verwirrendsten und verhängnisvollsten Resultate eines seiner endlichen Schranken sich nicht mehr deutlich bewussten Denkens zur traurigen Folge hat.[1]) Endlich wird der Nachweis, dass die Religion einem objektiven Bedürfnis entspreche, geleistet durch die Darlegung der Unentbehrlichkeit der *Kirche* als der relig. Gemeinschaft und ihrer Institutionen für den Staat. Bei diesem Anlass wird man auch mit den sehr zutreffenden Ansichten H.'s über das Verhältnis des religiösen Individualismus zum religiösen Sozialismus dem Reich-Gottesgedanken, zu dessen allmälicher Realisirung eben die Kirche berufen ist, bekannt; auch die Beziehungen zwischen Kirche und Schule werden hier (pg. 64) ins rechte Licht gestellt, Namentlich sympathisch berührt uns gleichfalls die bedeutsame Wertlegung auf den Gedanken der christl. *Gemeinde*, in welcher sich H. u. a, mit dem Theologen *Ritschl* sehr nahe berührt und welche ihn in völliger Übereinstimmung mit lesterem beispielsweise veranlasst, das Sündenbewusstsein des Einzelnen gegenüber der Wünschbarkeit der Beugung desselben unter die allgemein relig. Zusicherung der Vergebung der Sünden eben in der Gemeinde zurücktreten zu lassen. Gedanken ähnlicher Art kehren sodann wieder in dem der Untersuchung über den *Ursprung* der Religion gewidmeten *3ten Capitel*. Dieser ist zuvörderst ein *subjektiver*: jedoch keineswegs in dem Sinne, dass das menschliche Subjekt die relig. Vorstellungen ohne jede weitere äusserliche Veranlassung wie aus sich selbst heraus zu produziren vermöchte; denn die Seele ist als einfaches Reale nach richtiger psychologischer Einsicht nicht schon von Anfang an mit einer Reihe von ursprünglichen Vermögen oder Realgründen des geistigen Geschehens, also auch nicht mit einem angebornen Gottesbewusstsein begabt, sondern bloss im Sinne der in Folge der staunenden teleologischen Betrachtung der äussern Natur im Menschengeist entstandenen Vorstellungen und dem dadurch bedingten Gefühl einer unbewussten Ehrfurcht vor den Heiligtümern oder, richtiger ausgedrückt, vor den erhabenen Erscheinungen und grossartigen Gegenständen der Natur, welche der Mensch im Laufe der Zeit zu seinen Heiligtümern gemacht hat, wozu sodann als zweites zur subjektiven Grundlage der Religion gehörendes Moment noch das durch nichts sonst zu ersetzende praktisch-ethische Bedürfnis des Herzens nach Erlösung und Versöhnung, ewigem Frieden und unvergänglicher Jugend hinzutritt. — (s. oben cp. 2.) Sodann aber ist es die Betrachtung der in der Natur durchweg waltenden gesetzmässig vernünftigen *Teleologie*, durch welche der im Subjekte bereits

---

[1]) Von eigentlich zwingend demonstrirenden sogenannten Beweisen für das Dasein Gottes darf daher niemals ernstlich die Rede sein.

vorhandene religiöse Glaube nun auch *objektiv* bestätigt wird [1]); denn diese hat nicht — nach der irrigen Anschauung Kants und seiner Nachfolger — als eine notwendige, ursprünglich angeborene Anschauungsform des menschlichen Geistes bloss subjektiven Wert, sondern darf nach Herbart unbedingte, objektive d. i. schon von Anfang an ausser dem sie vorstellenden Subjekte vorhandene Realität für sich in Anspruch nehmen. Mit gutem Recht wird hier überall der teleologischen Idee vor dem blossen Kausalitätsgedanken und ebenso vor der Schwärmerei der sog. „inneren Anschauungen" der Vorzug gegeben. Endlich wird der *Offenbarungscharakter* der Religion, d. h. ihr aus göttlicher Offenbarung sich herleitender Ursprung, keineswegs geleugnet, gleichzeitig aber die eingehendere Begründung dieses Momentes im Zusammenhang des allgemein relig-philos. Systems als ausserhalb der Sphäre der ausschliesslich nur auf sich selbst gestellten Philosophie stehend abgelehnt.[2]) In diesem Punkte hätte H. unseres Erachtens allerdings, ohne bei seiner entschiedenen Ablehnung des rationalistischen Irrtums seinem rein philosophischen Standpunkte irgend etwas zu vergeben, das supranaturalistische Offenbarungsmoment noch etwas schärfer prononciren dürfen. — Die objektive Zweckmässigkeit besteht nun nach den Ausführungen von *Kap. VII.* genauer in der irgendwie gewordenen Zusammensetzung vieler und mannigfaltiger, einfacher, realer Wesen, qualitativer Atome, Monaden, oder letzter Elemente zu einem harmonischen Ganzen. Die so zweckmässig geordnete Welt hinwiederum kann entstanden sein: a. *durch Notwendigkeit*, welche in diesem Fall zugeschrieben werden kann: 1. den einfachen Realen, sofern diese als mit ursprünglichen, realen, inneren Beziehungen, ursprünglichen plastischen Trieben ausgestattet, vorgestellt werden; 2. der sog. Lebenskraft; 3. der Natur im Ganzen, sofern sie im Prozess des absoluten Werdens sich zu einer bewusstlosen allgemeinen Vernunft entwickelt, die erst im Menschen zum Bewusstsein gelangt (Pantheismus, Schelling, Hegel). — Allein diese drei Hypothesen, deren abstrakte Möglichkeit an sich nicht zu leugnen ist, werden in eingehender Untersuchung durchaus zutreffend als philosophische Absurditäten nachgewiesen. Daher ist die Ursache der objektiven Zweckmässigkeit der Natur: b. eine *nicht notwendige*, und es erübrigt uns nur noch das Dilemma: die wirklich zweckmässig

---

[1]) Mehr als einer einfachen Bestätigung bedarf der Glaube nicht: er verlangt nicht Beweise — denn diese würden, wenn sie vorhanden wären, ihn selbst aufheben, weil da, wo wirkliche Beweise vorliegen, der Glaube völlig überflüssig, ja absurd ist — sondern Bestätigung. (Seite 102.)

[2]) Seite 104: „Jede philos. Betrachtung der Religion überschreitet unfehlbar den Kreis der (geoffenbarten) Verhältnisse zwischen Gott, und den Erdenbürgern" etc.

geordnete Welt, der Kosmos, ist entweder *ohne Absicht*, also durch blossen, absoluten Zufall entstanden, oder aber *mit Absicht*, nämlich durch die bewusste und freie Absicht eines schöpferischen persönlichen Wesens. Die erstere Annahme ist die des Atheismus, die zweite die des Theismus; keine dieser beiden Hypothesen involvirt rein abstrakt — an und für sich genommen — eine Unmöglichkeit, doch verdient die zweite aus Gründen eminent überwiegender, höchster *Wahrscheinlichkeit*, freilich nicht absolut positiver Gewissheit, welche in solchen Fragen zu leisten unmöglich ist, vor der erstern den allerentschiedensten Vorzug. Die theoretische Hypothese vom Dasein Gottes beruht also auf einem exakt-philosophischen Wahrscheinlichkeitsschlusse. In dieser Weise macht H. die teleologische Naturbetrachtung zur objektiven Stütze, zur theoretischen Bestätigung des relig. Glaubens. — Nach solch bedeutsamer Fundamentirung macht uns nun *Kp. V.* nochmals im Zusammenhang mit dem *Wesen der Religion* nach der Auffassung H's bekannt. In seinem theistisch strengen Sinne wird dasselbe nach seiner allgemeinen Seite hin von Schoel folgendermassen definirt: „Religion ist der Inbegriff derjenigen Vorstellungen und Gesinnungen des Menschen, die sich auf sein Verhältnis zu Gott als einem selbstbewussten oder persönlichen Wesen von höchster Macht, Intelligenz und Heiligkeit beziehen und sowohl sein inneres als sein äusseres Leben bestimmen.“ Die Deduktion der spezifisch *christlich*-relig. Weltanschauung als der *Offenbarungs*religion liegt ausserhalb des Bereichs der allgemeinen, exakten Religionsphilosophie, welche sich vielmehr an die der gewöhnlichen Erfahrung entnommenen Begriffe zu halten hat. Im Speziellen sodann ist die Religion weder blosses Wissen, vielmehr sind ja — wie schon erwähnt — Glaubensgewissheit und theoretisches Wissen disparate Zustände der Seele, deren Verwechslung und unrechtmässige Verbindung sowohl der Religion als der Wissenschaft zum Schaden gereicht — noch ist sie blosse Ethik oder Moral, denn nur die Religion verhilft dem sittlich Hülfsbedürftigen, aber für sich selbst im letzten Grunde durchaus ohnmächtigen Sünder zu jener innerlich frei machenden, tröstenden und versöhnenden Umwandlung oder Erneuerung des innern Lebens, zu jener Revolution der psychischen Zustände, ohne welche wahre und dauernde Moralität der Gesinnung und des sittlichen Handelns nicht möglich ist; noch ist sie endlich bloss Sache des unmittelbaren Gefühls oder des Herzens, sondern sie ist — alles in allem genommen — dankbare Verehrung gegenüber der göttlichen Fürsorge, demutsvolle Ehrfurcht vor der göttlichen Weisheit und Allmacht, konsequente Hingabe des Willens an Gott als das reale, persönliche Zentrum aller ethischen Ideen, dessen heiliger, in der allmächtigen Realisirung des Reiches Gottes oder der sittlich-religiösen Weltordnung erkennbarer

Weltzweck in den persönlichen sittlich-religiösen Lebenszweck des einzelnen Menschen aufgenommen und als die erhabenste aller Vorstellungen im frommen Gemüte zum Zentrum aller Apperzeptionen erhoben werden soll. Aus dieser Stimmung des religiösen Individuums folgt sodann mit Notwendigkeit das Gefühl der Freiheit von der Welt und von dem schlechten Teile des eigenen Ich und ein beständiger Antrieb nicht etwa zu unpraktisch tatenscheuer Gefühlsstimmung, sondern vielmehr zu fortwährend sittlichem Handeln, was die innige Verwandtschaft der religiösen Bestimmtheit des frommen Gemüts mit dem Zustand der Ruhe nicht nur nicht ausschliesst, sondern direkt einschliesst.

So gelangen wir denn schlieslich *(Kp. VI)* zu der nochmals expressis verbis hervorgehobenen klaren Einsicht in die *Bedeutung* oder den *Wert* der Religion, der sich aus all' dem bereits Mitgeteilten mit so zweifelloser Evidenz ergiebt, dass demgegenüber alle pessimistischen Besorgnisse über die Zurückdrängung des Glaubens durch den Fortschritt des Wissens sich als grundlos ausweisen.

Solches ist der kurz zusammengedrängte Gedankengang des an bedeutsamen und fruchtbaren Ausführungen so reichen religionsphilosophischen Systems Herbarts. Auf eine Kritik desselben im Einzelnen einzutreten, liegt uns hier völlig fern. Überdem wissen wir uns in den weitaus meisten seiner allgemeinen Grundposition und ebenso in nicht wenigen seiner Einzelposition mit dem Gebotenen im grossen und ganzen völlig einverstanden.

Mag man auch diese oder jene Partie in eine etwas andere Beleuchtung zu stellen geneigt sein, mag man z. B. die reale Objektivität der relig. Vorstellungen weniger auf die teleologische Naturbetrachtung als auf die unbedingt verpflichtenden und schlechthin gegebenen *ethischen* Urteile zu basiren sich veranlasst finden, mag man insbesondere den blossen Wahrscheinlichkeitscharakter des zu Gunsten des Theismus gezogenen Schlussverfahrens als ungenügend ablehnen (vergl. Ritschl: Rechtfertigung und Versöhnung II, S. 17.), mag weiter eine noch etwas kräftigere Hervorhebung des Phänomens der *Sünde* und seiner so fundamental wichtigen Stellung im menschlichen Einzel- und Gesamtorganismus und demgemäss dann auch eine energischere Gewichtlegung auf das religiöse *Erlösungs-* und Versöhnungsmoment als wünschenswert erscheinen: Dies und anderes vermag keineswegs die weitgehende Sympathie herabzustimmen, die Referent dem ebenso nüchternen als klaren, ebenso ernsten und positiven als freien und weiten religiösen Denken des Philosophen aus voller Überzeugung entgegenbringt. Möchte nur dessen gewichtige Stimme nicht ungehört wieder verhallen in den dabei interessirten philosophischen, pädagogischen und theologischen Kreisen! Möchte gegenteils sein exakter Realismus mehr

und mehr ein nicht länger zu ignorirendes, heilsames Ferment jeglichen in diese Gebiete einschlagenden Denkens werden; möchte er insbesondere den immer noch dominirenden Übermut seiner monistischen und absolut-idealistischen Gegner wenigstens einigermassen zu kühlen im Stande sein. Die gesunden Früchte solch reinigender Einwirkung müssten in Wissenschaft wie im praktischen Leben bald genug wohltuend an den Tag treten zur herzlichen Freude aller derer, welche die schwere Schädigung all dieser Interessen durch die zahlreich entgegenstehenden Tendenzen in Philosophie, Pädagogik und Theologie klar erkannt haben! — Dem verdienstvollen Bearbeiter aber wünscht Referent aufrichtigen Herzens Freudigkeit, Kraft und Zeit, damit er in möglichster Bälde schon sich in Stand gesetzt sehe, sein Seite 12 anmerkungsweise gegebenes Versprechen einzulösen und uns nach der objektiven Darstellung der Herbartschen Religionsphilosophie auch mit der Kritik derselben und seiner eigenen, selbständigen religionsphilos. Konstruktion in dem von ihm in Aussicht gestellten „Grundriss der kritisch-realistischen, exakten Relig. phil.“ zu erfreuen. Ist es dabei gestattet, einem persönlichen Wunsche Ausdruck zu leihen, so ist es der, dass es in höherem Grade noch, als die bezüglichen Andeutungen es vermuten lassen, dem Verfasser vergönnt sein möge, mit der so viele und wesentliche gemeinsame Berührungspunkte aufweisenden Theologie *Ritschls* intime Fühlung zu suchen: in einer Zeit, in der, wie gegenwärtig, ein verkehrter Monismus noch immerdar das philos. Denken in weit überwiegendem Masse beherrscht, ist es ein unabweisliches Postulat einer klugen Strategik, dass, wofern überhaupt eine Änderung dieses verhängnisvollen Tatbestandes angestrebt und durchgesetzt werden soll, die Gesinnungsgenossen eng aneinander geschlossen in *einer* einheitlichen Phalanx den gemeinsamen starken Feind bekämpfen, um ihn in *diesem* Fall dann auch wohl zu besiegen.

In solchem Sinne wünschen wir denn schliesslich auch aus dem Kreise der Freunde dieser Zeitschrift dem besprochenen Buche zahlreiche Leser. Setzt auch eine erfolgreich sein sollende Lektüre desselben begreiflicherweise das Verständnis gewisser philos. termini technici voraus, so wird angesichts der immerhin relativ recht verständlichen Schreibweise Herbarts bei redlichem Fleisse doch auch derjenige reichen Gewinn gerade auch für die pädagogische Praxis davontragen, dem sonst seine Verhältnisse das Studium streng philosophisch gehaltener Werke nicht gestatten: Er wird neuerdings sich in seiner Überzeugung kräftig bestärkt sehen, dass „ohne wahre Religion zwar mechanische, äusserlich formalistische Dressur, zwar Unterricht, aber keine Erziehung, keine wahre Geistes-, Gemüts- und Charakterbildung zu erreichen ist, dass überhaupt Erziehung, wenn sie rechter Art sein soll, ohne lebhaft und warm pulsirende Religion nicht

gedacht werden“ (pag. 62 f.) und dieser erhabene Gedanke wird ihn aufs neue entflammen zu warmer Begeisterung für die freudige Weiterarbeit in seinem schwierigen aber heiligen Berufe. Fiat!

Herzogenbuchsee, Januar 1885. Frid. Güder, Pfr.

Methodik der Gesamtschule.

Fortsetzung.

Weiter weist auf Material für stille Beschäftigung auf der zweiten Unterrichtsstufe in mittlern und obern Klassen eine eigentümliche Art der Beschreibung von Naturgegenständen, wie sie meines Wissens von Berthold Sigismund [1]) zuerst gelehrt und dann von Ziller adoptirt [2]) wurde. Dieselbe besteht darin, dass z. B. von einer Gruppe ähnlicher Pflanzen oder ähnlicher Tiere, die zur Anschauung vorliegen und behandelt werden sollen, je nur eine Spezies *ausführlich* beschrieben wird, während von allen übrigen nur die Merkmale, in welchen sie sich von dieser und unter sich *unterscheiden*, hervorgehoben werden. Die Vorteile dieser *vergleichenden* Beschreibung bedürfen keiner weitern Begründung. Denken wir uns also, wir wollten etwa die Primeln so (vergleichend) beschreiben. Das Märzblümchen (Pr. acaulis) ist in den Gegenden, wo es vorkommt, die erste blühende Primel und würde *ausführlich* behandelt: *Blüte:* Krone, Staubgefässe, Stempel; *Blätter:* Stellung, Form, Rand, Behaarung; *Wurzel:* Wurzelstock, Fasern; *Vorkommen* etc. Unterdessen ist auch der Himmelschlüssel (Pr. officinalis) aufgeblüht; er ist auf dem Spaziergange mit den Kindern gefunden worden, oder der Lehrer hat eine genügende Anzahl von Exemplaren mitgebracht. Nun ist es eine sehr lehrreiche Aufgabe *der stillen Beschäftigungen*, nachzuweisen, wie man den Himmelschlüssel vom Märzblümchen *unterscheiden* kann; die Aufgabe wird den Schülern um so leichter, als man sie für die vorzunehmende Vergleichung auf den Plan verweisen kann, nach welchem das Märzblümchen beschrieben wurde. Die der Aufgabe folgende Lektion wird auf nicht beachtete Unterschiede hinweisen und hinzufügen, dass die Blüte des Himmelschlüssels heilsam ist etc. Wenn dann auch die mehlige Primel gefunden wird, gibt dieselbe Stoff zu einer gleichen Aufgabe u. s. f. Ganz analog ist das Verfahren bei der Beschreibung von *Tieren* und auch wohl von *physikalischen Instrumenten* (Barometer, Thermometer).

Es ist allgemein anerkannt, dass es falsch ist, in der Naturkunde mit der Darbietung des Systems zu beginnen; man hat sich überzeugt,

---

[1]) In der Schrift: Die Familie als Schule der Natur.

[2]) Ziller, „Vorlesungen“ Abschnitt Naturkunde.

dass dasselbe nur dann verständlich wird, wenn es aus mannigfaltiger Anschauung hervorwächst, gerade so wie ein Lehrsatz aus der Sprachlehre für den Schüler nur dann einen Sinn enthält, wenn er denselben aus zahlreichen Beispielen abgeleitet hat. Wohl nur, weil man seinerzeit den Fehler begangen, in der Naturkunde das System an die Spitze zu stellen und weil man dabei als Erfolg nur die gähnenden Gesichter der Zöglinge sehen konnte, ist man zu dem Schlusse gelangt, Systematisches aus der Naturkunde gehöre überhaupt nicht in die Volksschule, sondern sei auf höhere Stufen zu verweisen. Dagegen fordert die Psychologie, dass man nirgends bei Anschauungen stehen bleiben darf, sondern von ihnen zum Begriff fortschreiten soll[1]; also auch im naturkundlichen Unterricht der Volksschule; und ich hebe für die Gegner des Systematisirens mit Vergnügen hervor, dass die Lesebücher von *Eberhard* durch die Übersichten, die jeweilen den „Bildern aus der Natur" angefügt sind, das Systematisiren ganz nachdrücklich verlangen.

Wenn wir aber die Erarbeitung von begrifflichem Material mit in die Aufgabe des naturkundlichen Unterrichtes der Volksschule einschliessen, so ist doch dabei der Gang des Unterrichts ganz anders, als ihn die Wissenschaft einschlägt. In der Botanik z. B. beginnt diese mit der Morphologie der Pflanzen, zählt alle Wurzel- und Blattformen auf und beschreibt sie nach allen Seiten hin u. s. w. So können wir in der Volksschule nicht vorgehen; dieses Verfahren setzt die entsprechenden Anschauungen voraus, die unsere Schüler nicht haben. Dagegen dürfen wir uns doch nicht von den Grundsätzen der Fachwissénschaft lossagen; wir müssen auch in unserm Elementarunterricht wissenschaftlich bleiben[2]; wir dürfen Erscheinungen im Pflanzen- und Tierleben etc. nicht nach persönlichen Vermutungen und Annahmen erklären, sondern müssen uns dabei immer an die Tatsachen halten, wie sie die Wissenschaft lehrt; dagegen liegt es im Ermessen der Pädagogik, *wie* das Verständnis erzielt werden soll, und darin weichen wir von dem fachwissenschaftlichen Gang ab. Während die Fachwissenschaft logisch fortschreitet, jedes Gebiet in ununterbrochener Folge erschöpfend behandelnd, greifen wir einzelne Punkte des Systems heraus und bilden diese durch. Wir beschreiben z. B. den Kirsch-, Zwetschgen- und Pfirsichbaum. Aus diesen Beschreibungen ergeben sich viele Bausteine zur allgemeinen und speziellen Botanik. Für die Morphologie der Pflanzen bekommen wir unter *Wurzel:* die Begriffe: Pfahlwurzel, Tauwurzel; unter *Stengel:* Stamm u. s. w.; bei weitern Einzelbeschreibungen erhalten wir wieder einige neue Begriffe u. s. f. Unser Verfahren verhält sich also

[1]) Siehe Formale Stufen Seite 31 f.

[2]) Siehe Rein IV. Schulj. Abschnitt. Naturkunde.

zu dem fachwissenschaftlichen Aufbau, wie die gebrochene Linie zur ausgezogenen.

Diese allgemeinen Andeutungen schienen notwendig zur Gewinnung der Gesichtspunkte für die Beurteilung der Aufgaben, welche auf der dritten und vierten Stufe in der Naturkunde gestellt werden können. Die Behandlung eines Gegenstandes schliesst auf der zweiten Stufe damit, dass von demselben, soweit er zur Anschauung vorgelegen ist, eine *deutliche* Gesamtvorstellung entstanden ist. Für die folgende dritte Stufe haben wir zu überlegen, welche neuen Punkte für das System durch die Vergleichung des Neugelernten unter sich und mit schon Bekanntem zu gewinnen sind. Wir haben z. B. mit der zweiten Klasse (III. und IV. Schuljahr) die Primula acaulis, Pr. farinosa, Pr. elatior, Pr. officinalis beschrieben. Damit ist die Voraussetzung zur Ableitung der Familienmerkmale der Primulaceen gegeben. Es handelt sich ja nur darum, das *Übereinstimmende* dieser Pflanzen herauszufinden. Diese Untersuchung wird den stillen Beschäftigungen zugewiesen. Die Schüler vergleichen die Pflanzen nach der Disposition, die den Einzelbeschreibungen zu Grunde gelegt wurde; sie werden ohne grosse Schwierigkeiten das Gemeinsame derselben in Bezug auf Blütezeit, Wurzel, Blätter, Blüte herausfinden. Um die Aufgabe zu erleichtern, kann man, bis die nötige Übung erlangt ist, die Niederschrift der vollständigen Disposition gestatten, also auch der Punkte, für die sich nichts Übereinstimmendes ergibt. Die von den Schülern ausgeführte Aufgabe würde also ungefähr so aussehen:

Gemeinsames der Schlüsselblumen.

Standort: Nichts. *Blütezeit:* Alle blühen im Frühling. *Verwendung:* Nichts. *Aussehen:* a) Blüte: Kelch: einblättrig und fünfzipflig; Krone: trichterförmig, einblättrig und fünflappig; Staubgefässe: fünf; Stempel: ein Griffel, ein Fruchtknoten. b) Stenpel: nichts. c) Blätter: löffelförmig, Rand geschweift, an der Rückseite behaart. d) Wurzel: Alle haben einen Wurzelstock. — In der Lektion, die der Beschäftigung folgt, wird die Zusammenstellung der Schüler verbessert und, wenn nötig, ergänzt; dann heisst es: Wir wollen das, was wir Gemeinsames bei den Schlüsselblumen gefunden haben, ins Stichwortheft für Naturkunde eintragen. Der Lehrer schreibt die verbesserte Zusammenstellung an die Wandtafel und die Schüler kopiren sie in ihrem Stichwortheft unter der Hauptüberschrift: *Pflanzenfamilien.* Das ist wieder eine Aufgabe zur stillen Beschäftigung.

Es können aber schon früher die Merkmale anderer Pflanzenfamilien gefunden worden sein; dann haben wir noch Stoff zu einer weitern sehr nützlichen Aufgabe; wir fordern nämlich dann die Auffindung der Unterschiede zwischen der neugefundenen und einer der bekannten Familien.

Ganz analog ist das Verfahren in der Zoologie. Nachdem wir den Wolf, den Hund und den Fuchs einzeln behandelt haben, lassen wir durch Vergleichung das Gemeinsame derselben finden und weisen diese Überlegung zunächst der stillen Beschäftigung zu etc.

Die Ableitung der Merkmale einer verwandten Gruppe von Gegenständen ist aber nicht die einzige Aufgabe der dritten und vierten Stufe, ja es ist nicht einmal eine ständige Aufgabe derselben; denn wenn wir nur *eine* Pflanze oder *ein* Tier derselben Familie beschreiben können wir keine Familienmerkmale abstrahiren. Dagegen werden bei *jedem* neuen Gegenstand einzelne Punkte aus der fachwissenschaftlichen Reihe gewonnen: eine neue Wurzelform, eine neue Stengelart, ein neuer Blütenstand, eine neue Kelchform u. s. w. Die Überlegung, was unter die einzelnen Überschriften des Stichwortheftes neues von dem eben behandelten Gegenstand hinzugefügt werden kann, erfolgt auf der dritten Stufe und gibt Anlass zu einer ganzen Reihe von Pensen für die Beschäftigungen. Wir haben z. B. das Murmeltier kennen gelernt. Im Stichwortheft stehen die Überschriften: Säugetiere; Aufenthalt der Tiere: Alpen, Wald u. s. f.; Tiere mit Winterschlaf; Höhlenbewohner; Jagdtiere u. a. Es ist nun zu finden, unter welche Überschriften wir vom Murmeltier etwas einzutragen haben und was. Dies geschieht zunächst in den stillen Beschäftigungen. Die Schüler durchgehen das Heft von Überschrift zu Überschrift und notiren auf der Tafel oder im Arbeitsheft die Ergänzungen, die nach ihrer Meinung im Stichwortheft gemacht werden können, in der den Selbstbeschäftigungen folgenden Lektion werden dann diese Notizen geprüft, berichtigt und ergänzt, um dann in dieser verbesserten Gestalt in der nächsten stillen Beschäftigung eingetragen zu werden.

Die Beschäftigungszeit braucht aber auch in der Naturkunde nicht immer durch *schriftliche* Aufgaben ausgefüllt zu werden; sobald das Stichwortheft einiges Material enthält, muss dieses fleissig wiederholt werden. Die blosse Wiederholung als Selbstzweck ist aber langweilig; die rechte Art der Repetition besteht darin, dass Bekanntes reproduzirt wird im Hinblick auf neue Verbindungen, die dasselbe eingehen soll. Eine solche Art der Repetition verlangt nun sehr häufig die dritte Stufe in der Naturkunde. „Wir haben eine neue Giftpflanze kennen gelernt. Ihr werdet mir nachher alle Giftpflanzen aufzählen, die wir schon vorher kannten, wiederholt sie im Stichwortheft; wir haben eine neue Blattform beobachtet, wiederholt alles, was wir über die Blattformen eingetragen haben u. s. w.“ können die Aufgaben für die Beschäftigung heissen, wenn eine Reihe durch ein neues Glied ergänzt werden soll; eine solche Wiederholung erfüllt ihren Zweck als Wiederholung und dient zugleich der Verknüpfung des neuen Zuwachses mit dem bisherigen Besitz.

Weitere sehr naheliegende Aufgaben der dritten Stufe sind Vergleichungen nach der *Ähnlichkeit* und *Verschiedenheit* von zwei bekannten Gegenständen, z. B. die Vergleichung von zwei Pflanzen oder zwei Tieren oder zwei Naturerscheinungen. Solche Vergleichungen können zu einem ganzen Ziklus von Aufgaben führen; indem man der Zeit der stillen Beschäftigung angemessen die Vergleichung in einer Aufgabe nur einzelne Punkte umfassen lässt, um dann in einer folgenden dieselbe nach den übrigen Punkten zu verlangen.

Viele sehr nützliche Aufgaben für die stille Beschäftigung ergeben sich in der Naturkunde auch auf der Stufe der *Anwendung* des Neugelernten (V. form. Stufen).

Zunächst führt uns da auf eine Gruppe von Pensen der Satz: Der Schüler muss befähigt werden *mit Sicherheit vom Allgemeinen zum Besondern herunterzusteigen.* Wir haben z. B. die Merkmale der Primulaceen abgeleitet in der Weise, wie es weiter oben gezeigt worden ist. Auf der fünften Stufe legen wir nun den Kindern eine Primel vor, wo möglich noch mit andern Pflanzen, die sie noch nie gesehen, oder die mit ihnen nicht besprochen wurden, und sie müssen dieselbe als Primel herauskennen und zwar nicht nur nach einer allgemeinen Empfindung, sondern mit dem Nachweis der Kennzeichen, die für die Primeln gefunden wurden. Diese Aufgabe muss von den Schülern ganz selbständig gelöst werden können. — Nehmen wir an, es sei der Nachweis geleistet, dass es eine Primel ist. Der Lehrer stellt sich aber dazu noch skeptisch und sagt: Diese Pflanze könnte aber auch zur Verwandschaft des Vergismeinnichts gehören, die wir auch kennen, und die Schüler werden ihren Meister mit grossem Reiz ad absurdum führen, indem sie die Gründe aufzählen, die dagegen sprechen, und dies gibt wieder eine Aufgabe für die Beschäftigungen.

Ferner ist es eine wichtige Übung das *Bekannte in neuer, ungewohnter Umgebung oder in anderm Gewande wieder zu erkennen.* Man hat z. B. die Tollkirsche beschrieben. Auf der fünften Stufe mischt man mehrere *Blätter* derselben mit vielen Blättern beliebiger anderer Pflanzen und lässt nun alle Blätter der Tollkirsche herausfinden, dann vermengt man die *Blüten* der Tollkirschen mit den Blüten der Kampanula etc. und lässt dieselben herauserkennen. Oder es sind mehrere Pflanzen derselben Familie beschrieben worden. Nun mischt man ähnlich wie oben die Blätter derselben und lässt sie unterscheiden, oder bei Pflanzen mit einblättriger Krone z. B. mischt man die Kronen und lässt sie nach Pflanzen ordnen. Die letztere Unterscheidung ist ganz besonders wichtig zur Bildung des Farbensinnes. Das sind Übungen, die schon in den untersten Klassen mit Freude und grossem Nutzen unter der Leitung eines Lehrschülers in den Beschäftigungen vorgenommen werden können. — Analoge Übungen können

auch in der Zoologie in den Beschäftigungen gemacht werden. Man legt die Abbildungen verschiedener bekannter Säugetiere und Vögel in bunter Reihenfolge vor und lässt dieselben ordnen erst nach den Hauptgruppen: Säugetiere — Vögel. Dann verlangt man die weitere Gruppirung nach Ordnungen und Familien.[1])

Die *Abbildungen* können für die stillen Beschäftigungen in der Naturkunde noch weiter benutzt werden. Wir haben gesehen, wie man, nachdem die Merkmale einer Pflanzenfamilie abstrahirt sind, eine bis dahin den Schülern unbekannte Spezies der Sippe zum Bestimmen vorlegt. Analog kann man auch in der Tierkunde verfahren, man legt dort die Abbildung z. B. des Renntiers zum Bestimmen vor, nachdem Ziege, Gemse, Hirsch und Reh etc bekannt sind, die Schüler können dabei selbstverständlich den Namen nicht finden; dagegen nachweisen, dass das Bild einen Verwandten der beschriebenen Wiederkäuer darstellt.

Weiterer Stoff für die Beschäftigung auf der V. Stufe ergiebt sich aus den vergleichenden Beschreibungen. Um die gewonnenen Vorstellungen zu prüfen, verlangt man nämlich die *ausführliche* Beschreibung der Pflanzen oder Tiere, welche nur in Bezug auf das sie von ihren Verwandten Unterscheidende angeschaut wurden, diese Ausführungen kann man in mittlern und obern Klassen den Beschäftigungen zuweisen.

Unter den Pensen für stille Beschäftigung auf der V. Stufe ist ferner das Zeichnen der angeschauten *Gegenstände* nicht zu vergessen. Ich mache mich darauf gefasst, mit diesem Vorschlag auf Widerspruch zu stossen. Dabei kommt nichts heraus, wird es heissen, das können die Kinder nicht. Es ist aber zu bedenken, dass dieses Zeichnen im Dienste des *Sachunterrichts* geschieht und nicht verwechselt werden darf mit dem eigentlichen Zeichenunterricht; die hier verstandenen Zeichnungen dürfen nicht vom technischen Standpunkte aus beurteilt werden. Es handelt sich dabei bloss um die Reproduktion von naturkundlichen Formen in ihren Umrissen — zur festen *Einprägung* derselben. Ich will mich durch Beispiele erklären. Man hat z. B. den „Uhu“ mit einer Klasse besprochen; es war beim Aussehen desselben neben anderm besonders zu merken, dass er einen von der Wurzel an rasch nach unten gekrümmten Schnabel und an jedem Fusse vier Zehen hat, wovon die äussere eine Wendezehe ist.[2]) Diese zwei Merkmale lässt man auf der fünften Stufe in den Beschäftigungen *zeichnend* reproduziren; diese Aufgabe wäre nun sehr schwer, für Volksschüler jedenfalls viel zu schwierig, wollte man etwa eine Zeichnung verlangen, die in schöner Ausführung einen Eulenfuss

---

[1]) Siehe Sigismund: a. a. O.

[2]) II. Eberhard, Mittelklassen.

zeigt, mit den flockigen Federchen bis auf die Zehen und der geschuppten Haut jeder einzelnen Zehe. Schematisch bloss, ist's aber ganz leicht zu zeichnen.

Und so sind solche Zeichnungen überhaupt bei weitem nicht so schwierig, als man sichs beim ersten Gedanken daran vorstellt. Oder sollte es so grosse Schwierigkeiten haben, etwa die Hörner der Gemse, das Geweih des Hirsches, Renntiers, die gespaltenen Hufe der Wiederkäuer, den Einhuf des Pferdes, die Schnabel- und Fussformen der Vögel u. a. zu zeichnen, nachdem die betreffenden Formen angeschaut und beschrieben worden sind? Verlangten wir in der Zoologie die Zeichnung ganzer Tiere, dann würden wir Figuren zu sehen bekommen, die mit den Malereien der alten Egypter konkuriren möchten. Wir fordern aber eben nur einzelne charakteristische Merkmale, die wenn auch nur schematisch dargestellt, durch die zeichnende Reproduktion sich am sichersten einprägen.

(Fortsetzung folgt.)

Zwei Urteile

über die Kritik der Herbert Spencerschen Prinzipien

im laufenden Jahrgang der Sem.-Bl.

Der f-Korrespondent der „Schweiz. Lehrerzeitung", welchem seine „Bescheidenheit" nicht erlaubt, aus dem Versteck der Anonymität hervorzutreten, schreibt über die Arbeit des Herrn W. Müller:

„Uns macht es einen widerwärtigen Eindruck, wenn ein Kandidat, der einem Herbert Spencer nach allem nicht bis an die Ellenbogen reicht, über einen Mann von dieser Bedeutung naseweis zu Gericht sitzt."

Über dieselbe Arbeit urteilt auch der bekannte Historiker und Pädagoge Prof. Dr. Daguet in Neuchâtel. Er kommt aber zu einem anderen Resultate und findet die Arbeit des H. Müller wertvoll genug, um sie für das Organ des westschweizersichen Lehrervereins, den „Educateur", dessen Chef-Redaktor er ist, ins Französische zu übertragen. Herr Prof. Daguet schreibt in Nr. 5 des genannten Blattes, unter dem Titel „Les théories éducatives de Herbert Spencer, jugées par M. Walter Müller:"

„Als der Schreiber dieser Zeilen am Lehrertag in Genf vergangenen August es gewagt hat, die Prinzipien des englischen Pädagogen oder vielmehr Theoretikers der Pädagogik Herbert Spencer einer Kritik zu unterwerfen, bemerkte man nicht geringes Erstaunen in den Reihen derer, welche gewohnt sind, berühmte Namen, wenn sie nur mit dem Prestige eines — gleichviel ob wahren oder nur vermeintlichen — Fortschrittes auftreten, auf Treu und Glauben anzuerkennen. — — — Mit der Freude, welche der gute Kampf für die Wahrheit verleiht, haben wir in der Arbeit des Herrn Walter Müller die Gedanken wiedergefunden, die wir seiner Zeit in Genf ausgesprochen haben". Herr Daguet gibt Hrn. Müller das Zeugnis, dass er in seiner eingehenden Studie des Spencerschen Systems die anfechtbare Seite desselben aufdeckt, ohne die richtigen und annehmbaren Ideen desselben zu verkennen, und er schliesst seinen ersten Artikel im „Educateur" mit den Worten: „Nous le suivrons prochainement dans cette instructive analyse."