Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter

Band: 4 (1886)

Heft: 1

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

CHUR
BUCH-KUNST- & MUSIK-HANDLUNG

Bündner

Seminar-Blätter

Herausgegeben von

Seminardirektor **Theodor Wiget** in Chur.

№ 1. IV. Jahrgang. Winter 1885/86.

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen nur im Winter, und zwar in den Monaten November bis April je eine Nummer à 2 Bogen zum Preise von Fr. 2. — für den Jahrgang von 6 Nummern franko durch die Schweiz und 2 Mark für das Ausland (Weltpostgebiet). **Inseratauftäge** sind entweder direkt nach **Davos** oder an die Annoncen-Expeditionen der Herren **Haasenstein & Vogler** zu richten. **Abonnements** werden angenommen von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes, sowie vom Verleger **Hugo Richter** in **Davos.**

Programm für den IV. Jahrgang.

Die Herbart-Zillersche Erziehungslehre ist in den letzten Jahren in einer Reihe von Kantonen in grösseren und kleineren Lehrerkonferenzen diskutirt worden und hat sich überall Freunde und Gegner erworben.

Dem dadurch erwachten Bedürfnis nach näherer Bekanntschaft mit derselben wollen die »Seminarblätter« durch Abhandlungen und methodisch bearbeitete Materialien für den Unterricht (»Präparationen«), durch literarische Wegweisung und Rezensionen entgegenkommen.

In ihrer individuellen Aufgabe liegt ihre Berechtigung zur Existenz. Die Vertretung der *Herbart-Zillerschen Prinzipien* (welcher eine wissenschaftliche Kritik aus gegnerischem Lager nicht weniger willkommen ist, als die Bundesgenossenschaft zugewandter Orte) weist ihnen ein besonderes Arbeitsfeld unter den schweizerischen Kollegen, die Anwendung jener Grundsätze auf *schweizerische* Verhältnisse ihre besondere Richtung innerhalb der deutschen Blätter gleicher Schule an. Die seit ihrem ersten Erscheinen beinahe verdreifachte Zahl der Abonnenten ermutigt sie, auf der betretenen Bahn weiterzuschreiten.

Der IV. Jahrgang soll den Leser, mehr als es die früheren getan, in die Herbartsche **Psychologie** einführen. Zu diesem Behufe erscheinen schon in den ersten Nummern eine Abhandlung von Prof. Dr. Schöl in St. Gallen *Über den wissenschaftlichen Wert der Lehre von den Seelenvermögen* und *Beiträge zur Psychologie am Lehrerseminar* vom Herausgeber.

Daran reihen sich **Lehrplanfragen:** »Entwurf zu einem Lehrplan für den *Geographieunterricht*“ von Seminarlehrer Imhof in Schiers. »Der *physikalische Unterricht an der Volksschule*“ (theoretischer Teil und Präparationen) von Sekundarlehrer P. Conrad aus Davos (derzeit in Eisenach). „*Ein Quellenbuch zur Schweizergeschichte*“ von Dr. W. Oechsli in Winterthur.

Beiträge zur **speziellen Methodik:** *Der Katechismus in der Volksschule*“ von Seminarlehrer Hug in Zürich. Zur Methodik des *Zeichnungsunterrichts*

SCHWEIZ. LANDESBIBLIOTHEK
1896
G. 4054

von Prof. Birchmeier in Chur. *Priorität der gemeinen oder der Dezimalbrüche?* von Prof. Schmid in Chur, Proben aus einem in Vorbereitung befindlichen *Wilhelm Tell-Lesebuch* für das III. Schuljahr, *Präparationen* aus verschiedenen Unterrichtszweigen von Florin-Chur, G. Wiget-Rorschach, Pfarrer Albrecht-Rorschach, Hug-Zürich, G. Gattiker-Zürich, Rytz-Heitenried.

Rezensionen und diverse Beiträge von Pfarrer Güder-Aarwangen, Prof. Dr. Hilty-Bern, Prof. Dr. Brügger-Chur, vom Herausgeber u. a.

Auf Grund dieser Bemerkungen erlauben wir uns, zum Abonnement auf den neuen Jahrgang der »Seminar-Blätter« einzuladen.

Chur und *Davos*.

Redaktion und Verlag der „Bündner Seminar-Blätter".

Ein Quellenbuch zur Schweizergeschichte.[1]

Von Dr. *W. Oechsli* in Winterthur.

In dem gedankenreichen und anregenden Aufsatz über *Geschichtsunterricht,* den Prof. *Hilty* vor zwei Jahren in diesen Blättern erscheinen liess (Jahrgang 1883/84 Nr. 5), wird unter anderem die Forderung aufgestellt, dass zur Erzeugung dauerhafter Eindrücke die Geschichte so weit möglich aus *zeitgenössischen Darstellungen* oder *Urkunden* dem Hörer verständlich gemacht werde; dass zu diesem Ende die Lehrer eine Art Repertorium bekommen sollten, in welchem sie den Stoff selbst in urkundlicher oder den Urkunden genau nachgehender Form zu eigenem Verarbeiten erhielten; dass speziell in der Schweizergeschichte eine grössere Anlehnung an die Urkunden zu verlangen sei, die dem Volke wieder bekannter gemacht werden sollten, und dass zu diesem Zwecke ein neues Lehrmittel mit dieser Richtung geschaffen werden sollte, welches einen an die Sammlung der eidgenössischen Abschiede sich anlehnenden Plan verfolgen würde.

Ohne den Hiltyschen Aufsatz zu kennen — derselbe kam mir erst nachträglich zu Gesicht — fasste der Unterzeichnete bei der Bearbeitung seines Lehrbuches der Schweizergeschichte für die zürcherische Sekundarschule den Plan, diesem ein *„Quellenbuch"* nachfolgen zu lassen, das nicht etwa nach Art des Gisischen Werkes der Wissenschaft, sondern in erster Linie der Schule dienen und in zweiter dem Haus eine belehrende Lektüre bieten sollte. Die Anregung dazu schöpfte ich aus der eigenen Erfahrung

---

[1] *Quellenbuch zur Schweizergeschichte.* Für Haus und Schule bearbeitet von *Dr. Wilhelm Oechsli.* Zürich, Friedrich Schulthess, 1886. Bisher erschien die erste und zweite Halblieferung.

in der Schule, sowie aus dem Vorgange einer Reihe deutscher Pädagogen; ich erinnere z. B. an die in den letzten Jahren erschienenen Werke von *Goldschmid* (Geschichten aus Livius, Berl. 1881), *Krämer* (histor. Lesebuch über das deutsche Mittelalter, Teubner 1882), *Schilling* (Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit, Berl. 1884), *Richter* (Quellenbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte, Leipz. 1885). Diese Publikationen, denen noch mehrere ähnliche anzureihen wären, mögen wohl beweisen, dass die von Hilty geäusserten Ideen sozusagen in der Luft liegen, dass die von ihm aufgestellten Forderungen in weiten Kreisen als ein Bedürfnis empfunden werden. In der Tat, die Wahrheit, dass im Lehrer und Schüler nur auf dem gleichen Wege eine reale Geschichtsanschauung erzeugt werden kann, auf welchem sie der Historiker selber gewinnt, durch ein unmittelbares Zurückgehen auf die Quellen, möchte einem fast wie das Ei des Kolumbus vorkommen. Damit soll der Wert der zusammenfassenden geschichtlichen Lehrbücher, der Übersichten, Leitfäden u. s. w. keineswegs in Frage gestellt werden. Sie sind bei der ungeheuren Stoffmasse eine Notwendigkeit; vermag doch selbst der Historiker von Fach das Ideal seiner Wissenschaft, das Herausarbeiten seines Geschichtsbildes aus den primären Quellen, nur in mehr oder weniger beschränkten Partien seines Arbeitsfeldes zu verwirklichen. Aber bis zu einem gewissen Grade ist das Heranziehen der Quellen für den Unterricht wohl möglich und daher auch geboten. »Sucht man auf alle Weise die Kunstwerke, Denkmäler, Sitten der Urzeit durch Veranschaulichungsmittel dem Schüler vorzuführen, um ihm so die Realität des Vergangenen möglichst eindringlich zum Bewusstsein zu bringen, wie sollte man sich da eines so vortrefflichen Mittels, die Vergangenheit aus dem eigenen Geiste der Vorzeit heraus zur Anschauung zu bringen, den Geist der Vorzeit unmittelbar auf den Schüler wirken zu lassen, berauben? Und nun gar bei der *vaterländischen* Geschichte, für welche es uns in erhöhtem Masse Bedürfnis sein muss und ist, recht lebendige Teilnahme und wahrhaftes Verständnis zu erwecken.«[1]

Unsere Zeit krankt an einer Unmasse vager, verschwommener Ideen, an jener Halbbildung auf allen Gebieten, die alles zu verstehen glaubt, weil sie vor allem sich allgemeine Vorstellungen angelernt hat, ohne doch mit denselben einen bestimmten realen Inhalt zu verbinden. Auf allen Schulstufen wird bei uns vaterländische Geschichte gelehrt; wie viele Schweizer aber haben wohl z. B. eine exakte Vorstellung von den alten eidgenössischen Bünden? Dem einen schwebt dabei der Rütlischwur aus dem Schillerschen Wilhelm Tell vor, der andere mag an eine Art Bundesverfassung nach moderner Schablone denken, der Grütlianer erblickt darin

[1] Krämer.

eine Art soziale Verschwörung; wie wenige aber kennen den wirklichen Inhalt des Vertrages, den die Gründer der Eidgenossenschaft am 1. August 1291 für ihre Länder abgeschlossen haben! Wie auf allen Gebieten, so soll auch auf dem der Geschichte der Dämmerung des Halbwissens entgegengearbeitet, sollen klare, festumschriebene Begriffe hervorgebracht werden. Wie könnte dies aber geschehen, wenn selbst der Lehrer erst aus zweiter und dritter Hand schöpft, wenn er nur fremde Urteile über den Gegenstand reproduzirt, statt ihn sich selber anzusehen und womöglich auch die Schüler ansehen zu lassen.

Wie überall, so ist auch in der Geschichte die unmittelbare Anschauung der einfachste, sicherste und leichteste Weg, um zu bleibenden und korrekten Vorstellungen zu gelangen, Begriffe und Verhältnisse, die, abstrakt vorgetragen, dem Schüler nur mit der grössten Mühe einigermassen klar gemacht werden können, erschliessen sich durch das konkrete Beispiel seinem Verständnis wie von selbst. Wenn er z. B. die Stiftungsurkunde der Fraumünsterabtei liest, so wird ihm das sonst so verschollene karolingische Zeitalter mit seinen Einrichtungen und seiner Denkungsart mit einem Mal lebendig. Der Enkel des grossen Karl tritt leibhaftig vor seine Augen, die Gesinnung, die um ihres Seelenheils willen alles an die Kirche wegschenkt, die uns so fernliegenden politisch-geographischen Begriffe, Ostfranken, Alamannien, der alte Turgau, der Zürich und Uri umfasst, der sonst so schwierige Begriff der Immunität, alles wird ihm gegenwärtig, greifbar. Der Bericht Jakob Münsters über die Berner Disputation erklärt einem die Notwendigkeit der Reformation und ihres Durchbruchs besser als tausend moderne Tiraden über den Verfall des Katholizismus jener Tage. Der Bettelbrief, den der zürcherische Schuldiener von Höri am 12. September 1700 an seine Regierung richtet, der Erlass der helvetischen Regierung vom 7. März 1799, worin dieselbe ein helvetisches Nationalfest anbefiehlt, die Proklamation der zürcherischen Regierung vom 15. Oktober 1810, worin diese die durch die Kontinentalsperre verbotenen Waaren aufzählt, spiegeln den Geist ihrer Zeiten in wirksamerer Weise wieder, als es dem besten Vortrag je gelingen kann.

Die Geschichte soll aber nicht nur ein verstandesmässiges Wissen befördern, sie soll auch ethisch wirken, vor allem patriotische Gesinnung pflanzen, und dies wird in um so höherm Grade der Fall sein, je unmittelbarer und mächtiger sie uns ergreift und überzeugt. Wir hören z. B. aus dem Munde des Lehrers oder aus dem Lehrbuch, dass die Eidgenossen einst eine weltgeschichtliche Rolle gespielt haben; aber wir können nicht recht daran glauben, weil die kleine Gegenwart unser Denken und Fühlen beherrscht. Wie anders aber, wenn wir einen Blick in die Tagsatzungsabschiede aus den Zeiten der Mailänder Kriege werfen, wenn wir die Äusserungen hören,

die ein Wimpheling, ein Pirkheimer, ein Macchiavelli, ein Guicciardini über die Schweizer ihrer Zeit getan haben. Da können wir uns der Überzeugung nicht mehr verschliessen, dass auch wir einst ein grosses Volk gewesen sind, und wenn wir nach einem Moment patriotischen Stolzes mit Haller wehmütig fragen:

„Sag an, Helvetia, du Heldenvaterland!
„Wie ist dein altes Volk dem jetzigen verwandt?

so ist es eben doch die Grösse der Vorzeit, welche auch in unserm Geschlecht die vaterländische Begeisterung über dem materiellen Treiben nicht völlig untergehen lässt. Ich wüsste mir zur Belebung des patriotischen Sinnes unter unsern gebildeten Klassen kaum ein besseres Mittel, als dass auf unsern Gymnasien neben den uns innerlich mehr oder weniger fremden Römern das bellum Suitensium von Pirkheimer oder Auszüge aus Jovius über die Mailänderkriege gelesen würden. Ist das Latein der Humanisten des 16. Jahrhunderts weniger klassisch als das des ciceronischen Zeitalters, so wäre diese Schullektüre inhaltlich für uns um so erspriesslicher.

„Nichts besseres weiss ich mir an Sonn- und Feiertagen,
„Als ein Gespräch von Krieg und Kriegsgeschrei,
Wenn hinten, weit, in der Türkei,
„Die Völker aufeinander schlagen.

Hat unsere Jugend wohl viel andere Gefühle, wenn man ihr von 1798 und 1799 erzählt, obwohl die Völker damals auf unserm Boden aufeinander schlugen, und die Köpfe unserer Grossväter dabei gespalten wurden? Wenn wir aber die Korrespondenz Brunes, die Proklamationen eines Lecarlier und Rapinat lesen, dann ballt sich die Faust von selbst, dann prägt sich uns ein unauslöschliches Bild von dem ein, was eine fremde Invasion heisst. Wenn solche Anschauungen in unserem Volke lebendig wären, würden da nicht die leichtfertigen Klagen über Militarismus verstummen, würde nicht jedes Opfer zur Hebung der vaterländischen Wehrkraft willig gebracht werden?

* * *

Als wir seiner Zeit auf der Schulbank dem spannenden Vortrage unseres trefflichen Geschichtslehrers lauschten, so erschien er uns als eine Art Hexenmeister, weil wir uns gar nicht vorstellen konnten, woher er die Geschichten alle habe. Sicherlich liegt es weder in der Absicht des Lehrers noch in der des Forschers, aus seinen Quellen ein Handwerksgeheimnis machen zu wollen, allein bei der Art, wie der Geschichtsunterricht auf unsern Mittelschulen und Lehrerseminarien — von einzelnen Ausnahmen abgesehen — erteilt wird, kommt es auf diese Wirkung hinaus, wie wenigen ist es aber vergönnt, an der Universität im historischen Seminar den geheimnisvollen Schleier endlich zu lüften. So bleiben für die Mehrzahl selbst der Gebildeten die Quellen nicht nur der ausländischen, sondern auch der vater-

ländischen Geschichte ein Buch mit sieben Siegeln; habe ich doch die Erfahrung gemacht, dass akademisch gebildete Schweizer von der Existenz der Sammlung der eidgenössischen Abschiede keine Ahnung hatten.

Jedem Gebildeten sind die Namen eines Herodot und Thukydides, eines Sallust und Livius geläufig. Wie steht es aber mit den Geschichtsschreibern unserer eigenen Nation? wie viele wissen etwas von Justinger, Fründ, Schilling und Anshelm? Wohl erinnern sie sich vielleicht dunkel, diese Namen einmal in der Schule nennen gehört zu haben; aber weil es eben bei den blossen Namen blieb, so haben sie dieselben wieder vergessen. Wenn sie aber die markigen Schildereien unserer Chronisten selber gelesen hätten, so würde sich die Vorstellung des dargestellten Ereignisses unzertrennlich mit derjenigen des Erzählers verknüpft haben; und das Andenken an die wackern Eidgenossen, die uns die ruhmvolle Vergangenheit unseres Volkes historiographisch überliefert haben, wäre in weiterem Umfange lebendig, als es heute tatsächlich der Fall ist.

Die Fülle und Wucht der politischen Ereignisse, die sich im 14. und 15. Jahrhundert auf dem Boden unseres Landes zusammendrängten, der grosse Pulsschlag des öffentlichen Lebens der Eidgenossen zur Zeit ihres Glanzes hat in einer Menge historischer Lieder seinen Ausdruck gefunden, deren Zusammenstellung nicht unpassend eine eidgenössische Liederchronik genannt worden ist, die man auch füglich als unser nationales Epos bezeichnen könnte. Allerdings hat demselben kein Homer zu Gevatter gestanden. Wie der Held dieses Epos nicht eine einzige Persönlichkeit, sondern das ganze Volk ist, so ist es auch ein ganzes Volk von Dichtern, welches dasselbe hervorgebracht hat, Berufene und Unberufene, Genannte und Ungenannte, alle aber beseelt von freudigem Stolze auf die sieghafte Grösse der Eidgenossen, auf ihre glänzenden Taten, die sie in mehr oder minder geschickter Weisse poetisch verklärten. Wie viele Schweizer aber haben eine Ahnung von dieser echtnationalen Bardenpoesie? und doch verdiente dieselbe, als das Erbe einer grossen Zeit eine bleibende Stelle im geistigen Gute unseres Volkes einzunehmen.

Das sind so einige Gedankensplitter, die mehr andeuten, als ausführen, was Bearbeiter und Verleger mit der Herausgabe des Quellenbuches zur Schweizergeschichte im Auge gehabt haben. Treues Erfassen der Vorzeit, lebendiges patriotisches Fühlen, Bekanntwerden mit unserer nationalen Geschichtsschreibung und Liederdichtung, Anregung zu tieferem Eindringen in das Studium der Quellen unserer Geschichte, das sind die Ziele, die ihnen dabei vorgeschwebt haben. In wie weit die Ausführung der Idee entspricht, das zu beurteilen ist nicht unsere Sache. Die beiden vorliegenden Halblieferungen denen die übrigen rasch folgen werden — das Manuskript ist längst druckfertig — lassen den Charakter des Ganzen hinlänglich er-

kennen. Als Grundsatz galt, dass jede bedeutende Tatsache der Schweizergeschichte durch möglichst authentische Dokumente veranschaulicht werden soll, seien es Urkunden, seien es Schriftstücke mithandelnder Personen, oder zeitgenössische Schilderungen in Prosa oder Poesie. Die Urkunden sind so ausgewählt, dass sie in ihrer Gesamtheit die freiheitliche bundesrechtliche Entwicklung der Eidgenossenschaft bis zur Gegenwart in ihren Grundzügen erkennen lassen sollen. Zu diesem Behuf werden nicht bloss die Bünde sämtlicher XIII Orte, sondern auch die der wichtigen Zugewandten, z. B. auch die rhätischen, gegeben. Dass der Pfaffen- und Sempacherbrief, das Stanservorkommnis nicht fehlen dürfen, versteht sich von selbst. Diesen ältern Bundesurkunden reihen sich dann die verschiedenen Landfriedensverträge von 1529, 1531 und 1712, nebst dem borromeischen Bunde, ferner die helvetische Verfassung von 1798, die Mediationsakte, der Bundesvertrag von 1815, das Siebnerkonkordat, die Sonderbundsakte, sowie die Bundesverfassungen von 1848 und 1874 an. Begreiflicher Weise kann es sich bei diesen Aktenstücken nicht um lauter vollständige Abdrücke handeln; die wesentlichen Bestimmungen werden jedoch überall gegeben.

Wenn die Landesurkunden in relativer Vollständigkeit zum Abdruck gelangen, so konnte es sich im übrigen nur um eine Auswahl von Typen handeln, welche die ganze Gattung vertreten müssen, so bei den Offnungen und Urbarien, bei den Freiheitsbriefen, Stadtrechten, Loskaufstraktaten, Friedensschlüssen, auswärtigen Bündnissen etc., wobei jeweilen auf die bedeutungsvollsten oder am meisten charakteristischen Stücke Bedacht genommen wurde.

Zu den Urkunden gesellen sich Dokumente der mannigfaltigsten Art: Missive offizieller und privater Herkunft, Proklamationen, Ausschnitte aus Korrespondenzen, Memoiren etc. Bei der Aufnahme von Abschnitten aus Chroniken und sonstigen Geschichtswerken, sowie von historischen Liedern beschränkte ich mich aus innern, wie aus äussern Gründen auf die ältere Zeit; auch wurden dabei mit wenigen Ausnahmen (Guicciardini) nur Quellen erster Hand berücksichtigt, weshalb z. B. Tschudis Chronik keine Stelle finden konnte. Die Sage hat nur an einem Orte Berücksichtigung gefunden, bei der Entstehung des Waldstättebundes. Die verschiedenen Stücke sollen die Stadien allmäliger Ausbildung der Ursprungssage zur Anschauung bringen. Wo gelegentlich ein und dasselbe Ereignis in mehreren Berichten erscheint, was übrigens nur bei den hervorragendsten Punkten unserer Geschichte der Fall ist, waltete die Absicht, den Leser instand zu setzen, sich in bekannten Kontroversen eine Ansicht zu bilden, wie in der Winkelriedsfrage, oder aus den verschiedenen Berichten ein vollständigeres Bild zu gewinnen, als es aus einem einzigen möglich wäre, wie bei der Schlacht von St. Jakob an der Birs.

Die Bestimmung des Buches für einen möglichst weiten Kreis erforderte nicht bloss die Übersetzung der fremdsprachigen Stücke, sondern auch die Modernisirung der altdeutschen Texte; sind doch manche der letzteren, insbesondere die urkundlichen, in Folge ihres schwerfälligen Stils auch in ihrem neuhochdeutschen Gewande nicht leicht zu fassen. Nur bei den Liedern konnte ich mich nicht zur Modernisirung entschliessen, da die Form so eng mit dem Wesen der Poesie zusammenhängt, dass die eine nicht ohne das andere zerstört werden kann. Wie sehr diese kraftvollen Gesänge durch die Umdichtung ins Neuhochdeutsche verlieren, zeigt ja der Versuch von Rochholz. Auch leiden die poetischen Stücke nicht an jener ungeschlachten Form, welche die Urkunden und zum Teil auch die Chronisten so schwer geniessbar macht; dem Schweizer zumal fallen die alten Klänge noch ziemlich leicht ins Ohr.

Was die Benutzung des Buches für den Unterricht anbetrifft, so dächte ich mir dasselbe am liebsten in der Hand des Schülers. Die Verwertung desselben könnte auf die mannigfaltigste Weise geschehen. Manche Stücke würden sich zum Ausgangspunkt der Unterrichtsstunde eignen; der Vortrag des Lehrers hätte alsdann nur kommentirend und verbindend einzutreten. Wieder andere dürften eher als Illustration in den Vortrag eingeflochten oder zur Lektüre empfohlen werden. Indes wird die Benutzung des Buches durch den Schüler, von Ausnahmsfällen abgesehen, ein frommer Wunsch bleiben. Es ist daher in erster Linie für den Lehrer selber bestimmt, für ihn soll es ein bequemes Handbuch zu quellenmässiger Orientirung in den Hauptpunkten unserer Geschichte sein; dass er es indes auch durch blosses Vorlesen oder Vorlesenlassen für die Schüler fruchtbar machen kann, darf ich aus Erfahrung bezeugen.

Versuch über einen Lehrplan für den Geographie-Unterricht.

Von Seminarlehrer *Imhof* in Schiers.

Der Erziehungsschule schwebt als höchstes Ideal vor: Bildung eines sittlich-religiösen Charakters. Jeder Unterricht muss in seiner Weise einen Beitrag zur Erreichung dieses Zieles liefern. Das kann er aber nur durch Weckung eines vielseitigen *Interesses,* welches letztere darum als der *unmittelbare* Zweck des Unterrichts zu betrachten ist. Also nicht als Mittel soll das Interesse dienen, sondern gerade umgekehrt: »Das Lernen soll das Mittel und das Interesse der Zweck sein. Das Lernen soll beim

pädagogischen Unterricht und in der Erziehungsschule dazu dienen, dass das Interesse daraus entstehe.«[1] Das ist das oberste Prinzip, nach dem man bei jedem Unterricht den Stoff auszuwählen und zu verarbeiten hat. Es hat aber jedes Fach ausser oder vielmehr in und mit diesem höchsten Ziel auch noch seine nähere und besondere Aufgabe, durch deren Erfüllung ihm erst jene höhere und allgemeinere gelingen kann. Nun bezieht sich das Interesse bekanntlich teils auf die Menschenwelt, teils auf die Natur, und man spricht deshalb von »Interessen der Teilnahme oder des Umgangs«, die sich auf die Menschenwelt, und von »Interessen der Erfahrung«, die sich auf die Natur beziehen. Wenn nun auch jedes Fach ein vielseitiges Interesse wecken soll, so versteht es sich doch von selbst, dass ein bestimmtes Fach nicht alle Interessen gleichmässig anregt, sondern die eine Interessegruppe mehr, die andere weniger. Der Gesinnungsunterricht (Religion und Geschichte) hat hauptsächlich die Interessen der Teilnahme, der naturkundliche Unterricht besonders die Interessen der Erfahrung zu pflegen. Die Geographie als Länder- und Völkerkunde steht mitten inne, vereinigt den Erfahrungs- und den Umgangskreis und hat darum beide Interessengruppen anzubauen. Darin liegt der assoziirende Charakter der geographischen Wissenschaft und des Unterrichts in derselben. Durch die Geschichte lernt der Zögling die Kulturentwicklung der Menschheit oder besser einzelner Völker und speziell seines Volkes in grossen Zügen kennen, die Geographie soll ihn lehren, diese Kulturentwicklung aufzufassen, als das Produkt der Zusammenwirkung eines begünstigten Erdraumes und eines begabten Volkes. »Es ist das höchste Problem der Erdkunde, die Frage zu beantworten: Wie haben die einzelnen Planetenräume auf den Entwicklungsgang der Völker und unseres ganzen Geschlechts zurückgewirkt? Der Anblick der Erdgemälde soll uns dahin führen, in der Verteilung von Land und Wasser, von Ebenen und Höhen eine von Anfang an gegebene, oder wenn man will, beabsichtigte Wendung menschlicher Geschicke zu durchschauen, soll uns erkennen lehren, dass die Kultur- und Völkergeschichte durch örtlich herrschende Naturerscheinungen mitbedingt war.«[2] Sind nun auch die Probleme der Wissenschaft als solche nicht die Aufgaben der Schule, so darf diese doch von der obigen Auffassung der Geographie, als einer nicht mehr bloss aufzählenden und beschreibenden, sondern als einer wesentlich vergleichenden und erklärenden Wissenschaft, wie sie besonders durch Alexander von Humboldt und Karl Ritter begründet und durch Oskar Peschel und seine Geistesverwandten weiter entwickelt worden ist, nicht abgehen, denn diese

---

[1] Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, 2. Auflage, Seite 288.

[2] Peschel-Leipold, Physische Erdkunde, Bd. I und Peschel, Geschichte der Erdkunde, S. XVI.

neuere Geographie entspricht jedenfalls dem Unterrichtszweck besser, als die ältere, und »der ganze Unterricht muss sich fortwährend, so weit es die sonstigen pädagogischen Rücksichten gestatten, auf der Höhe der Wissenschaft halten, die eine grössere Garantie der Beständigkeit in sich trägt, als alles von ihr Abweichende« (Ziller). Dass aber eine solche Geographie ein vielseitiges Interesse sowohl nach der Seite der Teilnahme, als nach derjenigen der Erfahrung anzuregen vermag, leuchtet ohne weitere Darlegung ein. Andere Aufgaben braucht man dem Geographieunterricht nicht zu stellen, die bezeichneten sind hoch und würdig genug und schliessen alles andere in sich ein. So wird man leicht einsehen, dass eine solche Geographie das ihrige zu einer »harmonischen Ausbildung der Geisteskräfte« beitragen muss, da sie nicht nur an Gedächtnis und Phantasie sich wendet, sondern auch das Denken rechtschaffen in Anspruch nimmt und vielfach zum Vergleichen und Unterscheiden, zum Ordnen und Zusammenfassen, zum Urteilen und Schliessen, zum Erkennen von Ursache und Wirkung, zum Ableiten und Anwenden allgemeiner Sätze gibt. Dieser Unterricht schätzt den Stofferwerb nicht etwa gering, aber er begnügt sich nicht damit; er verwirft die blosse Ansammlung eines Geröllhaufens von geographischen Namen und Zahlen, das mechanische Eintrüllen von geographischen Vokabeln; er ist auch nicht zufrieden mit einzelnen eingestreuten, »interessant« sein sollenden und die Phantasie »befruchtenden« Schilderungen; er will Aneignung sicherer positiver Kenntnisse und ein Denken- und Redenlernen an diesen Kenntnissen, damit ein vielseitiges Interesse entstehen kann, und er verwirft eine Behandlung der Geographie, die sich gebärdet, als hätten Humboldt, Ritter, Peschel und deren geistesverwandte Vorgänger und Nachfolger nie gelebt und gearbeitet, aber auch als hätte es nie einen Pestalozzi, Herbart und Ziller gegeben.

Nachdem wir die Aufgabe des geographischen Unterrichts beleuchtet haben, wollen wir dessen Stellung zu den übrigen Fächern im Unterrichtsorganismus etwas ins Auge fassen.

Die Theorie des Lehrplans verlangt, dass die Lehrfächer ein organisches Geglieder bilden, jedes Fach als dienendes Glied dem Ganzen sich einfüge, eines durch das andere blühe und reife. »Nichts ist verderblicher, als wenn die Wissenschaften isolirt nebeneinander stehen und die eine sich nicht um die anderen kümmert. Mithin, je intimer das Verhältnis der Geographie zu andern Wissenschaften ist, desto heilsamer und ehrenvoller für sie.«[1] Es muss, soll die Erziehungsschule ihren Zweck nicht verfehlen, eine Harmonie unter den Lehrgegenständen herrschen; sie müssen ihre Kräfte zur Erreichung ihres vorschwebenden Zieles vereinigen. Zerfahrenheit

[1] R. Mayr in Seiberts Zeitschrift für Schulgeographie, I. Jahrg. S. 255.

und Zerrissenheit, ein Auseinandergehen nach verschiedenen, vielleicht gar sich widerstrebenden Zwecken darf nicht stattfinden, denn der sittlich-religiöse Charakter setzt einen einheitlichen Gedankenkreis voraus, in welchem alles sich auf das Eine bezieht, das not tut und in welchem alle Gedanken so unter sich und mit jenem Nottuenden verbunden sind, dass dieses in ihnen das Herrschende wird. Die Gesinnungsfächer (Religion und Geschichte), deren besondere Aufgabe es ist, dem Zögling die sittlichen Musterbilder vorzuführen und ihm Einsicht in das schlechthin Erstrebenswerte zu verschaffen, treten darum in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts, die übrigen lagern sich in ganz bestimmten Verhältnissen um sie herum, empfangen von jenen Anregungen für die Stoffe, welche sie augenblicklich bearbeiten, Weisungen für die Gedanken, die sie im Geiste ihrer betreffenden Wissenschaften verfolgen sollen. Diese Stellung der übrigen Fächer zum Gesinnungsunterricht tastet den eigentümlichen Charakter derselben nicht an, denn die verschiedenen Disziplinen suchen nur Anknüpfungspunkte beim Gesinnungsstoff, im übrigen schreiten sie ganz ihrer besondern Natur nach fort.[1] Auch die Geographie braucht keine Beeinträchtigung ihres eigentümlichen Wesens durch den Anschluss an die Geschichte zu fürchten, im Gegenteil schadet sie sich selber am meisten, wenn sie sich vom Lehrorganismus ablöst und weder dienen, noch sich dienen lassen will. Gerade ihre höchste Aufgabe, die darin besteht, die Erde als Erziehungshaus der Menschheit, die Kultur- und Völkergeschichte als durch örtlich herrschende Naturerscheinungen mitbedingt darzustellen, kann sie nicht lösen, wenn sie die Verbindung mit dieser Geschichte verschmäht und selbstherrlich ihren Weg geht. Also muss der Anschluss des geographischen Unterrichts an den geschichtlichen nicht etwa bloss im Interesse der Konzentration überhaupt, sondern recht eigentlich im Interesse der Geographie selbst angestrebt werden. Dieser Anschluss braucht nicht in sklavische Abhängigkeit auszuarten und verlangt z. B. nicht, dass in der Geographie nichts behandelt werden dürfe, als was von der Geschichte aus mit Nachdruck verlangt wird. Wir werden bald sehen, dass die Geographie auch noch von andern Seiten Aufgaben erhalten kann; in einem Organismus ist eben ein bestimmtes Glied vom gesamten Organismus, nicht nur von einem Teil desselben abhängig, wenn auch ein Teil einen grössern, ein anderer einen kleinern Einfluss ausüben kann. Aber so viel bringt der Anschluss der Geographie an die Geschichte jedenfalls mit sich, dass in jener diejenigen Erdräume behandelt werden *müssen,* die von dieser verlangt werden und dass in jener nichts gelehrt werden darf, was mit den Lehren des Gesinnungsunterrichts im Widerspruch stehen würde. Da nun die Geschichte wesentlich Kultur-

---

[1] Zillig im Jahrbuch f. w. Pädagogik XIV. 94.

geschichte sein soll, so wird die Geographie vor allem die Kulturherde zu berücksichtigen haben, und da wir in der Volksschule besonders die vaterländische Geschichte betonen, so wird die Volksschulgeographie dem Vaterlande eine besondere Sorgfalt zuwenden, und beim Gang durch die verschiedenen Erdräume wird der Fortschritt des Unterrichts in der Geographie im allgemeiuen nach dem Hervortreten der einzelnen Länder und Erdteile in der Geschichte geschehen müssen.[1] Damit haben wir schon einige Gesichtspunkte für die Auswahl und Anordnung des geographischen Stoffes. Allein diese genügen noch nicht, denn die Geographie kann und soll auch noch zu andern Fächern in Beziehung treten. Wir denken dabei besonders an Naturkunde, Deutsch, Rechnen und Zeichnen. Wie nun zur Naturkunde? Soll etwa, weil hier einmal vom Löwen oder von der Baumwolle die Rede ist, die Geographie die Heimatländer dieser Objekte behandeln? Doch wohl nicht, denn sonst möchten oft die Forderungen der Geschichte und Naturkunde in Kollision geraten. Die Naturkunde soll uns nicht sagen, welche Länder wir behandeln sollen, wohl aber unter Umständen nach welchen *Rücksichten* dies geschehen soll, welche geographischen Momente bei diesem oder jenem Land besonders hervorgehoben werden sollen. Ein Land kann ja nach gar verschiedenen Seiten behandelt werden, z. B. etwa nach folgendem Schema:

A. Das Land.

1. Die horizontalen Verhältnisse.
2. Die vertikalen Verhältnisse.
3. Die hydrographischen Verhältnisse.
4. Die klimatischen Verhältnisse.
5. Die pflanzengeographischen Verhältnisse.
6. Die tiergeographischen Verhältnisse.

B. Das Volk.

1. Die Abstammung (Körpermerkmale, Sprache).
2. Die materielle Kultur.
3. Die geistige Kultur.
4. Die Bevölkerungszentren.

Nun wird niemand verlangen wollen, dass bei jedem Land alle diese Punkte in gleicher Reihenfolge und in gleicher Ausführung zur Sprache kommen sollen. Da kann jetzt die Naturkunde einige Fingerzeige geben, welche von den oben genannten zehn Momenten bei einem bestimmten Land besonders berücksichtigt werden sollen. Gewisse in der Naturkunde behandelte Pflanzen und Tiere werden z. B. für Ost- und Westindien das Interesse besonders auf die klimatischen, pflanzen- und tiergeographischen

---

[1] Ziller, Vorlesungen Seite 193.

Verhältnisse gelenkt haben, andere Momente dürfen dann kürzer und vielleicht nur so weit behandelt werden, als sie zur Erklärung jener erstangegebenen notwendig sind. Eine Gegend wird etwa besonders als Kornkammer, eine andere als Kaffeeland, eine dritte als Baumwollenland, eine vierte als Tabakland, wieder andere Gegenden als Länder der Schafzucht, Seidenraupenzucht, der Bergwerke u. s. w. betrachtet, und anderes tritt mehr zurück. So bestimmt die Geschichte wenigstens zum grossen Teil die zu betrachtenden Länder, die Naturkunde aber zum Teil die einzelnen geographischen Momente.

Dass die Geographie ferner mit der Mathematik in freundnachbarlichen Verkehr treten kann, wird nicht überraschen, spricht man doch von einer mathematischen Geographie, die gewiss mehr und besseres zu tun hat, als mit Sonnenfackeln und Kometenschweifen die Zeit zu vertändeln. Aber auch abgesehen von der mathematischen Geographie können die zwei Fächer in vielfache und wertvolle Beziehungen treten, besonders durch geographische Rechnungsaufgaben. Man lasse z. B. die Schüler auf Grund einiger Angaben, die man in jedem grössern geographischen oder naturwissenschaftlichen Werk sich sammeln kann, die Kubikinhalte einzelner Länder, Gebirge, Meere und Seen und deren Einfluss auf die mittlere Höhe eines Erdteils, den Salz- und Silbergehalt der Meere, die Menge des durch einen Fluss in ein Meer oder einen See geführten Wassers oder Schuttes, den Wert eines Kohlenlagers, einer Petroleumquelle, den Ertrag eines Weinlandes, den Schaden eines Frostes, die Transportkosten für eine gewisse Last und für einen gewissen Weg (etwa für 100 Ballen Baumwolle von Amerika in die Schweiz) per Fuhrwerk, Eisenbahn oder Dampfschiff, die wahrscheinliche Bevölkerung eines Landes oder einer Stadt nach 10, 50 oder 100 Jahren, die Flächeninhalte von Ländern mit einfachen Umrissen, die Bevölkerungsdichtigkeiten etc. etc. berechnen. Derartige Berechnungen geben Stoff für die stillen Beschäftigungen und sind für beide Fächer vorteilhaft. Das Rechnen erhält mehr Mannigfaltigkeit und Interesse, die Geographie grössere Bestimmtheit und Klarheit, denn die Zahlen besitzen eine eigene Leuchtkraft und bei ihnen hört nicht nur, wie man sagt, die Gemütlichkeit auf, sondern auch das Nebeln und Schwebeln.[1] — Die Geographie kann aber auch zum Zeichnen und zum Sprachunterricht in Beziehung treten. In ersterer Beziehung sei nur an die vielen sog. »konstruktiven Methoden« erinnert, die genugsam bekannt, wenn auch oft sonderbar verstanden sind; soll's ja nicht unerhört sein, dass der Geographieunterricht in der Hand besonders »geschickter« Lehrer zu einem Zeichen- und Modellirunterricht wird. Die Verwendung des Zeichnens beim Geographieunterricht, worunter wir aber nicht die Fabrikation von Karten*kopien* für Ausstellungen, Examen etc. verstehen,

---

[1] Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplanes.

ist ein wichtiger, vielbesprochener Gegenstand, auf den wir aber hier nicht weiter eingehen, da er uns zu weit von unserm Thema abführen würde.[1] Die Verbindung des Sprachunterrichts mit dem Geographieunterricht würde besonders auf die Lehr- und Lesebuchfrage führen und wiederum ziemlich weitläufigen Erörterungen rufen, soll darum hier ebenfalls übergangen werden, nur so viel sei bemerkt, dass wir kein Bettelngehen des Geographieunterrichts bei den gnädigen Lesestunden und keine spärliche Brosamenfütterung des erstern durch die letztern begehren, dass wir darum auch das sprachliche Lesebuch nicht als einen grossen Sack betrachten in dessen Tiefen die Realien neben allerlei anderem Kram ein bescheidenes Plätzchen erhalten sollen.

Die vielerorts noch beliebte Formel: »Das Lesebuch sei der Mittelpunkt alles Unterrichts« will uns also nicht in den Kopf.[2]

Es ist hier der passendste Ort noch etwas über das Verhältnis des Geographieunterrichts zum Individualitätskreis des Zöglings einzuschieben. Wir sahen oben, dass Geschichte und Naturkunde einen massgebenden Einfluss auf die Auswahl des geographischen Stoffes auszuüben haben. Zu diesen zwei bestimmenden Faktoren kommt aber als dritter noch der Erfahrungs- und Umgangskreis des Schülers oder das praktische Leben hinzu. Die praktischen Lebensverhältnisse können unter Umständen die geographische Behandlung eines Landes wünschbar machen, auf welches die Geschichte nicht gerade hinleitet. Eine vom Geschichtsstoff nicht oder wenig berührte Gegend kann als Absatzgebiet unserer Industrieerzeugnisse, als Bezugsquelle von Nahrungsmitteln und Rohstoffen für unsere Industrie, als Auswanderungsziel für uns eine grosse Bedeutung haben und darum Berücksichtigung im Geographieunterricht verlangen, und wir werden uns dann auch nicht dagegen wehren, denn »was an Individualität und Heimat sich anschliesst, was dem Zögling von den praktischen Lebensverhältnissen zugänglich ist, liegt der Konzentration des Unterrichts immer nahe.« (Ziller.) Dies macht nun vollends alle Einseitigkeit und alle sklavische Abhängigkeit des Geographieunterrichts unmöglich und die Konzentrationsidee auch seitens ängstlicher Gemüter sehr wohl annehmbar.

Fragen wir uns nun genauer, was der Stoff des geographischen Unterrichts sein soll, so hält es bei der Weitschichtigkeit des Materials schwer, denselben nach Qualität und Quantität genau oder auch nur annähernd richtig zu bemessen. Einige wertvolle Gesichtspunkte hiefür sind uns aber durch die vorausgegangenen Erwägungen gegeben. Aus der Aufgabe des

---

[1] Ausführlicheres hierüber findet man in Oberländer, Der geographische Unterricht, Seiberts Zeitschrift für Schulgeographie in mehreren Jahrgängen und in Reins Pädagogischen Studien 1883.

[2] Über diese Frage, sowie über diejenigen des Reallehrbuchs siehe besonders Dörpfeld im Evangelischen Schulblatt, im Artikel: „Zwei dringliche Reformen“ 1882.

Geographieunterrichts, die mit einer blossen Stoffansammlung nicht gelöst ist, sondern eine sorgfältige Verarbeitung desselben notwendig macht, ergibt sich vor allem, dass es nicht sowohl darauf ankommt, wie *viel* man durchgearbeitet habe, als vielmehr *wie* man es durchgearbeitet habe. Es handelt sich nicht darum, die ganze Welt in Siebenmeilenstiefeln oder à la Jules Verne in 80 Tagen zu durchjagen, sondern darum, *einzelne*, geographisch, wie geschichtlich oder naturkundlich besonders wertvolle Teile der Erdoberfläche in gründliche und vielseitige Behandlung zu nehmen, um sie genau kennen zu lernen, in ihnen gewissermassen heimisch zu werden, an ihnen die geistige Tätigkeit zu mehren und ein vielseitiges Interesse zu wecken.

Zwar mag man an unwichtigen Dingen rasch vorbei eilen, aber was von Bedeutung ist, muss genau betrachtet, sorgfältig verarbeitet werden. Drum sacken wir nicht in allumfassender Liebe gleich die ganze Welt ein, sondern wählen uns womöglich für jeden grössern Zeitraum (jedes Schuljahr oder Semester) ein bestimmt abgegrenztes, reichgegliedertes, mannigfaltige Erscheinungen aufweisendes Stück der Erdoberfläche aus, um uns hier gehörig umzutun, hier unsern Geist zu nähren, unsere Kraft zu üben, unser Auge für geographische Verhältnisse zu bilden und dann, wenn die Kraft erstarkt, der Blick geübt ist, von hier aus Streifzüge auch nach andern Gegenden zu unternehmen. So können dann allgemeine Sätze gewonnen und zur Erklärung neu auftretender geographischer Erscheinungen angewendet werden.

Nun führen uns Geschichte und praktische Lebensverhältnisse vor allem auf unser Vaterland und auf das ganze mittlere Europa, von Zeit zu Zeit auch etwa auf die übrigen Teile Europas und selbst über die Ozeane (Zeitalter der Entdeckungen). Da finden wir ja alles, was sogar den Geographen von Fach interessiren kann; warum soll die Schule damit nicht zufrieden sein können? Innerhalb des engern Rahmens Mitteleuropas finden wir z. B. alle Bodenformen vertreten von Hollands meerbedrohten Depressionen bis zum eisumpanzerten Gipfel des weithinblickenden Montblanc, von den weiten Niederungen des deutschen Nordens, »wo die Waldwasser nicht mehr brausend schäumen, die Flüsse ruhig und gemächlich ziehen,« bis »in die Alpen hinein, in das herrliche Land, in der Berge dunkle schattige Wand; in die Alpen hinein, in die finstere Schlucht, wo der Bergstrom brauset in wilder Flucht,« und von den öden Mooren und Geesten und der Lüneburger Heide, die »langweilig bis zum Interessanten« sein soll, bis zu den »goldenen Saaten im schwellenden Tal« und zum »Rebengebirge im sonnigen Strahl.« Die schweizerischen und mitteleuropäischen Ströme z. B. veranschaulichen uns alle wichtigen Stromformen und Flussgebietsgliederungen. Da finden wir Längen- und Querströme, unentwickelte, ein- und zweiseitig entwickelte Flüsse, Flussgebiete mit ein-, zwei- und dreifacher Absenkung, ein- und mehrarmige Mündungen; wir bekommen Gelegenheit, zu sprechen von Quellen,

Gletschern, von Tal-, See- und Deltabildungen, von den Leistungen der fliessenden und stehenden Gewässer und gewinnen eine Reihe allgemeiner Sätze über die Beschaffenheit der Flüsse und ihrer Gebiete, über deren Bedeutung für die Bewässerung und Aufschliessung der Länder: als Handels- und Kulturwege, als Grenzlinien und als Verbindungsglieder zwischen verschiedenen Länderräumen u. s. w. Solche Sätze, deren man natürlich auch über den Gebirgsbau, die klimatischen Verhältnisse etc. aufstellen kann, regen das Interesse und das Vergleichen, Zusammenfassen, Denken überhaupt mächtig an, schon wenn es sich darum handelt, sie aufzufinden und wiederum, wenn der Versuch gemacht werden sollte, sie zu erklären. Werden dann andere Erdstellen untersucht, teils um die gefundenen Sätze als allgemein gültige zu erkennen und ihnen die nötige empirische Grundlage zu verschaffen, teils um sie anzuwenden, so lernt man damit zugleich eben jene andern Erdstellen auch kennen. Die Besprechung der mitteleuropäischen Völker veranlasst uns auf Körpermerkmale und geistige Eigentümlichkeiten zu achten, sprachliche, religiöse, politische Verhältnisse, Sitten und Gebräuche, häusliche Einrichtungen, Beschäftigungs- und Ernährungsweise u. a. m. kennen zu lernen. Und immer suchen wir zu den Repräsentanten, die uns Mitteleuropa bietet, verwandte oder sonst in Beziehung stehende Beispiele in andern Erdgegenden, was für die Erweiterung der geographischen Kenntnisse, für die Erhöhung der geistigen Tätigkeit und die Weckung des Interesses gleich wertvoll ist. Bei diesen eingehenden Besprechungen ist eine Menge von physikalischen und ethnographischen Verhältnissen zu anschaulichem Verständnis und zu sicherer Einprägung gekommen, und es ist dann ein Leichtes, dieses reiche Material von Zeit zu Zeit systematisch zu ordnen. Erfahrungsgemäss geben sich die Schüler, sobald sie nur ein genügendes Material besitzen, diesem Geschäft des Systematisirens gerne hin. Es macht ihnen dann Freude, ihre da und dort gesammelten Kenntnisse übersichtlich zusammen zu stellen und logisch zu ordnen; sie freuen sich beim Anblick des erworbenen Schatzes, und die Freude multiplizirt sich, wenn entdeckt wird, wie alle die Einzelheiten zu einem schönen, wohlgegliederten und gutgefügten Ganzen sich zusammenschliessen. Dabei ergeben sich neue Betrachtungsweisen, es öffnen sich neue ungeahnte Gesichtspunkte und das steigende Interesse erhält immer neue Anregung.

Man sieht also wohl, *wir wollen keine Verkümmerung des Geographieunterrichts;* wir wollen nicht eine Verminderung des Stoffes, um etwas bequemer durchkommen zu können, aber wir möchten einen anders gearteten Stoff, als der vielfach noch gebräuchliche, wir möchten weniger in die Weite schweifen und uns dafür in der Nähe etwas besser umsehen, weniger Extensität und mehr Intensität, ähnlich wie man es ja z. B. auch in der Botanik für besser hält, wenige Pflanzen gut zu kennen, als viele schlecht, oder wie

es besser ist, *ein* Buch gründlich zu studiren, als *viele* nur zu «überhudeln«, wie die nimmersatten Romanleser es tun. Unter eingehender Behandlung eines enger begrenzten Raumes verstehen wir aber nicht das Einprägen eines möglichst vollständigen Ortslexikons, kann man ja ein grosser Geograph sein und doch schwach in der Topographie.[1]

Erinnern wir uns nun an die Aufgabe des Unterrichts überhaupt und an diejenige des geographischen insbesondere, sowie an die Stellung dieses letztern zu den übrigen Unterrichtszweigen und zum Individualitätskreis des Zöglings, so erhalten wir rekapitulirend folgende Grundsätze für die Aufstellung eines geographischen Lehrplans:

1. Es muss daran festgehalten werden, dass der Unterricht ein vielseitiges Interesse erzeugen soll, und dass es die besondere Aufgabe des Geographieunterrichts ist, die Erde als Schauplatz der Naturkräfte und als Erziehungsstätte der Menschheit dem Zögling vorzuführen.

2. Die Geographie muss sich dem Lehrplanorganismus als dienendes Glied einfügen, ohne deshalb ihren eigentümlichen Charakter zu verlieren. Insbesondere muss sie, was Auswahl und Anordnung des Stoffes anbelangt, sich an den Geschichtsunterricht (biblische und profane Geschichte) anlehnen und von dort Weisungen erhalten und annehmen.

3. Auf die Auswahl des geographischen Stoffes üben auch die praktischen Lebensverhältnisse einen Einfluss aus, namentlich hinsichtlich der Auswanderungsziele, der Bezugsquellen von Nahrungsmitteln und Rohmaterialien und der Absatzgebiete für unsere Industrieprodukte.

4. Aber auch die Naturkunde kann und soll insofern einen Einfluss auf den geographischen Unterricht gewinnen, als sie wenigstens zum Teil die Gesichtspunkte bestimmt, nach welchen einzelne Erdräume behandelt werden sollen. Andere Fächer (Rechnen, Zeichnen, Sprache) beeinflussen weniger die Auswahl des Stoffes, als dessen Verarbeitung.

5. Jedem grössern Zeitabschnitt, etwa jedem Schuljahr oder jedem Semester sollte ein an geographischen Verhältnissen reicher Erdraum als Hauptgegenstand zugewiesen, gleichsam als Beziehungs- und Mittelpunkt des geographischen Unterrichts eingehender Behandlung gegeben werden.

6. An den jeweiligen Hauptgegenstand ist verwandtes Material aus andern Erdräumen anzuschliessen, teils um die Einseitigkeit zu vermeiden, die in der vorherigen Forderung liegen könnte, teils um den geographischen Blick noch weiter zu üben und die Denkoperationen noch weiter anzuregen, teils auch um allgemeine Sätze zu gewinnen und anzuwenden.

Wenn wir nun im Nachfolgenden den geographischen Unterrichtsstoff in einigen Zügen skizziren und auch auf die einzelnen Schuljahre zu ver-

---

[1] Krümel-Peschel, Europäische Staatenkunde, Bd. I. S. VIII.

teilen wagen, so geben wir uns nicht der Anmassung hin, denselben im ersten Wurf richtig und endgültig festgestellt zu haben. Wir nehmen keine Art von Infallibilität für uns in Anspruch. Auch ist eine endgültige Aufstellung des geographischen Lehrplans schon deshalb nicht möglich, weil der geschichtliche Lehrplan, von dem jener ja grossenteils abhängig ist, noch nicht genügend festgestellt ist. Aber wir machen nun einmal einen Vorschlag in der Hoffnung, dass er andere zu sorgfältiger Prüfung und zu bessern Vorschlägen veranlassen möge. Dabei halten wir uns, so weit wir auf die Geschichte Rücksicht nehmen müssen, im ganzen an die im 1. Jahrgang der *„Bündner Seminarblätter“* erschienene »Skizze eines Lehrplans für den Geschichtsunterricht.« Den Schauplatz der *biblischen Geschichte* nehmen wir nicht in unsern Lehrplan auf, da es unsere Schulverhältnisse mit sich bringen, dass derselbe nicht in den Geographiestunden, sondern in den Religionsstunden selbst behandelt werden muss.

(Fortsetzung folgt.)

Die Urkantone,

im Anschluss an die Geschichte Tells.

(Nach einer an der Churer Seminarschule für das IV. Schuljahr angefertigten Präparation).

Von *David Caminada in Zillis.*

---

1. Ziel: Das Land, in welchem sich die Geschichte Tells zugetragen hat.

Wir behandeln zuerst:

A. Die Lage.

Bekanntes: Die drei Länder liegen von Chur aus im Westen, Chur von den drei Ländern aus im Osten. (Die Richtungen werden von sämtlichen Schülern durch Armbewegungen angedeutet,)

Neues: Wir wollen die Lage der Waldstätte näher bestimmen. — Zu diesem Zwecke machen wir einen Spaziergang nach der »Halde« und werfen einen Blick nach der angegebenen Richtung, also ins Oberland hinauf. — Da fällt uns zuerst ins Auge das *Brigelserhorn*[1] (das wir als den für Chur angenommenen Westpunkt schon kennen). Wir sehen die Ortschaften *Ems,* die Kirche von *Tamins,* dann *Trins,* »woher unser Schüler C. ist« und *Flims,* »den Heimatsort unserer Mitschülerin P.« — Die Aussicht wird geschlossen durch die Oberalp, die sich zu hinterst im W. erhebt (genauer im S.-W.)

Wollen wir von Chur eine Reise in die Heimat Tells machen, so müssen wir also nach W., bei Ems, dann bei Trins und Flims vorbei bis

---

[1] Alle auftretenden Eigennamen wie überhaupt alle technischen Ausdrücke werden angeschrieben und ihre Schreibweise eingeprägt.

zu oberst ins Oberland, dann über die Oberalp. — Über diese führt eine Strasse. Das kommt euch sonderbar vor, dass man auch über Berge Strassen bauen kann. Freilich über den Calanda z. B. ginge dies wohl sehr schwer. Warum? — Aber bei der Oberalp ist es anders. Die Strasse führt nämlich an einer solchen Stelle über den Berg, wo dieser eine Einsenkung macht, da geht es natürlich viel leichter! (Der Lehrer veranschaulicht dies durch eine Skizze an der Tafel.) — Einen solchen »Sattel« sieht man z. B., wenn man von Maladers aus nach *O.* schaut; über diesen führt ein Weg nach Davos. —

Wir sind jetzt also auf unserer Reise bis an die Oberalp gekommen. Vom Fusse derselben bis auf den Sattel beschreibt die Strasse eine Schlangenlinie, wie die Strasse von der »Planaterra« nach der »Halde«. Warum wohl? — Auf der andern Seite des Berges geht sie ebenfalls in Schlangenwindungen hinunter in das Ländchen Uri, die Heimat Tells. —

(Nun wird der Weg mit Hölzchen oder Stäbchen »gelegt«, wobei die genannten Ortschaften und Berge etwa durch Kreidestückchen oder dergleichen angedeutet werden können. —)

Wir können diesen Weg selbstverständlich nicht in seiner natürlichen Grösse »legen«; wir müssen ihn vielmal kleiner machen. Für 1 Stunde wollen wir 1 dm. annehmen. Dieses Stück Kreide stellt Chur dar; wo kommt Ems hin? (1½ Std. v. Ch.) Die Strasse von Chur bis auf die Oberalp ist etwa 12 mal so lang als die Strecke von Chur bis Ems, also? — Wer kann mir die Oberalp an den richtigen Ort stellen? — (Hernach wird der Weg vom Lehrer an der Tafel gezeichnet.) —

(Alles, was über die »Lage« gesagt worden ist, wird zusammengefasst und eingeprägt.)

Jetzt betrachten wir

B. Die Gewässer.

Die bekannten Gewässer werden unter Andeutung ihrer historischen Beziehungen von den Schülern aufgezählt. »Wir wollen sie aber der Reihe nach behandeln.«

»Wir fangen an mit dem

1. Vierwaldstättersee.

Was wisst ihr von ihm aus der Geschichte?

Bekanntes: Über diesen See rettete Tell Baumgarten, als eben ein heftiger Sturm auf demselben wütete. An seinem Ufer liegt das Rütli, wo die Eidgenossen den Bund schlossen. Die Schwyzer und Urner kamen über den See nach dem Rütli gefahren. An seinem Ufer ist auch die Tellsplatte, wo Tell dem Schiff Gesslers entfloh, als dieser ihn nach dem Apfelschuss von Altdorf nach Küssnacht bringen wollte. Auf dem Vierwaldstättersee wurde Fischfang betrieben, »Kuoni« war ein Fischer.

Neues: a) »Wir wollen zunächst die Grösse des Sees näher betrachten.«

Der Vierwaldstättersee mag wohl etwa so gross sein, als der Teich bei der Rheinsäge oder bei Rohrer auf dem »Sand?«

Nein, bewahre, er muss bedeutend grösser sein, sonst könnte man ja nicht mit Schiffen darauf fahren, und er könnte auch nicht so grosse Wellen werfen, so furchtbar stürmen, wie damals, als Tell Baumgarten rettete, und als er Gessler nach Küssnacht fahren wollte.

Ganz richtig, wenn wir uns eine Strasse über die ganze Länge des Sees denken, so wäre dieselbe etwa dreimal so lang wie von Chur bis Landquart, also? (9 Std.) Die Breite aber beträgt bedeutend weniger. Der Vierwaldstättersee ist wohl zehnmal so lang als die breitesten Stellen breit sind; an diesen ist das eine Ufer vom andern etwa so weit entfernt, wie der Fuss des Mittenberges vom Fuss des Calanda, also? ($^1/_2$—$^3/_4$ Std.) An andern Stellen dagegen ist er auch noch schmäler, nur etwa $^1/_4$ Std. Ja, an einer Stelle ist er gar nur einige Minuten breit, etwa wie von der Post bis zum untern Tor. Hier führt eine Brücke über den See. Diese kann, wenn Schiffe vorbeifahren wollen, an dem einen Ende in die Höhe gezogen und nachher wieder herabgelassen werden. Das beweist eben, dass hier der See nicht gar breit sein kann, sonst wäre dies nicht wohl möglich (der Lehrer veranschaulicht dies durch Legen, dann durch Zeichnen.)

b) Nun wollen wir über die *Form* des Vierwaldstättersees sprechen.

Er hat nicht etwa die Form des Rheinsägeteiches oder des Weihers auf dem Sand. Der Rheinsägeteich ist fast kreisrund, der Weiher auf dem Sand annähernd quadratförmig. Der Vierwaldstättersee aber ist ja viel länger als breit; ein Quadrat aber ist nicht länger als es breit ist, und ein Kreis auch nicht. Der See hat keine von den genannten Formen, er besteht vielmehr aus einer Anzahl Teile, Zipfel. Es ist gerade, wie wenn um Chur ein grosser, tiefer See wäre; der würde aus mehreren Armen bestehen, einer würde ins Oberland hinaufreichen, ein zweiter in der Richtung nach Maladers, ein dritter ein Stück weit in die Passuggerschlucht, der vierte ins Churer-Rheintal sich erstrecken. Das machen die umliegenden Berge. Ähnlich ist es auch beim V.-S. Das erste Stück beginnt in Uri, der Heimat Tells, zieht sich 2 Stunden (wie von Chur bis Reichenau) nach N. Zuoberst ist er so breit, wie vom Fuss des Mittenbergs bis zum Fuss des Calanda, also? ($^1/_2$—$^3/_4$ Std.). Nach Süden verschmälert er sich allmälig bis um die Hälfte. (Während der Lehrer spricht, lässt er die Zeichnung an der Wandtafel entstehen.) Dieser Teil heisst *Urnersee,* warum? Dann wendet sich der V.-S. plötzlich nach Westen, da Berge im *N.* ihn hindern, sich weiter nach dieser Richtung hin auszubreiten. Er erweitert sich allmälig wieder bis zur anfänglichen Breite. Nach etwa $2^1/_2$ Std. macht er eine Buchtung nach SW. Diese Bucht wird nach einem in der Nähe liegenden

uns bekannten Orte *Stanzersee* genannt. Stanz wurde von den Einwanderern aus *N.* gegründet. Von Bergen wieder zurückgedrängt, beschreibt der See dann einen sanften Bogen nach NW. Wieder nach etwa 2½ Std. versendet er 3 Zipfel: der erste behält die NW. Richtung und erreicht in 1 Stunde Luzern, woher Pfeifer, der Freund Stauffachers, war. Er wird *Luzernersee* genannt, warum? Ein 2. Zipfel erstreckt sich nach NO. bis Küssnacht; er heisst *Küssnachtersee;* nach Küssnacht führt die hohle Gasse, wo Tell den Gessler erschoss. Der K.-See ist ½ Std. länger als der Luzernersee, also? — Der 3. Zipfel hat die entgegengesetzte Richtung des Küssnachtersees, nämlich? — Er ist gleich lang, wie dieser. Über ihn führt die Fallbrücke, von der ich euch schon erzählt habe. — In seiner Nähe liegt Alpnach. Nach A. floh Landenberg, als seine Burg in Sarnen zerstört wurde. Dieser Teil des Vierwaldstättersees heisst *Alpnachersee.* Der westliche Teil des Vierwaldstättersees mit seinen drei Zipfeln hat die Form eines Kreuzes. Die Mitte desselben wird *Kreuztrichter*[1] genannt, warum wohl? —

c) Jetzt wollen wir noch über die Ufer sprechen.

Bekanntes: Am westlichen Ufer liegen die Abhänge des Seelisberges und an dessen Fuss das Rütli. Am östlichen Ufer des Urnersees ist der Axenberg. Am Fusse desselben steht die Tellskapelle auf der Tellsplatte.

Neu: Der Axenberg erhebt sich so schroff aus dem See, dass die Strasse und die Eisenbahn, die sich längs desselben hinziehen, manchmal durch Tunnelle geführt werden müssen. — Auch die übrigen Ufer des Vierwaldstättersees sind steil; nur an den Enden der Zipfel und da, wo die Muotta mündet, sind sie flach. (Fortsetzung folgt.)

Der Katechismus in der Volksschule.

Von *J. A. Hug,* Seminarlehrer in Zürich.

(Vergl. die Abhandlungen über den Religionsunterricht in den Jahrbüchern des V. f. w. P.; ganz besonders Jahrbuch VIII, S. 182 und Jahrbuch IX, S. 60.)

Ein Katechismus ist ein aus Fragen und Antworten bestehendes *Lehrbuch für Anfänger.* Das Wort kommt von dem griechischen Verbum »katechein«, welches unterrichten bedeutet. Bei der Ausbreitung des Christentums ging dieses Wort in den kirchlichen Sprachgebrauch über, und die allgemeine Bedeutung von »Katechese« beschränkte sich im Laufe der Zeit so, dass darunter nur noch *die Unterweisung der Anfänger im Christentum* verstanden wurde. Auch heute noch denken wir uns unter Katechismus ein Buch, in welchem die Hauptzüge der christlichen Dogmatik

[1] Siehe Hardmeyer-Jenny, der Vierwaldstättersee, S. 20.

nach einem bestimmten theologischen Lehrbegriffe in Fragen und Antworten der Jugend und den Laien überhaupt vorgetragen werden.[1]

Am berühmtesten wurden in der Geschichte des christlichen Religionsunterrichtes die beiden Katechismen *Luthers,* die sich in der lutherischen Kirche ihr Ansehen bis auf den heutigen Tag zu wahren wussten. Ja es ist für den orthodoxen Lutheraner eine eigentliche Ketzerei, wenn jemand in irgend einer Weise Aussetzungen daran zu machen wagt. Bei ihrem Erscheinen entsprachen die beiden Katechismen einem wirklich vorhandenen Bedürfnisse, wie sich ein ähnliches schon bei dem ersten Auftreten des Christentums als ein unabweisbares geltend machte. »Seine Bekenner sollten im Geist und in der Wahrheit anbeten, *auf Grund freier Prüfung* die alten Irrtümer wegwerfen, und das Neue, das Evangelium, behalten.«[2]

Ist dieses Bedürfnis der Gegenwart ganz verloren gegangen? Ich glaube nicht, obschon bei der materialistischen Zeitrichtung für die ethische Bildung des Volkes blutwenig getan wird. Vielfach sucht die Schule in einer ganz verkehrten Weise den Menschen auf den »Kampf ums Dasein« vorzubereiten. Geld zu machen, um »leben« zu können, das ist der oberste Grundsatz unserer Zeit. Aber solch ein Leben ist der Güter höchstes nicht —; der Übel grösstes aber ist — die Schuld. Und wie viele lassen sich durch die wirklich grossen, oft aber auch nur Scheinerfolge der Wissenschaft, welche sie nicht in ihre richtigen Verhältnisse zu setzen vermögen, von dem Glauben und den Idealen der Väter abbringen! Tut es da nicht not, die Jugend wieder mehr auf die höheren und wahren Güter der Menschheit aufmerksam zu machen, welche alle ihre Vereinigung finden in dem *Glauben an Gott,* als den Vater aller Menschen?

Dieser Glaube aber darf nichts Vages sein und der rechte Glaube ist dies auch nicht. Er ist etwas höchst Bestimmtes, eine Einsicht, auch nach dem Zeugnis der Bibel. Der Apostel schreibt (Hebr. 11, 1): Der Glaube ist eine *gewisse Zuversicht.* Die Aufgabe des Religionsunterrichtes kann also keine andere sein, als die Kinder mit dem heiligen, allwissenden und allgütigen Gott bekannt zu machen; aber dies nicht in religionsphilosophischer Weise, sondern durch seine Taten in der Geschichte. Nur so kann jene Zuversicht entstehen, welche der Apostel Glauben nennt.

»Da aber die erste Regel für jeden, der etwas geben will, diese ist, dass er's selber habe: so kann niemand Religion lehren, als wer sie besitzt.« Die beste Methodik wird diesen Satz Jean Pauls nicht umstossen können.

---

[1] Die neueste Zeit hat den Begriff „Katechismus" erweitert; denken wir nur an die Katechismen für die verschiedensten Gebiete, welche die Verlagsbuchhandlung *Weber* in Leipzig herausgibt.

[2] *K. V. Stoy,* Encyklopädie der Pädagogik, 1878, S. 161.

Denn es ist in den sogenannten exakten Wissensgebieten ganz ebenso. Nur wer in einem Gebiete ein rechtes Wissen hat, kann in diesem Gebiete auch einen erfolgreichen Unterricht erteilen.

Der Glaube beruht auf Tatsachen, und nur durch eine richtige Betrachtung der Tatsachen kann der Mensch zum Glauben kommen. Die gewichtigsten Tatsachen in dieser Beziehung bietet die *eigene Erfahrung*. Sie reicht aber nicht aus, besonders dann nicht, wenn der Mensch nicht gelernt hat, Erfahrungen zu machen. Dazu ist die *Geschichte* da, die profane wie die heilige. Sie wollen uns für die eigene Erfahrung *weise* machen. So darf also der Unterricht in der Religion nicht von Glaubenssätzen ausgehen, sondern von den Tatsachen, von denen die Glaubenssätze ja nur Abstraktionen sind.[1]

Aus diesem Grunde wage ich es auch, die *Methodik Luthers* als eine verkehrte zu bezeichnen. Ich bin auch der Meinung, dass nur das fromme Festhalten an der Art der Darbietung, wie sie Luther in der Vorrede zu seinem kleinen Katechismus auseinandergesetzt, viele ganz vorzügliche deutsche Methodiker in jene Widersprüche hineingedrängt hat, von denen selbst *Schumann* in seinem »Leitfaden der Pädagogik« nicht frei ist.

Die Darbietung der Katechismusstücke beginnt nach Luther mit dem wörtlichen Auswendiglernen des Textes. Der Lehrer spricht das zu lernende Stück vor und zwar stets in einerlei Weise. »Denn das junge und alberne Volk muss man mit einerlei gewissen Text und Formen lehren, sonst werden sie gar leicht irre, wenn man heut so und über ein Jahr so lehrt. . . . Welche es nicht lernen wollen, soll man von der christlichen Gemeinschaft ausschliessen; dazu sollen ihnen die Eltern und Hausherren Essen und Trinken versagen und ihnen anzeigen, dass solche rohe Leute der Fürst aus dem Lande jagen wolle.«

»Zum andern, *wenn sie den Text wohl kennen, so lehre sie dann hernach auch den Verstand,* dass sie wissen, was es gesagt sei, und nimm abermal vor dich dieser Tafeln Weise oder sonst eine kurze einige Weise, welche du willst, und bleib dabei, und verrücke sie mit keiner Syllaben nicht, und nimm dir der Weile dazu. Denn es ist nicht not, dass du alle Stücke auf einmal vornehmest, sondern eins nach dem andern. Wenn sie das erste Gebot zuvor wohl verstehen, darnach nimm das andere vor dich und so fort an, sonst werden sie überschüttet, dass sie keins wohl behalten.«

»Zum dritten, wenn du sie nun solchen *kurzen Katechismus* gelehrt hast, alsdann nimm den *grossen Katechismus* vor dich und gib ihnen auch *reicheren und weiteren Verstand.* Daselbst streich ein jeglich Gebot, Bitte, Stück aus mit seinen mancherlei Werken, Nutz, Frommen,

---

[1] *G. Ziller,* Allgemeine Pädagogik, II. 20.

Gefahr und Schaden, wie du das alles reichlich findest in so viel Büchlein davon gemacht. Und insonderheit *treibe das Gebot und Stück am meisten, das bei deinem Volke am meisten not leidet.*"

So viel Wahres in diesen methodischen Anweisungen auch liegen mag, so enthalten sie neben dem schon erwähnten Fehler noch einen weiteren. Sie schützen den Schüler nicht vor einer nackten verbalen Übermittelung und, was noch gefährlicher ist, vor der geisttötenden Katechese.[1] Die Geschichte des christlichen Religionsunterrichtes hat dies bewiesen. Schon im 16. Jahrhundert wird geklagt, dass man den Katechismus so unverständig gebrauche, indem man den Schülern so und so viel aufgebe, welches sie auswendig lernen und in den Kopf hineinmartern müssen, ohne dass man ihnen die Stücke in kindlicher Weise erkläre.[2] Und so ist es bis in unser Jahrhundert hinein geblieben, trotz aller Theorie. Komenius, Herzog Ernst der Fromme, A. H. Franke und die Aufklärer arbeiteten an einer Umgestaltung der gebräuchlichen Methode; ganz besonders suchten die letzteren die Katechismen selbst nach ihrer Theorie umzuformen, um den Lehrern dadurch direkt nützen zu können. Aber der Katechismusunterricht blieb ein leeres und totes Auswendiglernen von Fragen und Antworten, weil bei allen Umänderungen nie das Herz und seine Bedürfnisse, sondern stets nur der logisch ordnende Verstand tätig war und berücksichtigt wurde. Dadurch wurde die Methode nicht natürlicher, sondern nur wissenschaftlicher. Man vergass und vergisst heute noch in der praktischen Methodik sehr häufig ein doppeltes: Die Kinder sind, wie das Volk überhaupt, nicht auf wissenschaftliche Weise zu bilden, wenn man die Bildung nicht im Phrasenmachen erblickt. Auch hängt das erste Verständnis einer Wahrheit nicht einzig vom Verständnis ab, sondern auch von dem Anteil, den das Herz daran nimmt. In diesem Punkte ist die Pädagogik der Dichter deutlicher, als diejenige der Philosophen.

Die neueste Zeit sucht den Religionsunterricht und damit auch den Katechismus an vielen Orten aus den Schulen zu entfernen. Wo von letzterem bei uns noch etwas geblieben ist, besteht dieser Rest in einem *Spruchbüchlein,* das auch die gebräuchlichsten Kirchenlieder enthält oder wenigstens Strophen aus denselben. Die Anordnung des Stoffes ist in der Regel nach den Altersstufen, seltener nach dem Inhalte getroffen. Die Art der methodischen Darbietung ist ganz dem Lehrer überlassen, wenn er nur das Jahrespensum erreicht. Da kann es denn geschehen, dass der eine die Sprüche der Reihe nach auswendig lernen lässt, ein anderer sucht sie durch Paraphrase oder Katechese zu erklären, und wenn es hoch

---

[1] *Schumann,* Leitfaden der Pädagogik, II. 31, 3.

[2] *Kehr,* Geschichte der Methodik, I, S. 41.

kommt, wird eine Geschichte an den Spruch geknüpft, welche diesen verdeutlichen soll. Wir haben es hier eben mit einem *vernachlässigten Unterrichtsgebiete* zu tun, dem aber aufzuhelfen ist und *dem wir aufhelfen müssen.* Durch eine sorgfältigere Betreibung des Unterrichtes nach den formalen Stufen kann hier leicht geholfen werden. Sie schliesst die Mängel des bisherigen Unterrichtes aus und sorgt für eine natürlichere Darbietung, wenn sie auch nicht bei jedem Lehrer die verbale Übermittelung ganz zu verhindern vermag.

Ideen und Wahrheiten, die entweder ganz neu auftauchen oder doch lange verloren waren, treten nicht sofort in bestimmt und klar erfassten Begriffen in die Welt ein. Sie werden zuerst mit dem *Gefühl* erfasst und müssen sich durch dieses hindurch zur Klarheit emporarbeiten. So traten im Zeitalter der Reformation die religiösen und im Zeitalter der Aufklärung die ästhetischen Ideen und Wahrheiten auf. Kein Gefühl entsteht aber ohne Ursache, ohne Vorstellungen, wenn man sich auch derer im Augenblick des Gefühls gar nicht bewusst ist. Oft sind hiebei Vorstellungen ganz entgegengesetzter Art tätig. Der Reformation rief der religiöse und kirchliche Verfall des ausgehenden Mittelalters; den äthetischen Wissenschaften in Deutschland das fremde Vorbild neben dem Gefühl des eigenen Unvermögens.

So ist es aber auch im individuellen Leben. Was sich dem Einzelnen in unauslöschlicher Weise einprägen, was für ihn früher oder später Klarheit und Gewissheit erlangen soll, muss zunächst durchs Gefühl erfasst werden. Und dies ganz besonders in der religiösen Bildung. Darum sagt Jean Paul mit Recht: »Ein hohes Unglück, ein hohes Glück, eine grosse Übeltat, eine Edeltat, sind Baustätten einer wandernden Kinderkirche.« Die Macht des Beispieles erreicht in der religiösen Erziehung alles, wo dies zu erreichen möglich ist. Diese Macht ist aber keine Macht des Verstandes, so sehr sich der Verstand auch nachher die Sache klar zu legen vermag, sondern in erster Linie eine Macht des Gemütes. Christus selbst lehrte nur deshalb, wie einer, der Macht hat, weil sich hinter seiner Lehre überall die gewaltige ethisch-religiöse Persönlichkeit zeigte. Hätte er seine Lehre in dogmatischer Form vorgetragen und sie mit philosophischer Weisheit zu stützen gesucht, worin manche modernen Kathederhelden und Pfarrer die Religion selbst erblicken, so hätte man ihn vielleicht eine Zeit lang bewundert, aber er wäre dadurch nicht der Heiland der Welt geworden.

Ich möchte durch meine Arbeit eigentlich nichts anderes, als ein bekanntes Wort *Göthes* erweitern und — ergänzen. Er sagt irgendwo: »Das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erregt.« Unter Geschichte verstehe ich aber hier alle diejenigen Unter-

richtsstoffe, welche dem Zögling in irgend einer Weise Musterbilder des Tuns darbieten: Heilige und profane Geschichte, Episches und Dramatisches, ja ich möchte in den Kreis des geschichtlichen Unterrichtes auch die ersten Belehrungen über Gott und göttliche Dinge, welche das Kind im Schosse der Familie empfängt, gerechnet wissen.

Um gleich hier einem möglichen Vorwurf und Missverständnis vorzubeugen, erinnere ich an ein Wort von *Theodor Waitz* in Bezug auf die biblische Geschichte: »Das Geschichtliche muss im Unterricht als geschichtliche, nicht etwa als poetische Wahrheit dargestellt werden, damit nicht der Wert und die Bedeutung desselben nur von ästhetischer, nicht von religiöser Art zu sein scheine. So wichtig der ästhetische Gesichtspunkt auch ist, so würde eine Behandlung der biblischen Geschichte aus demselben diese leicht als Dichtung erscheinen lassen, was ebensowenig zulässig ist, als eine solche Darstellung, durch die sie mit der Profangeschichte auf gleiche Stufe träte.«[1]

Aller Unterricht muss in religiösem Geiste erteilt werden; aber an die Geschichte insbesondere muss sich der Religionsunterricht anknüpfen, vorab an die biblische Geschichte. So wird der Zögling durch die *innere Anschauung* vom Leben und Treiben der Menschen und von dem Wirken Gottes unter denselben in seinem *Glauben* eingeführt. Es wird durch die Geschichte derjenige Gemütszustand geschaffen, welcher den Zögling allein befähigt, ein *vorlaufendes Verständnis* eines Glaubenssatzes, eines Bibelspruches oder einer moralischen Lehre überhaupt zu bekommen.

Die Gemütszustände sind aber wechselnd und vorübergehend. Darum darf auf keiner Stufe der Unterricht dabei stehen bleiben, einem Gefühle gerufen zu haben. Zudem liegt es in der Natur des Gefühls, über sich selbst klar zu werden[2]. Es strebt nach einem Ausdruck in der Sprache, und es ist ruhiger, sobald es einen findet, welcher mehr oder weniger das Rätsel seines Daseins löst. Dadurch verliert das Gefühl seinen vagen Charakter: es vertieft sich mit dem Wachsen der Erkenntnis. »Das *tiefe Gemüt* setzt voraus ein kräftiges Vorstellen, vielfach verwebte Vorstellungskreise, eine regsame Phantasie, entwickeltes Denken, gereifte Reflexion über Welt und Leben.«[3] Je reicher das geistige Leben eines Menschen ist, desto tiefer wird sein Gefühl und um so wirkungsvoller werden dann auch wieder die apperzipirenden Vorstellungsmassen.

Das *sittliche Gefühl,* welches der Geschichtsunterricht zunächst weckt, ruft auch einem *sittlichen Urteil,* und dieses wird die Quelle des wahren

---

[1] Th. Waitz, allgemeine Pädagogik, 3. Auflage, S. 292.

[2] Das Gedicht *Geibels:* „Das Geheimnis der Sehnsucht“ in den Juniusliedern, 20. Aufl., S. 121.

[3] *Nahlowsky,* Das Gefühlsleben (1862), S. 80.

religiösen Gefühles, das seine Befriedigung nur im *Wissen von Gott* findet. »Dieses sittliche Urteilen hervorzurufen, zu klären und zu einem ruhig-klaren, festen und bestimmten zu machen, ist die vornehmste Aufgabe des biblischen Gesinnungsunterrichtes.« (Fortsetzung folgt.)

Über den wissenschaftlichen Wert der Lehre von den Seelenvermögen.

Von *Dr. A. Schoel*, Professor am Gymnasium in St. Gallen und am Lehrerseminar in Rorschach.

Der Gegenstand der nachstehenden Untersuchung ist die Frage, *ob das einfache Seelenwesen als mit ursprünglichen Vermögen, Tendenzen, Trieben oder Kräften ausgestattet anzunehmen sei,* wie die Vermögenslehrer mit Aristoteles, Wolff und Kant behaupten, oder nicht. In der neueren *wissenschaftlichen* Psychologie hat man die Lehre von den Seelenvermögen fast allgemein und entschieden aufgegeben. Man hat erkannt, dass z. B. das Vorstellungsvermögen sich zu den einzelnen Vorstellungen verhält, wie die Steinheit zu diesem oder jenem Steine, wie die Menschheit zu Müller und Schulze. Die Lehre von den Seelenvermögen ist nichts anderes als ein psychologischer Roman voll geheimer Intriguen und offener Gewalttätigkeiten. Wäre die Seele nach der alten Vermögentheorie zu betrachten, dann gliche ihr Zustand offenbar demjenigen des alten römisch-deutschen Reiches, in welchem ein höchster Herrscher, zwar reich an Würden und Titeln, aber machtlos auf dem Trone sass, während die einzelnen Vasallen unter sich in seinem Namen beliebig schalteten und walteten, gegen einander intriguirten und einander offen bekämpften.

Der erste, welcher die falsche Lehre von den Seelenvermögen entschieden verworfen und den dadurch gewonnenen freien Raum auf das trefflichste zu benutzen gewusst hat, war Herbart. Damit das Verdienst dieses Philosophen, des eigentlichen Fortsetzers der kritischen und Begründers der realistischen, exakten Philosophie, richtig gewürdigt werde, lassen wir darüber einen seiner bedeutendsten wissenschaftlichen Freunde zu Worte kommen, Thilo nämlich, der noch in Göttingen als begeisterter und scharfsinniger Hörer zu Herbarts Füssen gesessen hat. Thilo spricht sich in dem vorzüglichen, leider viel zu wenig bekannten Vortrage *„J. F. Herbarts Verdienste um die Philosophie,* Oldenburg, 1875«, S. 231 f., über Herbarts Verdienste um die Psychologie folgendermassen aus:

»Es ist Ihnen bekannt, dass er dieser Wissenschaft im Dienste der Ethik und Pädagogik einen ganz vorzüglichen Fleiss gewidmet hat. Sie

ist seine Lieblingswissenschaft gewesen und in ihrem weiteren Ausbau hat ihn der Tod abgerufen.

»Hier muss nun geradezu gesagt werden: Vor Herbart hat es noch gar keine Psychologie als *Wissenschaft* gegeben. Er ist ihr *erster* Begründer! Das ist eine Tatsache, deren Anerkennung sich immer allgemeiner Bahn bricht. Alles, was man *vor ihm* und *ohne ihn* über das Seelenleben vorgebracht hat, sind nur dürftige und fehlervolle Schülerarbeiten gewesen, mag Plato oder Aristoteles, Leibniz oder Kant, Fichte oder Hegel sie geliefert haben. Man hat unendlich viel darüber geredet, aber gar nichts gewusst.

»Sehen Sie nur auf den wahrhaft erbärmlichen Zustand, in welchem sich die Psychologie vor Herbart befand. Zur Erklärung der geistigen Vorgänge hielt man es für genug, die Seele mit allerlei sog. Seelenvermögen zu begaben. Da hatte man ein Wahrnehmungsvermögen, Gedächtnisvermögen, Einbildungskraft, innern Sinn, Verstand, Urteilskraft, Vernunft; diese bildeten das allgemeine *Erkenntnisvermögen*; dann hatte man ausserdem ein oberes und unteres *Begehrungsvermögen* und ein ebensolches oberes und unteres *Gefühlsvermögen* und meinte nun, die eigentliche Wissenschaft bestehe darin, diese Vermögen hübsch logisch zu *klassifiziren* und unter sie die einzelnen Erscheinungen des Seelenlebens zu subsumiren, was man dann eine wissenschaftliche Ableitung nannte.

»Wenn sich jemand Ihnen etwa für einen wissenschaftlichen Chemiker ausgäbe, und er auf Ihre Frage: wie es zugehe, dass Holz verbrenne? antworten wollte, es habe eben ein Brennvermögen! und er diese Antwort im Ernste für eine wissenschaftliche ausgäbe, so würden Sie nichts anderes tun, als ihm als einem Idioten den Rücken zukehren! Nun, waren etwa die Antworten der alten Seelenlehre besser, wenn sie etwa auf die Frage: wie es zugehe, dass der Mensch denke? Sie mit der Antwort abspeiste: er habe eben Verstand, d. h. ein *Denkvermögen?*

»Diesem jämmerlichen Zustande ein Ende gemacht zu haben, ist das unbestrittene Verdienst Herbarts. Er ist der Kopernikus der Psychologie! — Nicht in *erdichteten Seelenvermögen,* sondern in den *wirklichen* Vorstellungen der Seele findet er die wirkenden Kräfte, aus deren Zusammen- und Gegeneinanderwirken er die Vorgänge im Denken, Fühlen und Wirken zu *begreifen* und deren allgemeinste *Gesetze* er *durch Rechnung zu entdecken* suchte, ebenso wie die Forscher der äusseren Natur deren Gesetze nur durch Rechnung finden.«

Thilo hat in der Tat recht, wenn er Herbart den *ersten* Begründer, den Kopernikus der Psychologie nennt! Erst seit Herbart gibt es eine Statik und Dynamik des psychischen Mechanismus, erst durch seine geistige Arbeit ist eine empirisch-rationale Psychologie auf die Bahn gebracht worden.

Die empirische Psychologie vor Herbart kann man von dem Tadel nicht freisprechen, dass sie sich durchaus nicht genügend auf die Erfahrung stützte. Statt der Beobachtung der einzelnen psychischen Erscheinungen verbrauchte sie einen grossen Teil ihrer Kraft für die Feststellung *allgemeiner Klassenbegriffe,* besonders der sogen. Seelenvermögen, die sich in einer *empirischen* Psychologie sonderbar ausnehmen. Trotzdem waren sie Jahrhunderte hindurch der Schwerpunkt, nach welchem die ganze Wissenschaft beständig gravitirte, um den sie sich fast allein gedreht hat.

Die neuere exakte, empirisch-rationale, kritisch-realistische Psychologie erklärt nun mit Herbart zunächst die Annahme jener Seelenvermögen für eine blosse *Hypothese,* und da die Seelenvermögen blosse Abstraktionen im denkenden Beobachter des Seelenlebens sind, so *leugnet* sie geradezu *die Existenz derselben.* Mit dieser Leugnung ist ein entscheidender Fortschritt gemacht worden. Früher deduzirte man in der Psychologie a priori, statt a posteriori. Man ging von oben herab, vom Vermögen, d. h. vom Allgemeinen oder Abstrakten, zum Besondern oder Konkreten über, was natürlich aller Erfahrung widerstreitet. Jetzt, seitdem die Psychologie empirisch und exakt geworden ist, hat sie den Weg der übrigen Erfahrungswissenschaften betreten, die nicht von einem imaginären Wolkenkuckucksheim, sondern von der tatsächlichen Erfahrung und genauen Beobachtung des Einzelnen, Konkreten ausgehen, um erst von diesem aus sich zum Allgemeinen zu erheben.

Es ist der Psychologie ergangen wie allen andern Wissenschaften. Jede war anfangs geneigt, das, was sie nicht zu erklären vermochte, als Unerklärbares, Absolutes hinzustellen. Wie die Physiologie von der Lebenskraft träumte, so fabulirte die Psychologie von den angebornen Seelenvermögen. Diese Vermögen galten einfach als selbstverständliche Axiome. Aber bekanntlich besteht der Fortschritt in der Naturerklärung zum nicht geringen Teile darin, dass man vermeintliche Axiome in Probleme verwandelt, weil man in dem erfahrungsmässig Gegebenen nichts für etwas Unbedingtes, Ursprüngliches halten darf, sondern alles als etwas betrachten muss, dessen Bedingungen und Voraussetzungen zu suchen sind. Hieraus erklärt es sich, warum in der Psychologie die *empiristische* Erklärung an die Stelle der früheren *nativistischen* getreten ist, warum auf dem jetzigen Standpunkte der Wissenschaft alle psychischen Gebilde, von den niedrigsten bis zu den höchsten hinauf, nicht für ursprüngliche, wenigstens keimartig angeborne, sondern für erworbene, im Laufe der Zeit entstandene gehalten werden. Es gibt in der Seele keine absolute Spontaneïtät, kein ursachloses Geschehen, sondern alles wird durch bestimmte, natürliche Ursachen hervorgebracht. (Vgl. das höchst lehrreiche und interessante Buch von Flügel, Das Ich u. die sittl. Ideen im Leben der Völker, S. 225 f.). Mit diesem Grundgesetz

aller Naturerklärung ist zwar bereits hinreichend angegeben, welchen *wissenschaftlichen* Wert die Lehre von den Seelenvermögen hat. Da jedoch diese Lehre in den populären Vorstellungen von der Seele noch immer eine grosse Rolle spielt, so ist es erforderlich, durch Darlegung der völligen Unhaltbarkeit dieser Lehre zu zeigen, dass *der Wert derselben* heutzutage *nur noch ein negativer* ist. Dieses Verwerfungsurteil beruht im Wesentlichen auf *drei Gründen:* die Lehre von den Seelenvermögen ist wissenschaftlich völlig unhaltbar, weil sie weder auf psychischen *Tatsachen* beruht, noch zur *Beschreibung* und *Erklärung* der wirklichen psychischen Tatsachen geeignet ist. Sie ist ein Produkt der mythenbildenden Phantasie, welches sowohl der *Erfahrung* wie der *Logik* Hohn spricht. Der Beweis für diese Behauptung ist unschwer zu führen. (Fortsetzung folgt.)

Konferenzen.

Graubünden. Die Jahresversammlung des bündnerischen Lehrervereins findet den 21. November in Ilanz statt. Referate: Über physikalischen Unterrichtsstoff an Winterschulen. Zur Orthographiefrage.

Basel-Land. An der am 28. September zu Liestal stattgefundenen Kantonalkonferenz der Lehrer von Baselland ward hauptsächlich die Frage der Herbart-Zillerschen Lehre vom erziehenden Unterricht behandelt. Dank einem Aufsatze des *Herrn Haffner, Lehrer* in Binningen, wurde die Lehrerschaft für den Gegenstand erwärmt, ja zum grossen Teil gewonnen. Der Präsident *Dr. Goetz* legte die nach den betreffenden Grundsätzen verfassten Lehrmittel vor, indem er auf deren Vorzüglichkeit aufmerksam machte: so ein historisches Lesebuch wie „Thüringische Sagen und Nibelungen“ solle uns ein Vorbild sein. („W. Ldb.“)

Anmerkung. Ein nach den gleichen Grundsätzen entworfenes Lesebuch für das III. Schuljahr, dessen historischen Stoff die heimatlichen Sagen, insbesondere die Tellsage, bilden, ist in Vorbereitung.

Rezensionen.

Eine Gymnasialzeitschrift auf Herbartscher Grundlage sind die „Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen“, herausgegeben von *Dr. O. Frick, Direktor der Franke'schen Stiftungen in Halle,* und *Dr. G. Richter, Direktor des Gymnasiums in Jena.* Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses in Halle. In zwanglosen Heften von zirka 8 Bogen, einzeln käuflich.

Die Herausgeber verhehlen sich zwar nicht (Heft I, „zur Verständigung“), dass man in vielen Kreisen eine fast *instinktive Scheu hat vor der theoretischen Beschäftigung mit den pädagogischen Grundfragen.* Dennoch hoffen sie, dazu beizutragen, dass die Idee des erziehenden Unterrichtes auch dort mehr und mehr zur Geltung komme. So sehr sie eine gediegene wissenschaftliche Fachbildung als allererste Forderung an den Lehrer anerkennen, so ist es doch ihre innerste Überzeugung, dass die *rechte* Unterrichtskunst, die nämlich, welche charakterbildend wirkt, nur hervorwachsen könne aus dem Boden *wissenschaftlicher Einsicht in die Grundprobleme aller Erziehung.* Darin, dass diese Überzeugung nicht allgemein geteilt wird, erblicken sie mit *Schrader* das eigentliche Grundgebrechen, an dem unser Bildungswesen leidet. Ohne auf theoretische Erörterungen ganz zu verzichten, hoffen sie durch die Veröffentlichung von Proben aus der Unterrichtspraxis das Interesse an pädagogischen Studien am sichersten zu wecken.

Seit Oktober 1884 sind 3 Hefte erschienen. Sie enthalten neben wenigen aber sehr anregenden theoretisirenden Arbeiten (der psychische Lernprozess, die Kunst des Unterrichts, Winke betreffend die Aneignung der Kunst des Erzählens, Pädagogische Aphorismen mit Randglossen von Dr. O. Frick, die Stilübung als Kunstarbeit von Dr. Rud. Hildebrand), Präparation aus fast allen Unterrichtsgebieten und Stufen, Einführung in die Planimetrie, quadratische Gleichnungen und Logarithmen, die ersten Lektionen in Latein und Griechisch und Lektüre und Grammatik in höheren Klassen, die Honigbiene, die Kartoffel (Präparationen für Untertertia) und eine Physiklektion in Sekunda, Präparationen zu Herder, Shakespeare, Römerbrief, Geschichte und Geographie u. s. w.

Der Zusammenhang mit den grundlegenden Prinzipien Herbarts ist zwar bei manchen derselben kaum erkennbar, was natürlich ihren Wert für pädagogische Anregung oder als fachwissenschaftliche Beiträge nicht ausschliesst. Aber der Zweck der Zeitschrift würde doch wohl sicherer erreicht, wenn die Herausgeber durch kritische Glossen oder Fussbemerkungen die Gegensätze hervorheben und dem weniger orientirten Leser seine Stellungnahme erleichtern wollten. Indessen mag gerade der Charakter eines Sprechsaales der Verbreitung des Blattes und damit auch seiner pädagogisch hervorragenderen Beiträge günstig sein.

Inhalt: Programm für den IV. Jahrgang. — Ein Quellenbuch zur Schweizergeschichte. — Versuch über einen Lehrplan für den Geographieunterricht. — Die Urkantone im Anschluss an die Geschichte Tells. — Der Katechismus in der Volksschule. — Über den wissenschaftlichen Wert der Lehre von den Seelenvermögen. — Konferenzen. — Rezensionen. — Inserate.

Im Verlage von **Orell Füssli & Co.** in **Zürich** sind erschienen:

Schulbüchlein
für die
Schweiz. Volksschule.
Unter Mitwirkung bewährter Schulmänner herausgegeben von
H. R. Ruegg, Alt-Seminardirektor.

Illustrirt. Solid gebunden.
Büchlein für die *erste* Klasse 35 Cts.
Büchlein für die *zweite* Klasse 50 „
Büchlein für die *dritte* Klasse 60 „
Büchlein für die *vierte* Klasse 70 „
Büchlein für die *fünfte* Klasse 75 „
Büchlein für die *sechste* Klasse 75 „

Diese Schulbüchlein sind in den Kantonen **St. Gallen, Thurgau, Schaffhausen, Bern, Solothurn** und **Baselland** *obligatorisch* eingeführt, im Kanton **Aargau** steht deren Einführung bevor. (OV153)

Dieselben sind sowohl in **Antiqua**-Ausgabe als in *Fraktur*-Schrift *in neuer und* alter Orthographie vorhanden. Wir empfehlen dieselben der Beachtung der Herren Lehrer, sowie der Tit. Schulbehörden und stellen Muster-Exemplare gerne zur Einsichtnahme zu Diensten. 3

Verlag von **J. Stötzner**, *vormals Brodtmann'sche Buchhandlung* **Schaffhausen:**

Liedersammlung
für gemischten Chor.
Herausgegeben von
Ernst Methfessel,
Musiklehrer in Winterthur.
I. Theil fünfte Auflage Fr. 2. — II. Theil Fr. 2.

Eichwald,
Auswahl vierstimmiger Gesänge für Männerchor.
Von **Bern. Bogler.**
Fr. 1. 60. 4

Vorzügliche Sammlungen. Durch jede Buchhandlung zur Ansicht erhältlich.

Soeben erschien im Verlage von **J. Bacmeister** in **Bernburg** und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Die Lehre Herbarts von der menschlichen Seele,
mit Herbarts eigenen Worten zusammengestellt von **Heinr. Free.**
1. M. 20 Pf. 1

Herbarts Pädagogik ist ohne seine Physiologie unverständlich. Obiges Buch wird daher allen Lehrern willkommen sein.

Soeben erschien im Verlag von **Ed. Kummer in Leipzig** und kann durch jede Buchhandlung zur Ansicht bezogen werden:

Lehrbuch der Geometrie

für Stadtschulen und Schullehrer-Seminare

von **A. Stubba,** 7

Oberlehrer a. D. Neunte, vom Hauptlehrer G. Krause in Wronke nach dem metrischen Mass und Gewicht umgearbeitete Auflage. Mit 325 in den Text gedruckten Figuren. 1884. Preis geh. 2 Mark 70 Pf.

Ein bekanntes gutes Buch, das durch den neuen Herausgeber in der schon von dem verewigten Verfasser eingeschlagenen Weise weiter vervollkommnet worden ist. Aus der „Geometrie für den Bürger und Landmann", wie das Buch in der ersten Auflage hiess, ist ein wissenschaftliches Lehrbuch geworden, das daneben doch alle methodischen Vorzüge der früheren Auflage besitzt. Der Text hat sich in der vorliegenden Auflage um zwei Bogen vermehrt, 62 neue Figuren sind hinzugekommen; manche Paragraphen sind vollständig neu bearbeitet, darunter in besonders dankenswerther Weise die Lehre von der Kongruenz der Dreiecke. (H5213Z

Verlag von Benno Schwabe in Basel:

Cherbuin, Fr. Choix de lectures françaises à l'usage des écoles de jeunes filles. 3me edition. 3 vols. 1 vol. 2 Fr. 20, 2/3 vol. à 3 Frs.

Goetzinger, Dr. M. W. Stylschule zu Übungen in der Muttersprache. Eine Sammlung stufenmässig geordneter Aufgaben und Arbeitsentwürfe. 2. Auflage. 2 Bde. Preis Fr. 6.35.

Derselbe. Deutsches Lesebuch für Gymnasien und Realschulen. Eine Auswahl von Prosastücken und Dramen. 1. Tl.: Für die untern Klassen 3 Fr. 80. 2. Tl.: Für die mittlern und obern Klassen 5 Fr. 70.

Heussler, Dr. Abr. Kurzer Abriss der deutschen Sprache. 7. Auflage. Preis gebunden Fr. 1. 60.

Luz, G., Lehrbuch der praktischen Methodik für Schulamtszöglinge, Schullehrer und Schulaufseher. 3. Auflage. 2 Bde. Preis Fr. 13.

Derselbe, Der Sprachunterricht in der Volksschule. Ein Beitrag zur sachgemässerenGestaltung desselben. 2. Auflage. Preis Fr. 5.

Derselbe, Der Anschauungsunterricht in den untern und mittlern Klassen der Volksschule. Preis Fr. 3. 60.

Meyer, Joh. Poetisches Lesebuch für Gymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen. Eine Auswahl von Fabeln, Balladen, Romanzen, poetischen Erzählungen und Idyllen. 1 Fr. 40.

Schneeberger, F., Rationelle Gesangsschule. 3 Bdchen. Preis cart. Fr. 1. 55. 6

Im Druck und Verlag von **F. Schulthess** in **Zürich** erschienen soeben und sind in allen Buchhandlungen zu haben:

Quellenbuch zur Schweizergeschichte

für Schule und Haus

bearbeitet von

Dr. Wilhelm Oechsli,

(Verfasser des obligatorischen Lehrmittels für den Unterricht in der Schweizergeschichte an der zürcherischen Volksschule.) gr. 8°. in drei bis vier Lieferungen à Fr. 2. Erste Halblieferung Fr. 1.

Literarische Abende

für den Familienkreis.

Biographische Vorträge über Dichter und Schriftsteller des neunzehnten Jahrhunderts begleitet von Proben aus ihren Werken, gehalten 1884/85 in der Grossmünsterschule in Zürich 2

durch

Rektor **F. Zehnder,**

Verfasser der „Hauspoesie" etc.

8°. br. in drei Serien à höchstens Fr. 2.

Erste Serie: *Tieck, Kleist, Schleiermacher, Arndt, Wilhelm und Alexander v. Humboldt, Rückert.*

Lateinisch und Griechisch

nach dem 5

„Meisterschafts-System".

Heft 1 beider Sprachen **gratis** und **franco.**

Leipzig. C. A. Koch's Verlagshdlg.

Verlag von Hugo Richter in Davos. — Druck von Richard Becker in Davos.