Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 4 (1886)
Heft: 3

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: 09.07.2025

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

Bündner
Seminar-Blätter
Herausgegeben von
Seminardirektor **Theodor Wiget** in Chur.

№ 3. **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). **Inseratauftrage** 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.**

Alkalisch-salinische Aphorismen.

(Pädagogische Gedanken bei einer Tarasperkur.)

Schon die Reise nach Tarasp-Schuls, die herrliche Fahrt durch die interessantesten und romantischen Gegenden des Hochtales, meint Dr. Pernisch in seiner Schilderung des Kurortes, muss auf die dorthin sich Begebenden einen günstigen physischen Einfluss ausüben. Am Orte selbst wird dieser Einfluss noch wesentlich gesteigert durch den frischen, zauberischen Reiz einer in seltener Majestät sich entfaltenden Gebirgswelt und durch die farbenreiche Pracht einer sonnenreichen Landschaft.

Die Analogie für die Erziehung liegt auf der Hand. Dr. Keferstein hat sie in seinen »päd. Wanderungen« ausgesprochen:

»Hat man einmal die Wahl, warum sollte man da nicht die schönsten Erdstellen zu den Erziehungsstätten ausfindig machen? Der Tummelplatz der Jugend darf des landschaftlichen Reizes nicht entbehren und Wald, Wiese, Höhenzüge, Abwechslung zwischen Berg und Tal dürfen da nicht fehlen, wo der Knabe sich geistig und körperlich entwickeln, wo er zum kräftigen Jüngling heranreifen soll, denn da kann er innerlich erstarken und veredelt werden, kann seine Phantasie eine erlaubte und schöne Richtung gewinnen, da kann er seine Sinne üben und schärfen, seine Kraft stählen und seinen Mut erproben.«

* * *

Mit der erhabenen und freundlichen Stille der ganzen Landschaft fährt Pernisch fort, steht in harmonischem Einklang das *anspruchlose* und *einfache Badeleben* des Kurortes, der zwar des nötigen Komforts keineswegs entbehrt, aber durchaus kein Luxusbad ist. Die aufreibenden und rauschenden Vergnügen, das geschäftige Treiben grosser Städte und moderner Weltbäder fehlen ihm gänzlich.

Ins Pädagogische übersetzt heisst das:

Wohlleben und Dürftigkeit haben beide Gefahren für die Jugend. Wie schädlich eine zerstreuende Lebensart auf den Charakter wirkt, erhärtet die gemeine Erfahrung. Eine Haus- und Schulordnung, die für feste Regelmässigkeit der täglichen Arbeit und Erholung sorgt, ist eine sichtbare Wohltat. Oft genügt schon allein das Versetzen in solche Umgebung, um die Macht der Gewohnheit für die Zwecke der Erziehung zu gewinnen.

Freilich, des nötigen Komforts darf der Kurort nicht entbehren! So darf auch die Regelmässigkeit der Lebensordnung nicht in Einförmigkeit und die Einfachheit nicht in Dürftigkeit ausarten, sondern es muss sich zur Arbeit das andere Element des Lebens: die Freude gesellen: »Nach sauren Wochen, frohe Feste«.

* * *

Aber landschaftliche Schönheit und einfaches, anspruchsloses Badeleben allein machen den Kurort noch nicht aus, so unzweifelhaft ihr Anteil am Erfolg der Kur auch ist, es müssen spezielle Heilsfaktoren hinzutreten. Und so machen auch die herrlichste Lage und der stattlichste Bau des Schulhauses, die beste Beleuchtung, die ausgibigste Ventilation, die richtigste Bestuhlung, die strammste Zucht, die grössten Ausflüge und schönsten Jugendfeste die *Erziehung* nicht aus; so wesentlich alle diese Momente auch sind, müssen spezielle Erziehungsfaktoren hinzukommen.

* * *

Von den speziellen Heilsfaktoren des Kurortes Tarasp-Schuls stellt Dr. Pernisch das *Alpenklima* in die vorderste Reihe und räumt ihm trotz der vielfach bewährten Wirksamkeit der Quellen ohne Bedenken den ersten Rang ein. So müssen auch wir einen ungemein grossen Teil am Gelingen der Erziehung der *Familie* zuschreiben. Ob die Jugend in sittigender Alpenluft oder in verderblicher Sumpfluft aufwachse, hängt wesentlich vom Hause ab, in dem sie atmet.

* * *

So sicher nun auch die Einwirkung des Höhenklimas ist, so wenig sind feststehende Tatsachen über diese Einwirkung bekannt, und es wäre einstweilen, sagt Pernisch, noch eine missliche Sache, aus den einzelnen Klimafaktoren, als da sind: verminderter Luftdruck, kühlere Schattentemperatur, bedeutendere Temperaturschwankungen, geringere absolute Feuchtigkeit und grössere Variation im relativen Feuchtigkeitsgehalt der Luft, stärkere Intensität der Sonnenstrahlen u. s. w. den Totaleffekt derselben aufbauen zu wollen. Gerade so verhält es sich auch mit dem Einfluss des *Familienklimas* auf die Gestaltung des jugendlichen Gedankenkreises. So bedeutend auch die einzelnen Momente desselben sind: so wichtig die

vielseitige Tätigkeit des Vaters, das liebevolle, sinnige Walten der Mutter, die Wechselbeziehungen zu den Geschwistern, die Nationalität, die Sprache, die Sitte, die Konfession auch sind, und so viel drastische Beispiele die allgemeine Erfahrung von den Wirkungen derselben in concreto auch aufweist, so sind wir doch nicht imstande, feststehende Tatsachen über diese Einwirkungen aufstellen zu können.

Wie verschieden ist nicht, um nur eines zu nennen, die Einwirkung des vielleicht homogensten Familienklimas, das wir kennen, des »deutschen protestantischen Pfarrhauses«, in dessen Athmosphäre die Wiege eines Lessing und Claudius, eines Geibel und Herwegh gestanden.

* * *

Wir müssen daher, sagt Pernisch weiter, das alpine Klima in seiner *Gesamtheit* und zur Erklärung seiner vielfach erprobten Wirkungen die Hauptunterschiede desselben von dem Klima der *Niederungen* ins Auge fassen. So können auch wir die Wirkungen einer *sorgfältigen* Familienerziehung nur in ihrem Gesamteffekt und durch Gegenüberstellung mit den Folgen einer *verwahrlosten* häuslichen Erziehung auffassen und müssen auch so noch gestehen, dass der »verlorne Sohn« oft aus der besten, und der »brave Mann« aus einer miserablen Sippe hervorgehen kann.

* * *

Hätte die Natur Tarasp nicht mit wahrhaft verschwenderischer Hand mit *heilspendenden Quellen* gesegnet, es kämen, bloss des Höhenklimas wegen, nicht hundert Gäste dorthin.

Also stände es auch schlimm um die Bildung des sittlichen Charakters, träte zur Familienzucht nicht der *Unterricht* hinzu. Diesem ist als Aufgabe gestellt, was jene nicht zu leisten vermag. Der Charakter dringt von *innen* hervor, jene aber wirkt von *aussen* her oder tangirt das Innere höchstens. Wo also die Wirkung der Zucht aufhört, da dringt der Unterricht vor: er bildet die *sittliche Einsicht,* er erzeugt die richtigen Werturteile, er gewinnt die sittlichen Masstäbe, er gestaltet den Gedankenkreis und verknüpft die Maximen mit allen Provinzen desselben, und reiht endlich alle Maximen in eine richtige und feste Rangordnung ein, in ein sittlich-religiöses System, das sich im Handeln so machtvoll erweisen sollte, wie das Ordensgesetz gegenüber dem Jüngling im »Kampf mit dem Drachen«, also dass es unerschütterlich steht selbst im Sturm der Leidenschaften, wie der Grossmeister im Beifallssturm der tobenden Menge.

Der Unterricht ist darum die *stärkste pädagogische Kraft,* freilich nicht *der* Unterricht, der bloss Kenntnisse vermittelt, sondern der *erziehende* Unterricht. Denn die sittliche Einsicht ist kein so billiges Ergebnis, das von selbst sich ergäbe, oder »durch Erlernung der zehn Gebote und deren Erklärung kurzer Hand sich einstellte«; noch ist sie identisch mit Denken

und Sprache, also dass sie sich durch Stichworte und Sätzchen und durch das ewige Gerede vom Anschauungsunterricht erreichen liesse.

Was für Tarasp die Quellen, das ist für das Haus die Schule, nicht die einer einseitigen Überschätzung des Intellekts entsprungene *Lern*schule, sondern die ethischen Zwecken dienende *Erziehungs*schule.

Die Balneotherapie, die Lehre von der Heilwirkung der Gesundbrunnen, ist der Pädagogik um ein grosses Stück voraus. Die Balneologen sind früher aufgestanden als die Pädagogen. Sie haben die Brunnen auf ihre physikalischen und chemischen Eigenschaften untersucht, ihren Gehalt an festen Bestandteilen, schwefel- und kohlensaurem Natron, Chlornatrium, freier Kohlensäure und einem Dutzend weiterer Elemente bis auf die fünfte Dezimalstelle bestimmt, deren therapeutische Wirksamkeit im einzelnen und in globo erforscht und die berühmtesten alkalisch-salinischen Brunnen Europas darnach gemessen und die Heilmethoden, die Indikationen und Kontra-Indikationen darnach bestimmt.

So sollten auch wir unsere Lehrmethoden einer psychologischen Analyse unterwerfen und nicht bloss nach dem Brutto-Erfolg, der ja immer trügerisch ist, berechnen. So sollten auch wir unsere Lesestoffe auf ihren erzieherischen Gehalt prüfen und zu bestimmen suchen, welchen Zuwachs von jedem erhältlich ist für das empirische, spekulative, ästhetische, für das sympathetische und soziale und vor allem für das sittlich-religiöse Interesse und darnach unser Lehrplansystem aufbauen.

* * *

Über den Erfolg der Kur entscheidet nicht sowohl unser Befinden *während* derselben, als vielmehr *nach* derselben. So auch entscheiden über den Wert unserer Erziehungskunst nicht sowohl das Verhalten und pflichtmässige Lernen des Schülers während der Schulzeit, als vielmehr sein Verhalten im Mannesalter. »Der Rückstand der pädagogischen Experimente sind die Fehler des Zöglings im Mannesalter.«

* * *

In Tarasp-Schuls herrscht noch überall das table d'hôte-System, wie in unsern Schulen das Obligatorium. Das ist kein Vorzug und Karlsbad mit seinem à la carte-System ist sicherlich im Vorteil, wie es auch eine Schule mit vielen Lehrkräften und beweglichem Lehrplan gegenüber einem stereotypen ist.

Zwar ist der Tisch noch ziemlich kurgemäss; aber eine kleine Schule der Überwindungen war er doch. Wie verschieden verhielten sich die grossen Kinder! Den einen fehlte es an Einsicht, den andern an Kraft, »des Lebens kleine Freuden zu entbehren«.

* * *

Über der Trinkhalle steht eine Inschrift von Berthold Auerbach. Sie lautet:

Die Alpenluft voll Heileskraft,
Heilkräftiger Quell im Grunde,
Vereint dir neues Leben schafft,
So atme, trink, gesunde.

Man könnte analog über jedes Schulhaus schreiben:

Im Hause Zucht und frommer Geist,
Charakterbildung im Unterricht,
Das schafft, woran es uns gebricht
Charakterstärke der Sittlichkeit.

Gustav Wiget.

Die Urkantone,

im Anschluss an die Geschichte Tells.

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

Von *David Caminada in Zillis.*

(Schluss.)

E. Ortschaften.

Sch: Aus der Geschichte kennen wir folgende: Altdorf, Bürglen, Attinghausen, Steinen, Schwyz, Küssnacht, Sarnen, Stanz, Melch, Alpnach.

1. Altdorf.

I. Altdorf ist in Uri. Hier liess Gessler die Burg Zwing-Uri bauen und seinen Hut aufpflanzen. Tell weigerte sich, ihn zu grüssen, und musste deshalb den Apfelschuss tun.

II. (Der L. zeichnet.) Altdorf liegt an der rechten Seite der Reuss, eine Stunde südlich vom Urnersee (Chur-Felsberg). Hier ist ein Denkmal errichtet, das Tell mit der Armbrust darstellt. Im alten Gottesacker steht auch so ein Denkmal, das den Dichter Salis darstellt. Die Tellsstatue steht auf dem Platze, wo Tell den Apfelschuss tat. In der Nähe sind auch noch zwei Brunnen zu sehen; an dem Platze des einen soll Tell, an dem des andern sein Sohn Walther gestanden haben. Altdorf ist der *Hauptort* von Uri, wie Chur die Hauptstadt von Graubünden ist. Da steht das Regierungsgebäude.

2. Bürglen.

I. Von Bürglen war Tell. Bürglen liegt am Schächenbach.

II. Es liegt an der linken Seite des Schächen, etwa $^3/_4$ Std. vor der Einmündung desselben in die Reuss. (Sch. zeichnet.) Bürglen liegt also im SO. von Altdorf. An der Stelle, wo einst das Haus Tells stand, ist jetzt ein Hôtel erbaut, das heisst: »Wilhelm Tell«.

3. Attinghausen.

I. Attinghausen ist die Heimat Walther Fürsts. Von hier geht ein Weg über die Surenen nach Unterwalden, welchen Arnold ab der Halden auf seiner Flucht nach Uri benutzte.

II. Attinghausen liegt 1/4 Std. links von der Reuss, gerade westlich von Bürglen; (Sch. zeichnet): also südwestlich von Altdorf, nordöstlich von Surenen. Die Lage der bis jetzt genannten Orte ist leicht zu behalten, besinnt euch, warum? Wenn man sie durch gerade Linien verbindet, so bilden diese Linien gerade ein Dreieck. In Attinghausen zeigt man noch das Haus Walther Fürsts.

4. Steinen.

I. Dies ist die Heimat Stauffachers.

II. Es liegt 1/4 Std. nördlich von der Mitte des Lowerzersees (Sch. zeichnet): wie vom Obertor bis zum Schützengarten hinaus. In Steinen ist dem Andenken Stauffachers eine Kapelle gewidmet.

5. Schwyz.

I. Schwyz wurde von dem fremden Volke gegründet, das aus N. in die Waldstätte eingewandert ist.

II. Schwyz liegt im Muottatale, im SO. von Steinen und im N. von Altdorf. Schwyz ist der Hauptort des Kantons Schwyz. Wir kennen noch andere Hauptorte, nämlich? Altdorf (Uri), Chur (Graubünden).

6. Küssnacht.

I. Küssnacht liegt am nördlichen Ende des Küssnachtersees, der nach dieser Ortschaft benannt ist. Bei Küssnacht ist die »hohle Gasse«, wo Tell den Gessler erschoss. (Sch. zeichnet): Küssnacht liegt im NW. von Steinen und Schwyz.

II. Wir wissen, dass die »hohle Gasse« an einem Bergabhange ist; was mag das für ein Berg sein? Ihr kennt ihn! Die »hohle Gasse« ist am Fusse des Rigi, der sich im O. vom Küssnachtersee erhebt. An der Stelle, wo Gessler gefallen, steht auch eine Kapelle zur Erinnerung an Tell. Wo noch?

7. Sarnen.

I. Es liegt am Ausflusse der Sarner-Aa aus dem Sarner-See; (Sch. zeichnet): gerade im W. von Altdorf, im SW. von Küssnacht. Sarnen wurde auch, wie Schwyz, von den Einwanderern aus N. gegründet. Hier stand die Burg Sarnen, die 1308 am Neujahrsmorgen zerstört wurde.

8. Melch.

I. Melch ist im Melchtal, dem Nebentale des Sarnertales. Von hier waren Heinrich und Arnold ab der Halden.

II. Es liegt 2 Std. ob der Vereinigung des Sarnersees mit der Melchtaler-Aa, an der rechten Seite des Flusses.

9. Alpnach.

I. Alpnach ist an der Sarner-Aa, unterhalb Sarnen, gegen den Alpnachersee zu. Dieser Teil des Vierwaldstättersees hat nach genannter Ortschaft seinen Namen erhalten. Hier wurde Landenberg am Neujahrsmorgen auf seiner Flucht eingeholt.

II. Es liegt an der linken Seite der Sarner-Aa, 1/2 Std. oberhalb der Einmündung derselben in den Alpnachersee. Welche Strecke hatte also Landenberg auf seiner Flucht schon zurückgelegt?

10. Stanz.

I. Stanz wurde auch von Leuten, die aus dem Norden kamen, gegründet, wie Schwyz, Altdorf u. s. w.

II. Stanz liegt an der linken Seite der Stanzer-Aa, 1 Std. oberhalb der Mündung derselben in den Vierwaldstättersee.

11. Wolfenschiessen.

I. Daher war der Vogt Wolfenschiessen, den Baumgarten erschlug.

II. Es liegt ungefähr 1 Std. südlich von Stanz im Tale der Stanzer-Aa.

Bauart dieser Ortschaften.

Alle genannten Orte sind nur Dörfer, auch Altdorf und Schwyz, obwohl sie Hauptorte sind. Städte gibt es gar keine in den drei Waldstätten. Man trifft noch vielerorts Häuser von alter Bauart an, ähnlich wie sie uns Gertrud beschreibt:

„Da steht dein Haus, . . .
„Von schönem Stammholz ist es neu gezimmert,
„Mit bunten *Wappenschildern* ist's *bemalt*
„Und weisen *Sprüchen* . . .“

Habt ihr auch schon derartige Häuser gesehen? In Maladers und Araschgen sind fast alle Häuser aus Holz gebaut. Wappenschilder sieht man auch in Chur an manchen Gebäuden, so am alten Regierungsgebäude, in der Poststrasse, am »roten Haus« im süssen Winkel, am Museum, am Spaniöl, an mehreren Häusern auf dem Hof. Zwar sind dieselben in Stein gehauen und nicht »bunt«, wie Gertrud sagt. Aber da drüben am Pfisterbrunnen ist auch ein bemaltes Haus, die ehemalige Rebleutenzunft.

Aber nicht überall in den drei Ländern sieht es noch so altertümlich aus. Es gibt sogar viele schöne Hotels, mindestens so schön als der »Steinbock« und der »Lukmanier« hier. An was für Orten, meint ihr, trifft man solche hauptsächlich?

Assoziation der gewonnenen Anschauungen.

1. Lage der Urkantone zu einander.

Uri liegt im S. von Schwyz (Umkehrung!), im SO. von Unterwalden (Umkehrung!), Unterwalden im SW. von Schwyz (Umkehrung!), (durch 2 gerade Linien an der Wandtafel veranschaulicht; siehe Zeichnung Seite 73).

2. Grenzen der Urkantone nach aussen.

Uri grenzt im O. an Graubünden und zwar ans Oberland; die Oberalpstrasse führt vom Oberland nach Uri. Schwyz grenzt im W. an Luzern, von wo Pfeifer, der Freund Stauffachers, war. Unterwalden grenzt im S. an Bern, wo die Bundesstadt Bern ist. Die Brünigstrasse führt von Unterwalden nach Bern.

3. Zuteilung der Gewässer.

In Uri: Reuss, Schächen, Urnersee. In Schwyz: Muotta, Lowerzersee, Ende des Küssnachtersees. In Unterwalden: Melchtaler-Aa, Sarner-Aa, Stanzersee, Alpnachersee.

4. Scheidung in Haupt- und Nebenflüsse.

Alle drei Länder haben einen gemeinsamen Hauptfluss, die *Reuss;* denn entweder in sie selbst (Schächen), oder in den von ihr gebildeten Vierwaldstättersee münden alle genannten Flüsse.

5. Vergleichung der Flüsse in Bezug auf die Richtung.

Von Süden nach Norden: Reuss, Stanzer-Aa, Sarner-Aa; von Osten nach Westen: Schächen, Muotta.

6. Zuteilung der Berge.

In Uri: Oberalp, Gotthard, Surenen, Uri-Rotstock, Axenberg, Seelisberg. In Schwyz: Rigi, Rossberg. In Unterwalden: Brünig.

7. Zuteilung der Ortschaften.

In Uri: Altdorf, Bürglen, Attinghausen. In Schwyz: Schwyz, Steinen, Küssnacht. In Unterwalden: Sarnen, Melch, Alpnach, Stanz, Wolfenschiessen.

8. Hauptorte.

Altdorf (Uri), Schwyz (Schwyz), Sarnen, Stanz (Unterwalden), Chur (Graubünden) u. s. f.

9. Vergleichungen.

a) Schächen — Rabiosa bei Chur.
b) Reuss — Plessur.
c) Rütli — Campodels bei Chur.
d) Muottatal — Schanfigg.
e) Beschäftigung der Bewohner der drei Länder und Graubündens: Landwirtschaft, Fremdenverkehr u. s. w.

System.

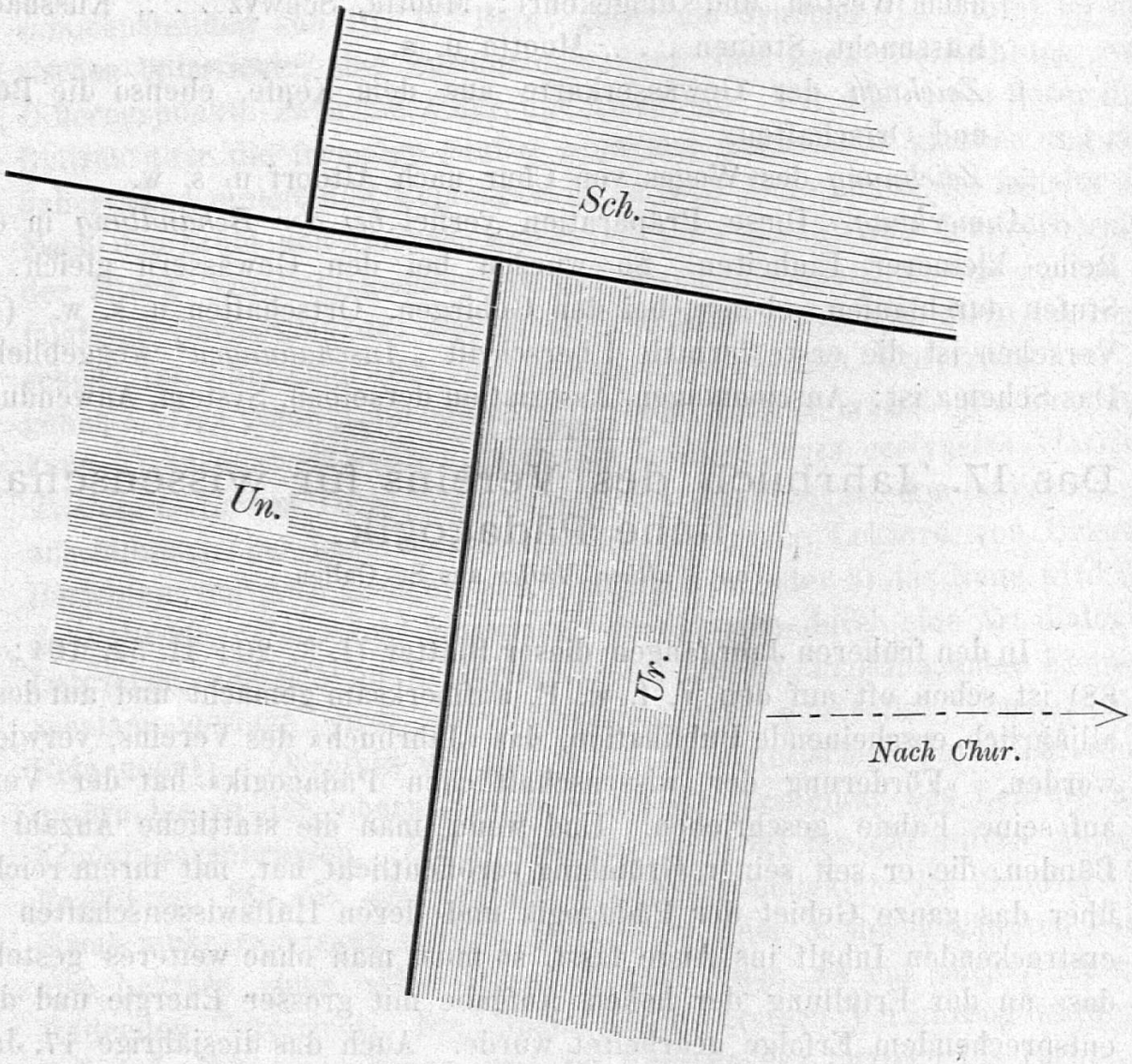
1. Karte der drei Länder.[1]

---

[1] *Anmerkung.* Diese Karte enthält *nur die besprochenen* Berge, Flüsse, Orte ohne Hinzufügung der Namen. Der Leser wird sie ohne Mühe aus der Wandkarte abstrahiren.

2. Zeichnung der gegenseitigen Lage der Länder nebst dem Wohnort der Kinder.

Die gegenseitige Lage der drei Länder.



3. Unter die Hauptüberschrift *Fremdenverkehr:*
   Schwyz, Uri, Unterwalden.
4. Unter die Überschrift: *Eisenbahnen:*
   Gotthard-Bahn.
5. Beschäftigung. Landwirtschaft: Uri, Schwyz, Unterwalden.
6. Kantone der Schweiz: . . . . . Uri, Schwyz, Unterwalden.
7. Hauptorte: Altdorf (Uri), Schwyz (Schwyz), Sarnen-Stans (Unterwalden).

Anwendung.

1. Aufsuchen der bekannten Berge, Gewässer, Ortschaften an der *Wandkarte.* (Die nötige Anleitung zum Verständnis der Karte ist vorausgegangen.)
2. *Phantasirte Reisen:* Von Chur nach Altdorf und zurück. Von Sarnen nach Schwyz und umgekehrt etc.
3. *Aufzählen* der Ortschaften in Schwyz in der Reihenfolge von Osten nach Westen und umgekehrt: Muotta, Schwyz . . ., Küssnacht; Küssnacht, Steinen . . ., Muotta u. a.
4. *Zeichnen* der Gewässerkarte aus dem Kopfe, ebenso die Berge und Ortschaften.
5. *Zeichnung* des Weges von Chur nach Altdorf u. s. w.

Anmerkung. Diese Präparation verfiel *bei der Behandlung* in eine Reihe kleinerer Einheiten. So wurden bei den Gewässern gleich *alle* Stufen durchlaufen, ebenso bei den Gebirgen, Ortschaften u. s. w. (Aus Versehen ist die erste formale Überschrift *„Anschauungen“* weggeblieben. Das Schema ist: Anschauungen, Assoziation derselben, System, Anwendung.)

Das 17. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Von *Walther Müller* aus St. Gallen.

In den früheren Jahrgängen dieser Blätter (I. 3, 20; II. 52, 104; III. 88) ist schon oft auf den V. f. w. P. aufmerksam gemacht und auf dessen alljährlich erscheinende Publikation, das »Jahrbuch« des Vereins, verwiesen worden. »Förderung der wissenschaftlichen Pädagogik« hat der Verein auf seine Fahne geschrieben. Und wenn man die stattliche Anzahl von Bänden, die er seit seiner Gründung veröffentlicht hat, mit ihrem reichen, über das ganze Gebiet der Pädagogik und deren Hülfswissenschaften sich erstreckenden Inhalt ins Auge fasst, so muss man ohne weiteres gestehen, dass an der Erfüllung der hohen Aufgabe mit grosser Energie und dementsprechendem Erfolge gearbeitet wurde. Auch das diesjährige 17. Jahrbuch enthält eine Reihe wissenschaftlich höchst wertvoller Abhandlungen. Auf diese nachdrücklich hinzuweisen und zum Studium derselben anzuregen, ist der Zweck der folgenden kurzen Besprechung.

Das Ziel der Erziehung, die Bildung des sittlich-religiösen Charakters wird im wesentlichen bestimmt durch die Ethik und Religionsphilosophie. Es ist daher für den Erzieher höchst wesentlich, im allgemeinen über diese Wissenschaften orientirt zu sein. Diesem Bedürfnis suchen gerecht zu werden 2 Abhandlungen:

1. Das Verhältnis von Religion und Sittlichkeit, dargestellt nach einem

klassischen Denkmale der Religionsgeschichte (Bergpredigt) von Prof. Dr. Schoel in St. Gallen.

2. Die Fortsetzung einer grössern Arbeit: Zur christlichen Ethik und Dogmatik aus Pastor Hendewerks Nachlass, herausgegeben von Pastor J. Freund. Dem Interesse des in der Schule stehenden Lehrers weit näher liegen aber die Abhandlungen über allgemeine und spezielle Pädagogik. Was die erstere betrifft, so finden wir darüber eine hübsche Zusammenstellung von Dr. W. Rein: **„Über die Synthese** (II. Stufe) **im historischen Unterricht“**, eine Zusammenstellung und kurze Beleuchtung zweier Differenzpunkte zwischen Ziller und Dörpfeld. Wir dürfen die Leser dieser Blätter über die formalen Stufen genügend unterrichtet glauben und gehen daher ohne einleitende Bemerkungen zu einer Darstellung des Inhalts über: Nach der Stufe der Analyse, welche es kurz gesagt mit der Vorbereitung der ältern Vorstellungskomplexe auf die neu einzutretenden zu tun hat, folgt die Darbietung des Neuen, die Synthese. Wie soll diese im historischen, im biblischen wie im profangeschichtlichen, Unterricht vor sich gehen? Das Neue kann entweder 1) vom Lehrer *erzählt* werden oder es kann 2) angeeignet werden durch die *Lektüre eines geeigneten klassischen Textes,* z. B. von Darstellungen, die sich möglichst an den biblischen Text anschliessen, in der Profangeschichte durch die Lektüre von Urkunden, Berichten von Augenzeugen und Zeitgenossen, oder 3) das Neue wird durch *darstellenden Unterricht* gewonnen, wo dasselbe durch eine Art dialogische Lehrform »aus den im Erfahrungskreise der Zöglinge liegenden Elementen zusammengesetzt wird« (die »frischeste und geistvollste Form«, wie sie Rein nennt). *Dörpfeld* will das Neue im historischen Unterricht von den untern bis zu den obern Stufen durch die Erzählung des Lehrers an die Kinder heranbringen. *Ziller* dagegen verlangt für die *untern* Stufen die Erzählung, für die *oberen,* wo der Selbständigkeit des Schülers schon etwas mehr zugetraut werden darf, die 2. oder 3. der genannten Formen, also Lektüre eines »klassischen« Textes, oder wo ein solcher fehlt, darstellenden Unterricht. Die Nachteile des erstern Verfahrens werden von Rein scharf hervorgehoben, und die Vorteile des letztern ins rechte Licht gesetzt. Die Schwierigkeit bei dem zweiten Verfahren wird nicht verkannt. Es fehlt noch an passenden, durch ihre Unmittelbarkeit klassischen Darstellungen. Aber gerade in neuerer Zeit ist Namhaftes geleistet worden, diesem Mangel abzuhelfen. Ich will hier nur an das Unternehmen von Dr. W. Oechsli in Winterthur erinnern und hinweisen auf das Programm dieses IV. Jahrg. der Sem.-Blätter, worin Proben aus einem in Vorbereitung befindlichen Wilhelm Tell-Lesebuch für das III. Schuljahr versprochen werden. Auf die Bemühungen Zilligs kommen wir weiter unten zu sprechen.

Der zweite Differenzpunkt wird eben so klar hervorgehoben durch

eine Gegenüberstellung der Dörpfeldschen und Zillerschen Synthese. Nach dem Vorerzählen von seiten des Lehrers folgt bei ersterem Einprägen der Disposition, nochmaliges Vorerzählen in einer knappen Form in den untern Stufen, bei den obern Stufen zergliedernde Fragen des Lehrers, deren Antworten von den Schülern aus dem Historienbuche gelesen werden, dann stückweises Einprägen des Stoffes durch Fragen, wodurch der Schüler *schliesslich* befähigt werden soll, das Ganze zusammenhängend zu erzählen. Bei Ziller folgt nach der ersten Darbietung des Neuen *sofort* der Versuch einer zusammenhängenden Wiedergabe von seiten der Kinder. Diese werden dadurch zur gespanntesten Aufmerksamkeit beim Vortrage resp. Lesen des Neuen aufgemuntert; weil sie dasselbe möglichst mit eigenen Worten wiedergeben sollen, so wird das mechanische Reproduziren vermieden; der Lehrer erfährt, wo Dunkelkeiten und Irrtümer sich eingeschlichen haben, und die nun folgende Besprechung erhält dadurch Ziel und Richtung, und die Kinder können darnach ihre anfänglich noch rohe Totalauffassung berichtigen und erweitern, um dann von der möglichst klaren und genauen Auffassung des Tatsächlichen Rechenschaft abzulegen. Es folgen bei Ziller schliesslich die sog. Konzentrationsfragen, welche den Schüler noch tiefer in den ethischen und psychologischen Gedankeninhalt einführen sollen. Ein Teil der Vorzüge dieses Verfahrens ist schon hervorgehoben. In die Augen springen die grösseren Anforderungen an die Selbsttätigkeit des Schülers, der grössere Nutzen für die Sprachbildung, in Folge der zusammenhängenden Darstellung, welche gleich beim Beginn des Memorirprozesses gefordert wird. Der Verfasser hebt zum Schlusse das Gemeinsame in den Ansichten von Ziller und Dörpfeld hervor und empfiehlt das Dörpfeldsche Buch (Denken und Gedächtnis, 2. Auflage, Gütersloh 1884) als ein höchst anregendes.

Was die spezielle Pädagogik anbelangt, so fassen den Unterricht in höhern Schulen (Gymnasien, Lehrerbildungsanstalten) ins Auge:

Friedrich, der **Philoktet** des Sophokles im erziehenden Unterricht (s. Jahrbuch XVI). Der Verfasser dieser Abhandlung versucht durch eine höchst interessante psychologische, ethische und ästhetische Analyse des Dramas dessen berechtigte Stellung in der höhern Erziehungsschule nachzuweisen. Man kann sich hier des Eindruckes nicht erwehren, wie gut sich gerade dieses Drama als Ausgangspunkt für die philosophische Propädeutik an unsern Gymnasien eignen würde![1]

Dr. Bliedner, bekannt durch die Herausgabe eines Schillerlesebuchs, macht hier, wie schon an andern Orten Front gegen einen literaturge-

---

[1] Als solcher wird er, in der deutschen Übersetzung von Viehoff, seit mehreren Jahren am hiesigen Seminar benutzt. *Red.*

schichtlichen Unterricht, der den Stoff nach chronologischem Gesichtspunkte oder nach den Gattungen der Poesie und Prosa anordnet und verlangt vor allem Vertiefung in die Hauptrepräsentanten der beiden klassischen Literaturperioden. Nur dadurch und nicht durch jene dürren, unzweifelhaft dem didaktischen Materialismus dienenden, literaturgeschichtlichen Notizen werde ein lebendiger Antrieb für weiteres Studium erzeugt.

In das Gebiet der speziellen Pädagogik der Volksschule gehören die folgenden Abhandlungen. Sie arbeiten auch direkt an dem Ausbau des genialen, von den Gedanken der Konzentration und der kulturhistorischen Stufen geleiteten Zillerschen Lehrplans. Mitten in diesen hinein führen uns schon Dr. Thrändorfs Ausführungen: **Das Leben Jesu nach Matthäus.** Nach Ziller hat der Religionsunterricht wie aller übrige Unterricht, wenn immer möglich dem Kinde ein zusammenhängendes Ganzes vorzuführen. Der Religionsunterricht repräsentirt die eine Seite des Gesinnungsunterrichtes, welcher »dem wirklichen Umgang des Zöglings mit Menschen seiner Umgebung einen *gedachten idealen* Umgang mit Personen der wirklichen Geschichte und der Dichtung zur Seite stellen soll«. Wenn man nun irgend einen Menschen im gewöhnlichen Leben recht genau kennen, seine Gesinnung und das daraus hervorspringende Tun verstehen lernen will, so tut man am besten, wenn man sich eine längere Zeit hindurch ganz oder doch fast ausschliesslich ihm widmet. Nicht anders steht es beim idealen Umgang. Wenn dieser Umgang für das Kind fruchtbar werden soll, so muss es sich längere Zeit und mit allem Interesse in dieselbe Person oder Gruppe von Personen vertiefen. Mit fragmentarischen Skizzen, etwa nach Art der konzentrischen Kreise, ist es daher auch im Religionsunterrichte nicht getan. Im Zillerschen Lehrplan werden dem Kinde vom 3. Schuljahr an nach einander die Patriarchen, die Richter- und die Königszeit, die Propheten, das Leben Jesu, der Apostel Paulus, die Reformatoren vorgeführt. Thrändorf hat nun in einer Reihe von Abhandlungen (Jahrbuch 8, 9, 12, 14, 15, 16) durch theoretische Erörterungen und praktische Beispiele (Präparation) zu zeigen versucht, wie diese einzelnen Materien methodisch zu behandeln sind: Nachdem dem Kinde die aufsteigende religiöse Entwicklung des in der Religion am weitesten vorgeschrittenen Volkes des Altertums zum deutlichen Bewusstsein gebracht worden ist und schon einzelne Züge bei den Propheten auf Jesus hingedeutet haben, soll in dem Leben Jesu jene Entwicklungsreihe auf ihrem Höhepunkt und in ihrer Vollendung gezeigt werden. Der Schüler soll durch den idealen Umgang mit den Propheten befähigt werden, »sich in den hineinzuleben, der alle bei den Propheten vereinzelt hervorbrechenden Strahlen höherer Erkenntnis in sich zur hell-leuchtenden Sonne gesammelt hat«. *Wie* soll den Zöglingen das Leben Jesu vor die Augen geführt werden? Nicht

etwa vermittelst einer Mischung künstlich harmonisirter Erzählungen aus allen vier Evangelien, weil dadurch die Eigenart der Evangelien ganz verwischt wird. Der Verfasser schlägt das Matthäusevangelium vor, weil »hier die Fäden, die das Neue mit dem Alten (dem Judentum) verknüpfen, am zahlreichsten und klarsten zu Tage liegen«. Er beseitigt sodann das Bedenken, das in Bezug auf das frühe Eintreten der Bergpredigt aufsteigen könnte. Es handelt sich nämlich um einen grössern Komplex systematischen Materials, welches natürlich nicht nach den formalen Stufen vorgeführt wird. Der Schüler soll aus dem Religionsunterricht *„religiöse Überzeugungen“* davontragen. Dieses Ziel stellt zwei Anforderungen an den Lehrer. Der Verfasser drückt sich hierüber folgendermassen aus: »Alle Lehrpläne und alle methodischen Anweisungen nützen nichts, wenn der Geist fehlt, der diesen Formen des Unterrichts erst Leben einhaucht. Dieser Geist, der dem christlichen Religionsunterricht seine Weihe gibt und seinen Erfolg sichert, ist *innige Liebe zum Heiland,* gegründet auf die aus eigener Erfahrung gewonnene Überzeugung, die Paulus im Römerbrief ausspricht: »Das Evangelium von Christo ist eine Kraft Gottes, die da selig macht alle, die daran glauben.« Dies ist das erste. Zum zweiten *muss der dogmatische Charakter des Religionsunterrichtes so viel als möglich abgestreift werden.* Es ist daher nicht sowohl darauf zu halten, dass dem Kinde »gewisse abstrakte Verstandessätze über Christi Person und Werk« angeeignet werden, als vielmehr dahin zu trachten, dass die reine, gewaltige Persönlichkeit Christi den Schülern recht nahe trete: »sie müssen ihm ins Herz sehen, müssen sein Mitleid mit den Brüdern, seine Liebe zum Vater schauen, an seiner Liebe muss sich ihre Liebe entzünden.« Der Verfasser gibt zum Schlusse eine Anzahl Präparationen über die ersten 5 Kapitel des Matthäusevangeliums.

Es folgen »Nachträge zum **Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule**« von P. Zillig. Im 14. Jahrbuch hat der gleiche Verfasser eine grundlegende Arbeit über die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, seine Stellung im Lehrplane, über die Vorstufen und den eigentlichen Stoff der Geschichte, endlich über die Form des Geschichtsunterrichts veröffentlicht. Er hat darin den Gang nach kulturhistorischen Stufen in ausführlicher Weise verfolgt und die Zillersche Auswahl des Lehrstoffes aufs neue als eine richtige nachzuweisen versucht. Das Kind kann nicht ohne jegliche Vorbereitung an die Geschichte herangeführt werden; die Verhältnisse in derselben sind zu komplizirter Natur und dem kindlichen Verhältnisse zu fern liegend. Es müssen deshalb Vorstufen zum Geschichtsunterricht eingerichtet werden. Als solche gelten eine Auswahl Grimmscher Märchen, der Robinson von Defoe in einer Schulbearbeitung, die heimischen Sagen. Direkt auf den Eintritt in den Geschichtsunterricht, der sich doch zuerst

mit nationaler Geschichte beschäftigt, bereiten bei Ziller die Nibelungen vor. Hievon hat Zillig im 16. Jahrb. gehandelt und nachzuweisen versucht, weshalb gerade die Nibelungen gewählt wurden wie z. B. die Gudrun. Die Fortsetzung dieser Arbeit im 17. Jahrb. beschäftigt sich mit der Frage, woraus der Schüler die Nibelungensage schöpfen soll. Von dem Originalepos ist natürlich keine Rede. Die Übersetzungen, auch die beste von Simrock, sind ebenfalls zu schwer, enthalten zu viel Stoff, sprachliche Archaismen, die für die Kinder ganz unverständlich sind. Der Verfasser zieht im weitern die Umbildung von J. v. Hinsberg in Betracht, kommt aber bei ihr zu dem Resultate: »Der Gewinn an grösserer Verständlichkeit im einzelnen, welchen sie mit Preisgabe fast alles Altertümlichen und Fremdartigen erlangt, wird durch die Einbusse, welche Ton und Charakter des Originals in ihr erfahren, durch den Verlust an altem Geist, wie er aus dem Nibelungenliede trotz allem noch zu uns spricht, weit überwogen.« In Prosa sind schon zwei Bearbeitungen innerhalb der Zillerschen Schule erschienen. Die ältere ist die von Thrändorf in seinem Lesebuch für das 3. Schuljahr. Eine jüngere wurde von den Verfassern der Eisenacher »Schuljahre« in ihrem vierten Bande geliefert. Der Verfasser versucht nach Angabe einiger kleineren oder grösseren Mängel der beiden genannten Bearbeitungen eine neue dritte, an der man mit vollem Rechte »Anschaulichkeit, Leben und zugleich Einfachheit des Ausdrucks durch recht engen Anschluss an das Original« rühmen kann.

Nicht bloss die eine Seite des Sachunterrichtes, die Gesinnungsfächer, sind im »Jahrbuch« beachtet, sondern ebenso wohl die andere, die *naturkundliche*. Die letzten zwei Arbeiten beschäftigen sich mit der Methodik des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule. 1. *P. Conrad:* **Über den Zweck des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule.** 2. *Werneburg:* Der Steinpilz, Hexenpilz, Feldblätterpilz, Knollenblätterpilz, eine Präparation. Wir begnügen uns hier mit der Besprechung der ganz vorzüglichen Arbeit von Paul Conrad. Der naturkundliche Unterricht ist dasjenige Fach, das seine Stellung im Unterrichtsplane erst sehr spät und nach grossen Kämpfen errungen hat. Jetzt wird, wenigstens theoretisch, seine ungemein grosse Bedeutung für die Erziehung wenig mehr angefochten, besonders seit die Naturwissenschaften einen ungeahnten Aufschwung genommen und immer mehr Bedeutung für das praktische Leben sowohl, wie für die allgemeine philosophische Weltanschauung gewonnen haben, seitdem ein Alexander v. Humboldt in seinem Kosmos als Aufgabe der Naturwissenschaft bezeichnet hat: »die Erscheinungen der körperlichen Dinge in ihrem allgemeinen Zusammenhange, die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganze aufzufassen.« Wohl aber ist man sich oft nicht klar, welche Stellung dem naturkundlichen Unterricht im Unterricht überhaupt und beson-

ders, welches Verhältnis zur andern Seite des Sachunterrichts dem historischen oder Gesinnungsunterrichte, ihm zukomme. Ja, man wird durch den angeführten Aufschwung der Fachwissenschaft verführt, deren Ziele einfach überzutragen in den Schulunterricht, man vergisst oder versäumt es aus irgend einem andern Grunde, das Spezialziel des naturkundlichen Unterrichts dem Erziehungszwecke überhaupt anzupassen und unterzuordnen. Die Arbeit von P. Conrad zeichnet sich nun eben dadurch aus, dass sie, im Anschlusse an Ziller, mit aller Energie und grosser logischer Schärfe die Unterordnung des Spezialziels des naturkundlichen Unterrichts unter den allgemeinen Erziehungszweck fordert.

Das Ziel der Erziehung ist sittlich-religiöse Charakterbildung. Regierung, Zucht und Unterricht, resp. die einzelnen Unterrichtsfächer müssen immerfort dieses *eine, höchste Ziel* im Auge behalten. In welcher Weise kann nun der naturkundliche Unterricht zur Bildung des sittlich-religiösen Charakters beitragen? Diese Hauptfrage muss vor allem beantwortet werden. Der sittliche Charakter ist Entschiedenheit des Wollens in der Richtung auf das Sittliche. Um das Sittliche zu wollen, bedarf es einer klaren Einsicht in die Schönheit und den Wert der ethischen Gesetze; es bedarf ferner der Überzeugung, dass die Verwirklichung des sittlichen Ideals im Bereiche der Möglichkeit liegt. Die erstere Einsicht zu bilden, das ist die Aufgabe des Gesinnungsunterrichts. In ihm soll das Kind lernen, was seines Strebens würdig ist und worauf seine Handlungen in letzter Linie abzielen sollen. Der naturkundliche Unterricht dagegen hat uns mit den Mitteln bekannt zu machen, vermöge deren jene ethischen Ziele erreicht werden können. Der Einwand, dass ein jeder nach dem Austritt aus der Schule die dem gewählten Berufe eigentümlichen Mittel sich durch eine *Lehrzeit* aneignen müsse, fällt dahin. Die Erziehungsschule, speziell die Volksschule will allerdings nicht Berufsleute, aber sie will *Menschen* bilden. Sie will und zwar eben grösstenteils durch einen richtigen naturkundlichen Unterricht, der womöglich durch technische Beschäftigung unterstützt wird, dem Zöglinge Gelegenheit geben, sich umzusehen, wo seine individuelle Stärke liegt, zu erkennen, wohin ihn seine Anlagen weisen, den Ruf der Gottheit (nach Ziller) zu vernehmen. Ihrem Schüler soll ferner das Verständnis eröffnet werden für die Tätigkeit der Mitmenschen, damit zugleich für deren Wohl und Weh — der beste Schutz gegen den Egoismus, der seine Opfer nur für deren eigenen Angelegenheiten Verständnis, Sinn und Teilnahme haben lässt. Der Schwerpunkt des naturkundlichen Unterrichts muss also liegen in der gründlichen Behandlung der Beziehungen, in welchen die Naturkörper und -Kräfte zu dem Menschen stehen. Der Ausgangspunkt der Betrachtung ist Nutzen und Schaden, Gebrauch u. s. w. Dazu will aber der Naturgegenstand ge-

kannt und von andern genau unterschieden werden. Man bleibt daher selbstverständlich nicht bei der nackten Besprechung von Nutzen und Schaden stehen, wie wohl vorgeworfen wurde, insofern eine genaue Kenntnis des Naturgegenstandes in der andern Forderung schon enthalten ist. Die oben erwähnte fachwissenschaftliche Richtung, welche als Unterrichtsziel Verständnis der Natur als organisches Ganze u. dgl. auf ihre Fahne schreibt, gefährdet nun im Gegenteil die Charakterbildung, insofern eine getreue Durchführung ihres Prinzips jegliche Beziehung zum Gesinnungsunterricht unmöglich macht. Sie stört die für Einheit des Gedankenkreises so äusserst wichtige Konzentration des Unterrichts noch mehr, indem sie den sog. Gruppenunterricht, der die Naturkörper in die Verbindung bringt, in welcher sie im praktischen Leben zur Anwendung gelangen, illusorisch macht, Im weitern gilt es zu bedenken, dass jenes hochgespannte Ziel: Naturerkenntnis, Erkenntnis des organischen Ganzen u. s. w. in der Schule kaum erreicht werden kann, wenigstens nicht auf dem Boden der Anschauung. Die Schüler können bei weitem nicht ausreichende Beobachtungen machen. Der Lehrer muss das übrige mitteilen und der »Wortunterricht tritt an die Stelle des Sachunterrichts«. Conrad wendet sich dann in höchst eingehender Weise gegen zwei Vertreter jener fachwissenschaftlichen Richtung und fördert eine Menge interessanter Argumente gegen dieselben zutage. Zur Veranschaulichung seiner theoretischen Erörterungen liefert er am Schlusse vier ausgezeichnete Präparationen über die Getreidearten, welche, grösstenteils aus der Praxis hervorgewachsen, um so grössern Wert haben und zum genauen Studium sehr zu empfehlen sind.

Wir schliessen damit unsere Besprechung des Jahrbuchs, indem wir hoffen, durch dieselbe gezeigt zu haben, welche reiche Fülle anregender Gedanken darin enthalten sind.[1]

An die Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Von Professor Dr. *Theodor Vogt* in Wien, d. Z. Präsident des Vereins.

Herr *von Sallwürk* hat in der eben erschienenen Broschüre »Handel und

[1] Das Buch kostet im Buchhandel Fr. 7. 50, Vereinsmitglieder erhalten dasselbe samt den „Erläuterungen zum Jahrbuch“ (dem Protokoll der Diskussion über die darin enthaltenen Arbeiten) gegen einen Jahresbeitrag von Fr. 5. Der Verein zählt gegen 800 Mitglieder, in der Schweiz zirka 100. Wo das Abonnement den einzelnen zu teuer zu stehen kommt, können auch mehrere gemeinsam abonniren. Insbesondere eignet sich das Buch für Lehrerbibliotheken. Beitrittserklärungen sowie Gesuche um nähere Auskunft oder um Zusendung der Statuten sind an Herrn Direktor *Gustav Wiget in Rorschach* zu richten.

Wandel der pädagogischen Schule Herbarts. Eine historisch-kritische Studie« auf Grund unrichtiger Tatsachen und Voraussetzungen gegen mich in Bezug auf meine Pflichten als Vorsitzender des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik Vorwürfe erhoben, welche mich zu einer Berichtigung nötigen. Ich habe im Juli, spätestens August 1882, indem ich das trüb gewordene persönliche Verhältnis zwischen *Ziller* und Herrn v. S. ignorirte, letzteren ersucht, am Jahrbuch wieder als Mitarbeiter teil zu nehmen. Herrn v. S. war diese Einladung sehr willkommen. Er sandte mir im Januar 1883, d. h. in fünf oder sechs Monaten, nicht »in einigen Tagen«, wie Herr v. S. sagt, eine Abhandlung, nicht »einige Zeilen«, wie er bemerkt, denn der Titel »Lockes Stellung in der Geschichte der Pädagogik« ist kein Titel für eine Notiz. Diese Abhandlung gelangte im 15. Jahrbuch zum Abdruck. Gleichzeitig mit dieser Abhandlung sandte mir Herr v. S. eine Berichtigung gegen die Bemerkungen *Zillers* in den Erläuterungen zum 13. Jahrbuch S. 65, welche ich entweder in das Jahrbuch oder in die Erläuterungen aufnehmen sollte. Für die Veröffentlichung dieser, ungefähr anderthalb Druckseiten langen Berichtigung, welche den Anlass des ganzen Dissenses bildet, glaubte ich die Verantwortung nicht übernehmen zu können, weil sie eine Wendung zu persönlicher Kritik nahm. Denn für persönliche Kritik, welche ich übrigens vom literarischen Streit unterscheide (vgl. Zillers Ethik S. 197), ist wohl das Jahrbuch überhaupt ein unpassender Ort; den Erläuterungen aber für das 14. Jahrbuch, deren letzter Teil im Mai 1883 erschien, dieselbe einzuverleiben, erschien mir, da dasselbe Heft einen ehrenden Nachruf an Ziller enthielt, unschicklich und für ebenso unschicklich hielt ich es, dies Herrn v. S. erst auseinanderzusetzen. Übrigens habe ich in der Vorstandssitzung vom 14. Mai 1883 in Koburg jene Berichtigung und meine Antwort zur Verlesung gebracht, und es ist mir weder damals noch die ganze Zeit hindurch ein Wunsch bekannt worden, dass ich die Berichtigung veröffentlichen solle. Herr v. S. aber glaubt mir Eigenmächtigkeit vorwerfen zu können. In meinem Briefe vom 19. Juni d. J. deutete ich, da ich mich dazu genötigt sah, auf den Grund der Nichtveröffentlichung jener Berichtigung hin, indem ich von persönlicher Empfindlichkeit sprach, die ich mit dem Tode Zillers begraben glaubte, aber diesen Teil des Briefes hat Herr v. S., nachdem er schon so weit gegangen war, seine Privatsache zu einer öffentlichen zu machen und Briefe zu veröffentlichen, verschwiegen.

Statt nun der Erwägung dieser einfachen Sachlage sich hinzugeben, leitete und leitet noch jetzt Herr v. S. die Nichtveröffentlichung jener Berichtigung auf dem Wege der Interpretation aus einer veränderten und dem Wortlaute widersprechenden Auffassung des § 2 der Vereinsstatuten meinerseits ab, weil ich ihn nämlich darauf aufmerksam gemacht hatte,

dass aus dem Hereinspielen eines in seiner Betrachtung enthaltenen und der ganzen Zillerschen Pädagogik völlig entgegengesetzten Prinzips Missverständnisse entstehen können. Eine seltsamere Interpretation kenne ich nicht. Sogar das Wort »Hereinspielen« soll im anzüglichen Sinne gebraucht worden sein! Ist denn das, was ich für geboten hielt, nach Herrn v. S. verboten, nämlich jemanden zu verstehen zu geben, dass er infolge seiner Auffassung möglicherweise in eine unangenehme Lage komme? Vom § 2 der Statuten war keine Rede und an eine Änderung dieses Paragraphen habe ich nie gedacht; ich habe seiner Zeit an dem Zustandekommen desselben selbst mitgewirkt und an einer Beratung teilgenommen, welche zwischen Ziller, Stoy und mir im Februar 1871 in Wien in Beziehung darauf stattfand. Zur Sache möchte ich übrigens hinzufügen, dass die Zillersche und die Herbartsche Pädagogik prinzipiell — dies Wort im strengen Sinne genommen — nach meiner Auffassung identisch sind, sofern die zahlreichen, auf das Lehrplansystem sich beziehenden Zusätze Zillers mit den Prinzipien der Herbartschen Philosophie nicht im Widerspruch stehen. Auf den prinzipiellen Gegensatz, in welchem Herr v. S. sowohl zu Ziller als zu Herbart zu stehen scheint, komme ich zurück.

Nun behauptet Herr v. S., im Januar 1883 einen zweiten Brief geschrieben zu haben. Ich will annehmen, dass dies weder ein Irrtum noch eine Selbsttäuschung, entstanden im Jahre 1884, sei, obschon es auffällig ist, in einer für Herrn v. S. persönlich wichtigen Sache eine dritthalbjährige Reklamationsfrist vorübergehen zu lassen. Hätte ich einen solchen erhalten, so würde ich ihn gewiss sofort beantwortet haben. Eine so sinnlose Handlungsweise jemanden zuzumuten, der ihn um die Mitarbeiterschaft ersucht und nach kurzer Zeit in einem handgreiflichen Missverständnisse ohne Aufklärung lässt, das hätte Herr v. S. denn doch unterlassen sollen! Er tat es dennoch und glaubt jetzt noch überdies berechtigt zu sein, mir eine Vernachlässigung meiner Pflichten vorwerfen zu können.

Zu Pfingsten d. J., da ich die Angelegenheit längst für eine abgetane Sache hielt, sandte Herr v. S. ein neues Schreiben an den ersten Vereinssekretär nach Halle, um endlich den Brief vom Januar 1883 zu reklamiren und in Form einer Anfrage an die Generalversammlung eine neue Beschuldigung auf mich zu wälzen wegen meines Vorgehens gegen Dittes. Das Schreiben langte in Abwesenheit des Herrn Hoffmann, der des Nachts in Leipzig weilen musste, in Halle an und wurde am letzten Verhandlungstage um so mehr übersehen, als die Tagesordnung in diesem Jahre nicht erschöpft worden ist. Meine Antwort vom 19. Juni, in welcher ich jene Beschuldigung überging und welche selbstverständlich anders beschaffen gewesen wäre, wenn ich die nach meiner Meinung seit längerem als seit

Pfingsten geplante Veröffentlichung obiger Schrift geahnt hätte, lautet wörtlich wie folgt:

»In betreff Ihres Schreibens vom Pfingstsonntage 1885 an den Sekretär des Vereins f. w. P. habe ich zunächst zu bemerken, dass *ich* es war, der die Empfindlichkeit, welche zwischen Ihnen und Ziller sich entwickelt hatte, ignorirte und Sie zur Teilnahme am Jahrbuch einlud. Sie schrieben mir damals (1882), ich baue Ihnen goldene Brücken, und ich war der Hoffnung, dass mit Zillers Tode auch jene Empfindlichkeit begraben sei und Sie wie früher als Mitarbeiter am Jahrbuch teilnehmen würden. Statt dessen sandten Sie mir mit dem Artikel über Locke, der kein Originalartikel im strengen Sinne des Worts genannt werden kann und trotzdem von mir veröffentlicht wurde, eine auf das 13. Jahrbuch bezügliche Erklärung, aus welcher Ihre *persönliche* Empfindlichkeit noch immer hervorleuchtete. Die Verantwortung für die Veröffentlichung solcher Dinge mochte ich nicht auf mich nehmen und in der zu Koburg abgehaltenen Vorstandssitzung stimmten mir sämtliche Herren zu. Dass ich in der Antwort an Sie gesagt haben sollte, »im Verein nichts zuzulassen, was der durch Ziller ausgebildeten Lehre zuwiderlaufe,« kann ich nicht recht glauben. Ist ja, abgesehen von philosophischen Differenzen, schon der durch mich veranlasste Aufsatz von Arendt über Chemie eine Abweichung von Ziller. Im übrigen scheint Ihr Brief, dem Tone nach, in der Erregung geschrieben zu sein, und ich weiss nicht, wo ich Anknüpfungspunkte für *sachliche* Erörterungen suchen soll. Denn *sachlich* betrachtet, stimmen Sie entweder mit den im Jahrbuch vertretenen Anschauungen überein oder Sie stimmen damit nicht überein; im letztern Falle treten Sie aus, im erstern bleiben Sie im Verein, aber in keinem Falle sind Rekriminationsbriefe nötig.«

Die in Rede stehende Beschuldigung, welche ich als in der Erregung geschrieben annahm, und welche sich auf mein Vorgehen gegen Dittes bezog, wird in der vorliegenden Broschüre wiederholt, indem er mir geradezu die unehrenhafte Handlung einer Denunziation zuschreibt und mich beschuldigt, ich hätte den preussischen Staat aufgefordert, er solle gegen Dittes Massregeln ergreifen. Daran habe ich nicht im entferntesten gedacht. Dass das Pädagogium in Preussen verpönt ist, ist eine Tatsache, die von mir auch als solche hingestellt und von Dittes nicht bestritten worden ist. (Denn wenn er darauf erwidert oder erwidern lässt, dass hervorragende Pädagogen in Preussen das Pädagogium für die gediegenste Zeitschrift »ansehen«, so ist eben von etwas anderem die Rede). Aber jemanden zu einer Handlung aufzufordern, der sie bereits ausführt, ist eine sinnlose Handlungsweise, die mir Herr v. S. abermals zuschreibt. Nicht

einmal genötigt wäre ich nach Herrn v. S. zum Streite mit Dittes gewesen, obwohl er doch wissen muss, dass das Jahrbuch die einzige Zeitschrift ist, welche den Ausdruck »wissenschaftliche Pädagogik« auf dem Titel trägt und dass Dittes den Ausdruck »Wissenschaftlichkeit« eine »Geschäftsfirma« und ihre Vertreter ein »Gremium« gescholten hat.

Doch ich komme zur Hauptsache. Herr v. S. erzählt selbst in der vorliegenden Schrift, dass er sehr bereitwillig war, am Jahrbuche mitzuarbeiten, folglich auch mit einem Manne zusammen zu arbeiten, dessen Schriften ihm wohl bekannt waren, und er dokumentirt gleichzeitig, indem von einem Irrtum im Jahre 1882 nicht die Rede ist, unter Beziehung auf dieselben Schriften eine grosse Abneigung gegen diesen Mann, d. h. er dokumentirt, dass er entgegengesetzter Meinung über mich ist. Diese Tatsachen, gegen welche alles bisher Gesagte in den Hintergrund tritt, ist in meinen Augen der Beweis dafür, dass diese historisch-kritische Studie weder eine historische noch eine kritische Studie ist, sondern ein *Stimmungsbild,* welches Herr v. S. in drei Jahren möglicherweise selbst ungeschrieben wünscht. Die Ursache aber der Verstimmung scheint darin zu liegen, dass Herr v. S. durch den Widerspruch, den Ziller in den Erläuterungen zum 13. und ich in den Erläuterungen zum 15. Jahrbuch gegen seine Aufstellung erhob, sich persönlich verletzt fühlte. Aus dieser Ursache erkläre ich mir wenigstens die ganze Handlungsweise des Herrn v. S. Ich wüsste aber nicht, wie die Verhandlungen in der Generalversammlung, in welcher die Gegensätze oft sehr lebhaft aufeinander stossen, gedeihlich sein könnten, wenn jede sachliche Diskussion in eine persönliche verkehrt und der Grundsatz nicht anerkannt würde: der Mensch soll sich nicht von der Stimmung beherrschen lassen! Ich gebe Herrn v. S. zu, dass das gedruckte Wort härter erscheinen mag als das geschriebene, und dass, worauf er hindeutet, der gemütliche Sprechton in Sachsen, welches auch mein altes Heimatland ist, vieles in milderem Lichte erscheinen lasse, aber jene Härte ist so häufig individueller Zusatz des Lesers, und den Unterschied des Tons in dem gesprochenen und geschriebenen Wort habe ich auch in andern Ländern beobachtet.

Da nun die Schrift des Herrn v. S. ein Stimmungsbild ist, so ist sie nach meinem Dafürhalten nicht auf die scharfe kritische Wage zu legen, sondern in schonender Weise zu behandeln (und sollte von den Gegnern auch in schonender Weise gelobt werden). Anderseits ist ihren einzelnen Sätzen, zumal viele von auffallender Art sind, auch kein grosses Gewicht beizulegen. So glaubt Herr v. S. z. B., ich bekämpfe die Staatsschulverwaltung *als solche* und bemerkt übertreibend, dass ich einen »wütenden« Kampf gegen die »böswillige« Staatsverwaltung eröffnet habe, während doch der Zusammenhang des im 12. Jahrbuch Gesagten das Gegenteil lehrt und

auch die nächsten Erläuterungen das Gegenteil lehren werden. So gibt er von einer in Universitätskreisen sehr bekannten Erscheinung, welche ich mit Wissenschaftsatomistik bezeichnete, und bezüglich welcher ich auf *Zillers* Ethik S. 384, auf eine Rede des Kultusministers v. *Gerber* aus dem Jahre 1882 und auf den ersten Satz des 4. Heftes der *Frick*schen Lehrproben verweise, eine Darstellung, welche nicht nur dem Gesagten, sondern auch den Tatsachen widerspricht. So gerät er gegenüber der Zillerschen Schule und Ziller selbst, seiner Grundlegung und der Idee der Kulturstufen, welche nach meiner Überzeugung ein grosser und gewiss nicht wohlfeil zurückzuweisender Gedanke ist, bisweilen in nergelnden Feuilletonstil, während es doch sicherlich zu billigen ist, wenn vom Standpunkte der Herbartschen Idee der Vollkommenheit gefordert wird, man solle nicht in Kleinigkeiten versinken. Viele Sätze entziehen sich übrigens der Diskussion, da sie unmotivirt auftreten; auf alle diejenigen aber einzugehen, welche motivirt werden, bin ich jetzt ausser stande; ich begnüge mich, zwei Punkte von prinzipieller Art hervorzuheben, obwohl die Motivirung des Herrn v. S. mehr eine Andeutung als eine Ausführung ist.

Nach Herbart und Ziller bezieht sich der Zweck des Unterrichts in letzter Linie auf das *Wollen* der Person, nicht auf das *Wissen*. Nur in diesem Falle wird auf die Realisirung des *Werts* der Person hingearbeitet. Die Gründe für die Richtigkeit jener Beziehung liegen in dem absoluten Werte ethischer Ideen und in einer deterministischen Psychologie, in entfernterer Weise in methodologischen Voraussetzungen (z. B. dass nicht blosse Allgemeingültigkeit und induktorische Gewissheit den Wert des Sittlichen verbürge) und in metaphysischen. Das Wissen hat nach Herbart und Ziller nur einen mittelbaren Wert, daher die übrigen (Fach-) Wissenschaften in den Dienst der Pädagogik treten. Diese Wissenschaften verlieren aber nichts von ihrer Würde, wenn sie neben dem unmittelbaren Werte, den sie an sich aus logischen Gründen haben, noch einen mittelbaren aus ethischen Gründen erlangen. Nach Herrn v. S. gewinnt es nun immer den Anschein, weswegen eben ein der ganzen Zillerschen Pädagogik völlig entgegengesetztes Prinzip hereinzuspielen scheint, als ob der Zweck des Unterrichts auf das Wissen sich beziehe und nicht auf das Wollen, oder als ob wenigstens der Beziehung auf das Wollen die auf das Wissen koordinirt sei. Dies ist nach Herbart und Ziller ein falscher Standpunkt, da Wissen, ja grosse Gelehrsamkeit mit Unmoralität vereinbar ist (vgl. die Broschüre des Tübinger Professors Flach) und die Sorge für den Wert der Person keinen sekundären Rang einnehmen darf. Herr v. S. drückt das in der vorliegenden Broschüre einmal in Form der Verstimmung so aus: er sehe es *Scheller* sehr gerne nach, dass er zu viel Wissenschaft (aus der Naturwissenschaft nämlich) habe in die Zillersche Schule bringen wollen;

das zweite Mal in Form eines Vorwurfs, dass *Zillig* in seiner Methodik der Geschichte eine Neigung zu ethischen und psychologischen Konstruktionen und eine Unfähigkeit (!) verrate, nach Niebuhrs Wort Geschichte zu erzählen, wie sie geschehen ist. Wenn die Naturgeschichte in den Dienst des erziehenden Unterrichts gestellt wird, wie in der Zillerschen Schule, so befürchtet Herr v. S. die Beförderung des schlauen Eigennutzes, d. h. nur eines schlechten, nicht eines guten Wollens, obwohl vom naturgeschichtlichen Standpunkte aus beides möglich ist. Diese Sätze, in ihrer ganzen Tragweite überdacht, besagen, dass das Wissen letzter Zweck des Unterrichts sei. Ist aber Wissen der letzte Zweck des Unterrichts, dann ist die eigentümliche Aufgabe der Pädagogik, welche in der Ethik ihre Begründung hat, und damit auch die Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft aufgegeben. Denn enthält die Pädagogik nur so viel Wissenschaftlichkeit, als ihr von den Fachwissenschaften geliehen wird, dann ist sie selbst nur das fünfte Rad am fachwissenschaftlichen Wagen. Wenn also Herr v. S. über diese Frage in zusammenhängender Weise und mit philosophischer Begründung, nicht bloss fragmentarisch und gelegentlich sich äussern wollte, und wenn er dies mit Beziehung auf Herbarts Allgemeine Pädagogik und Zillers Grundlegung tun würde, dann wäre des Misverstehens ein Ende. Angenommen, seine Wege führten ihn ins Pädagogium, so wird ihn niemand aufhalten; überzeugt er sich von der Richtigkeit desjenigen Gedankenzusammenhanges, der am weitläufigsten und ausführlichsten in Zillers Grundlegung niedergelegt ist, so werden wir uns freuen; das Schlimmste freilich wäre, wenn das Resultat Eklektizismus wäre. Das muss ich jedoch offen hinzufügen, dass die blosse persönliche Versicherung, ein Herbartianer zu sein, noch kein Beweis ist.

Der zweite Punkt betrifft die Methode. Herr v. S. spottet über die »Stampfmühle« der Formalstufen und fürchtet die Mechanisirung des Unterrichtsbetriebs. Das Prinzipielle in dieser Frage ist nicht in der Ausführung der Formalstufen zu suchen, welche ja mangelhaft sein kann; auch nicht in den Modifikationen, denen sie in der Anwendung zugänglich sind, oder in den Grenzen ihrer Anwendbarkeit, sondern in der Frage, ob der Gang des Unterrichts von der Psychologie regulirt und an psychische Gesetze gebunden sein soll, oder ob er von der Willkür abhängig und frei sei. Auf die letztere Abhängigkeit läuft der Ausdruck »liberal« des Herrn v. S. hinaus. Es ist aber ein bitterer und trostloser Gedanke, wenn der Lehrer sich sagen muss: die Methode, das ist der Inspektor! An die Stelle der wissenschaftlichen Gebundenheit ist die persönliche getreten. Indessen die wahre Freiheit bedeutet im gegenwärtigen Falle wissenschaftlich-psychologische Gebundenheit, und darum haben Herbart und Ziller ein solches wissenschaftlich geregeltes Verfahren gefordert. Das spezielle

Verdienst Zillers aber besteht hier darin, dass er das methodische Begriffslabyrinth Herbarts in eine überschauliche und regelrecht zu befahrende Strasse verwandelte. Und dabei blieb er nicht stehen. Die Formalstufen bilden innerhalb des Lehrplansystems einen zwar schwer auszuführenden, aber sehr fruchtbaren Gedanken; ausserhalb desselben oder ohne Beziehung auf ein solches können sie, um mit Göthe zu reden, zu einem methodischen Räuspern und Spucken herabsinken, das den Spott verdient. Darum das ernste Streben Zillers, die Formalstufen niemals isolirt und abgetrennt vom Lehrplan in Anwendung zu bringen. Wenn also die Meinung des Herrn v. S. dahin geht, der psychologisch geregelte Gang könne in »liberaler« Weise durch einen willkürlichen ersetzt werden, dann müsste er entweder beweisen, dass die Bildsamkeit und ursächliche Bestimmbarkeit des Menschen eine falsche pädagogische Voraussetzung sei, die etwa durch Kants Lehre von der transzendentalen Freiheit und die Annahme eines intelligibeln Charakters zu ersetzen sei, oder er müsste, falls er diese Meinungen nicht teilte und zu dem Resultate käme, dass *Herbart* in dieser Frage zu viel, *Stoy* zu wenig darbietet, zu den positiven Vorschlägen *Zillers* und neuerdings auch *Dörpfelds* einen dritten hinzuzufügen. Denn es ist ein heutzutage in Parlamenten oft gehörter Satz, dass derjenige nicht das Recht hat zu tadeln, der nicht im Besitze eines Verbesserungsvorschlags ist. Dass aber ein solcher Vorschlag im Verein für wissenschaftliche Pädagogik in Erwägung gezogen werden würde, darauf kann sich Herr v. S. verlassen.

Über den wissenschaftlichen Wert der Lehre von den Seelenvermögen.

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

(Fortsetzung.)

Wendet man nun das Begriffsdestillat oder den allmälig erworbenen Begriffsapparat auf jedes beliebig, individuelle Seelenleben an, so wird dasselbe natürlich nicht so beschrieben, wie es wirklich ist, und was besonders unangenehm auffällt, ist der Umstand, dass der zusammenhängende Prozess aufgelöst, der innere Fluss des psychischen Lebens gewaltsam zerrissen wird. Diejenigen Tatsachen, welche in der Erfahrung immer verbunden auftreten und auch wirklich innerlich zusammengehören, werden getrennt, und durch Verweisung in verschiedene Klassen, durch Unterordnung unter gesonderte Vermögen bis zur Unkenntlichkeit entstellt. Von den in der Wirklichkeit gegebenen *Übergängen der seelischen Zustände*

und Tätigkeiten in einander ist gar nicht die Rede. Ist ein Phänomen unter dem dazu gehörigen Seelenvermögen untergebracht, dann ist die sogen. wissenschaftliche *Ableitung* fertig. Die nicht zu verläugnende *Tatsache,* dass Vorstellungen, Gefühle, Begehrungen und Handlungen fast untrennbar sind und beständig ineinander übergehen, dass alles, was mit dem inneren Leben zusammenhängt, selbst die Handlungen, sich nach den Vorstellungen richtet, — das alles kommt für die Vermögenslehre der fälschlich *sogenannten empirischen* Psychologie nicht weiter in Betracht. Für die Beobachtung und Beschreibung der *gegebenen, tatsächlichen* Übergänge, der gegenseitigen Beziehungen der psychischen Phänomene fehlt es durchaus an passenden, adäquaten Begriffen. Dies ist in der Tat schlimm für eine *Wissenschaft* vom inneren Leben, und zumal für die, welche man mit Vorliebe die *empirische* nannte. Aber es ist vielleicht noch nicht das Schlimmste. Denn schlimmer noch scheint es zu sein, dass man infolge des Festhaltens an jenen logischen, von einander sorgfältig gesonderten Klassen*begriffen* gar nicht darauf kam, der allmäligen *Entstehung und Entwicklung* der inneren Zustände oder Tatsachen nachzuforschen. Man bedachte nicht, dass in der Wirklichkeit gewöhnlich nicht die Begriffe zu den Tatsachen, sondern die Tatsachen zu den Begriffen die Veranlassungen und Substrate liefern. Auf dem Standpunkte der Vermögenslehre kann somit nicht von einer wissenschaftlich genügenden Beschreibung des tatsächlichen Seelenlebens und noch viel weniger von einer *psychologischen Entwicklungstheorie* die Rede sein.

C.

Die Lehre von den Seelenvermögen ist eine schlechte Hypothese, welche zur Erklärung der psychischen Tatsachen durchaus nicht geeignet ist.

I.

Die Vermögenslehre kann das innere Leben der Seele nicht erklären, weil sie auf einer doppelten Erschleichung beruht.

1) Die *erste Erschleichung* besteht in der unerlaubten Hypostasirung jener logischen Klassenbegriffe, welche sich infolge der inneren Apperzeption gleichartiger Zustände oder psychischer Tatsachen erzeugen. Die Abstraktionen oder Begriffe von Tatsachen, die doch offenbar selbst keine Tatsachen sind, werden von der mythenbildenden Phantasie als reale Kräfte betrachtet. Aber dabei bleibt die Phantasie noch nicht stehen. Sie geht noch einen Schritt weiter, indem sie den vermeintlich realen Kräften als Realgründe ihres Auftretens im Bewusstsein, folglich als Realgründe des psychischen Geschehens überhaupt, reale d. h. tatsächlich existirende Möglichkeiten als verschiedene Wirklichkeiten zu Grunde legt. Diese wirklichen Möglichkeiten sind nun die sog. Seelenvermögen, in deren

Besitz die Seele sich schon befinden soll, bevor die einzelnen, konkreten, psychischen Gebilde im Bewusstsein hervortreten. In dieser offenbaren Erschleichung, durch welche logische Allgemeinbegriffe in die Wirklichkeit projizirt und in derselben zu mythologischen Wesen verdichtet werden, haben wir ein höchst lehrreiches Beispiel jener berüchtigten, spekulativen, phantastischen Begriffsdichtung, welche bekanntlich auch in den neueren monistischen Systemen wieder zu unverdienten Ehren gekommen ist. So hat man z. B. in der sog. *spekulativen Theologie* den *Begriff* des absoluten Werdens als reales *Wesen,* die abstrakte Vorstellung des Weltprozesses (actus purus) als realen absoluten Geist bezeichnet, und man hat sich sogar nicht entblödet, auf dieses — *konkrete Abstraktum* den erhabenen Namen *Gott* anzuwenden. Manche Analoga zu dieser Erschleichung liefert uns auch die *romantische Naturphilosophie* Schellings mit ihrer mythischen Physik, welche aber trotz aller aufgebotenen logischen Blendungskunst bei den Vertretern der exakten Naturerklärung schon längst in völligen Misskredit geraten ist.

2) Zu dieser ersten *Erschleichung* gesellt sich nun eine *zweite*, die nicht minder wichtig ist. Dieselbe besteht nämlich in der völlig unhaltbaren Annahme, dass das in der Seele des erwachsenen, gebildeten Menschen vorhandene Bewusstsein, welches nur ein spätes Resultat einer langen Entwicklungsgeschichte sowohl des einzelnen Menschen, wie der ganzen menschlichen Kulturgesellschaft ist, eine ursprüngliche Mitgift der Seele sei. Sämtliche psychische Zustände oder Erscheinungen, die irgendwo und irgendwann bei einem menschlichen Individuum wahrgenommen werden, sollen wenigstens keimartig ursprünglich in der Seele, als latente Kräfte gewisser Vermögen vorhanden gewesen sein. Nun ist aber bekanntlich nichts gefährlicher, als dass man sich selbst und anderen ein Vermögen andichtet, welches in der Wirklichkeit nicht existirt. Das zeigt sich auch hier bei einer Annahme, welche uns mit den wirklichen Tatsachen auf Schritt und Tritt in Konflikt bringt und welche uns bei ihrer Befolgung in der Praxis, in der praktischen Menschenbildung, im erziehenden Unterrichte, bei der unmittelbaren Charakterbildung der Jugend wie bei der intellektuellen und sittlich-religiösen Einwirkung auf Erwachsene als seltsame Phantasten erscheinen lässt. Oder ist es etwa nicht phantastisch, die Tatsachen der Individual- und Sozial- oder Völkerpsychologie, welche doch dazu deutlich genug reden, vollständig unberücksichtigt zu lassen, die psychologische Entwicklungstheorie gänzlich zu ignoriren und dem einzelnen Menschen wie der anfänglichen Verbindung der einzelnen, d. h. der Menschengesellschaft beim Beginne der Kulturgeschichte eine angeborne Vernunft, ein ursprüngliches Gewissen, ein spontanes, produktives Religionsvermögen, einen scharfen, nur freilich noch unentwickelten Verstand zuzuschreiben? Es ist eine

Petitio principii der schlimmsten Art, es ist eine Erschleichung von nicht gegebenen und nicht vorhandenen Realitäten, es ist einfach absurd, fertige, wenigstens im Keime bereits fertige Besitztümer in jeder Menschenseele anzunehmen, wenn auch noch nicht die geringste Spur von diesen angeblichen Besitztümern bemerkbar ist. Ein wirkliches Vermögen kann nicht dauernd verborgen bleiben. Zeigt sich aber niemals die Spontaneität angenommener Vermögen in realen Wirkungen, so schliessen wir mit Notwendigkeit aus dem Nichtvorhandensein der Wirkungen auf die Abwesenheit der Ursachen. Die letzteren sind eben nur erschlichen, in die Welt der Wirklichkeit hineingeträumt, aber eine andere Existenz als in der Phantasie haben sie nicht.

II.

Die Theorie hat keinen wissenschaftlichen Wert, denn weil die angenommenen, verschiedenen Seelenvermögen keine einfachen Vermögen sind, so wächst die Zahl der Vermögen geradezu in das Unendliche.

Man spricht allerdings nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauche von *einem* Verstand, von *einem* Gedächtnis, von *einer* Phantasie, von *einem* Gefühl, von *einem* Geschmack, *einem* Willen, aber durchaus mit Unrecht. Es gibt nämlich, wie man leicht beobachten kann, keinen einfachen, allgemeinen Verstand, welcher überall in gleicher Weise funktionirt. Es widerspricht der Erfahrung, dass ein Mensch, der in irgend einem Fache Verstand zeigt, nun auch in jedem andern Gebiete befähigt sein soll, ohne weiteres verständige, d. h. der Qualität des Vorgestellten adäquate Vorstellungen zu bilden und sich ihnen angemessen, also verständig zu benehmen. Man kann bekanntlich auf seinem Spezialgebiete ungemein verständig, scharfsinnig und auf manchem andern Gebiete blöde, ja geradezu ein Tor sein. Wenn man auch heutzutage so oft von einer allgemeinen Ausbildung des Verstandes spricht, so finden wir doch die nicht zu leugnende Tatsache, selbst bei den in gewissen Beziehungen Verständigsten, dass der Verstand keineswegs ein allgemeiner ist, was doch nach der Hypothese von dem angeborenen Verstandesvermögen der Fall sein müsste. Jeder Mensch hat nur in dem Masse Verstand, als er sich verständige, d. i. sachgemässe Vorstellungen erworben hat. Da sich nun aber das streng sachgemässe Vorstellen wegen der dem Menschen aufgenötigten Beschränkungen immer nur in einem Teile des allgemeinen menschlichen Gedankenkreises ausbilden kann, in demjenigen nämlich, zu welchem die Erfahrung dem einzelnen die meisten Data liefert, so ist der Verstand des Menschen immer ein besonderer, der nur in einem ganz bestimmten Lebensgebiete sich wirksam erweist. Man darf also nicht vergessen, dass der Verstand, als der Gesamtname für einen Kreis verständiger Vorstellungen, auf sehr

verschiedenartige Dinge bezogen, und dass die diesem Namen entsprechende psychische Tätigkeit, auf Grund adäquater Vorstellungen sachgemässe Überlegungen anzustellen, in verschiedenen Beziehungen eine überaus verschiedene sein kann. Der sog. Verstand gleicht also nicht etwa der Elastizität einer Elfenbeinkugel, welche in allen Teilen der Kugel dieselbe ist und auf alle Störungen von aussen in ziemlich gleicher Weise reagirt. Die Fähigkeit zu denken hat vielmehr Ähnlichkeit mit einem zusammengesetzten, oft sehr komplizirten Organismus, dessen Rückwirkungen entsprechend verschieden sind, wie seine verschiedenen Teile, welche auf diese oder jene Weise getroffen werden. Nach der Vermögenslehre muss man dafür halten, dass jemand, der auf *einem* Gebiete Verstand entwickelt, auch auf andern, fremden Gebieten ein verständiges Wort mitzureden in der Lage sei. Aber man sehe sich doch nur die wirklichen Menschen etwas genauer an. Scharfsinnige Gelehrte zeigen nicht selten äusserst wenig praktischen Lebensverstand, wenig Urteilskraft in allen den Dingen, die ausserhalb der Grenzen ihres Spezialfaches liegen. Bedeutende Historiker und Philologen verstehen oft so gut wie gar nichts von Philosophie, Mathematik und Naturwissenschaften. Grosse Mathematiker sind häufig trotz aller ihrer Rechenkunst schlechte Geschäfts- und noch schlechtere Staatsmänner; auch verraten sie zuweilen eine ganz ungewöhnliche Beschränktheit in religiösen und sonstigen allgemeinen Kulturfragen. Die schlausten Verbrecher erweisen sich manchmal als sehr dumm bei dem ihnen erteilten Unterrichte, und der geriebenste Geschäftsmann besitzt nur allzu oft nicht das geringste Verständnis für das, was über Handel und Wandel hinausliegt. Derartige Tatsachen beweisen unwiderleglich, dass *der Verstand kein allgemeines Seelenvermögen* ist, und dass es daher gradezu unmöglich ist, auch in denjenigen Dingen ohne weiteres Verstand zu entwickeln, auf denen man sich nicht gründlich und sachgemäss beschäftigt hat. Wegen dieser psychischen Unmöglichkeit ist es oft in hohem Grade lächerlich und für den Fortschritt wahrer Bildung bedenklich, wenn manche Personen sich einbilden, über die schwierigsten Probleme der Religion und Ethik, der Wissenschaft und Kunst, der Politik und Pädagogik u. s. w. sachgemässe, also verständige Urteile aussprechen zu können, obgleich sie gar nicht Fachmänner sind und nicht die Fähigkeit besitzen, gerade diejenigen Punkte, auf welche es ankommt, und zwar ohne alle Nebenrücksichten, ins Auge zu fassen. Wie es viele Arten des Verstandes gibt, so muss es auch viele und vielerlei *Gedächtnisse* geben. Das, was man in der Regel Gedächtnis nennt, ist nur eine abstrakte Bezeichnung für einen grossen Komplex von verschiedenen Gedächtnissen, deren es offenbar mindestens so viele geben muss, als es Arten von Vorstellungen gibt. So gibt es ein Gedächtnis für Titel und Orden, für Moden, Farben und Farbenzusammenstellungen, für Töne und Worte, Zahlen und

Anekdoten, für Personen und Orte, Sachen und Physiognomien, für Harmonien, Rhythmen und Melodien, für Tastempfindungen, Gerüche und Geschmäcke, für Weine und Biere, überhaupt für alle möglichen Konkreta und Abstrakta, Empfindungen und Vorstellungen, Gefühle und Strebungen. Schon hieraus ist ersichtlich, wie unwissenschaftlich die Annahme eines einzigen, allgemeinen Gedächtnisvermögens ist. Es erscheint bei genauerer Analyse der einzelnen Gedächtnisarten von vornherein als wahrscheinlich, dass nicht bloss *ein* Gedächtnis existirt, auch nicht eine bestimmte, begrenzte Anzahl von Gedächtnissen, sondern genau so viele Gedächtnisse, als es gerade innere Zustände in der Seele gibt. Mit andern Worten: es erscheint wahrscheinlich, nicht dass ein oder viele Gedächtnisse gleichsam als innere Schubladen die psychischen Zustände in sich enthalten, sondern dass die vielen, in gewisser Hinsicht unendlich vielen Zustände selbst die vielen Gedächtnisse an sich haben, oder selbst Gedächtniszustände sind, indem sie unter gewissen Bedingungen *unverändert reproduzirt werden.* Sollte diese Wahrscheinlichkeit sich bestätigen — und sie bestätigt sich wirklich —, so fiele mit einem Schlage das ganze Kartenhaus von Gedächtnis-Schubladen — so sind ja die einzelnen Gedächtnisvermögen zu denken — zusammen, und Gedächtnis wäre dann nichts mehr und nichts weniger als ein allgemeiner Klassenbegriff für diejenige Eigentümlichkeit aller inneren Zustände in der Seele ohne Ausnahme, im gehemmten Zustande bis zur Wiederweckung unverändert zu verharren.

(Schluss folgt.)

Rezensionen.

C. Müllener, Lehrer, Bern. Praktische Übungsschule in Sprachform und Satzbau. Ein Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache, für schweizerische Volksschulen der Primar- und Sekundarstufe. Verlag von Huber & Co.

Das Übungsbuch bezweckt, die *Sprachübung* und Sprachlehre in innige Verbindung mit einander zu setzen. „Der grammatische Unterricht darf auf keiner Stufe der Volksschule Selbstzweck sein, sondern soll überall als Mittel zur Verwirklichung des sprachlichen Doppelzweckes: Sprachverständnis und Sprachfertigkeit, beitragen.“

Das Lehrmittel enthält eine reiche Fülle von gut gewählten und methodisch geordneten Übungsstoffen und erinnert in der ganzen Anlage an die Sprachbücher *Kellners.* Ist aber neben dem *Lesebuch* ein besonderes Übungsbuch, das zudem keine innere Verbindung mit diesem sucht, für die vom Verfasser bezeichnete Aufgabe der Sprachübung und Sprachlehre namentlich für die Primarschulstufe notwendig oder auch nur wünschenswert? *F.*

Haesters, Deutsche Fibel oder der Schreibleseunterricht für die Unterklassen der Volksschule. Verlag von G. D. Baedeker in Essen.

Dieselbe ist in vier verschiedenen Ausgaben erschienen, wovon die Ausgabe A nunmehr zum 1000 (!) Mal aufgelegt wurde. Die Haestersche Fibel zeichnet sich durch *klare* Durchführung des Grundgedankens der *Schreiblesemethode* aus. Während wir beim

Durchblättern mancher Fibel erschrecken über die Menge von sinnlosen Silben (bi, be, ba, af, if, fi, fa), enthält die vorliegende keine *einzige* sinnlose Zusammensetzung — Wer die Schreiblesemethode in ihrer *reinen* Gestalt kennen lernen will, dem kann die Haestersche Fibel angelegentlich empfohlen werden. Man kennt sich nachgerade in der Unzahl von Fibeln bezüglich der Methodik bald nicht mehr aus. So stellen sich eine Reihe neuer Fibeln unter die Firma des Schreiblesens, die ein Mischiwaschi von Schreiblese- und Normalwörtermethode sind. Hieher sind z. B. alle Fibeln zu rechnen, welche die einzelnen Laute (Buchstaben) jeweilen aus einem *Worte* herauslösen, aus dem der gesuchte Laut besonders hervorklingt. *Der* Gedanke gehört doch unzweifelhaft der Normalwörtermethode an. In dieser Verbindung liegt nun kein Vorwurf für die Verfasser, die „Erfahrung" hat ja die „Vorzüglichkeit" der Methode bestätigt; belustigend ist dabei nur, dass dann von Autoren solcher Fibeln oft ein Verdammungsurteil über die Normalwörtermethode mit der Miene der Entrüstung ausgesprochen wird.

Die Fibel von ***Rudolf Dietlein,*** II. Ausgabe, Wittenberg, Herrose,

ist dagegen ein Beispiel *bewusster* Verbindung der Schreiblese- und Normalwörtermethode und kann zu eingehendem Studium empfohlen werden. — Weil die pädagogischen Ketzergerichte nicht mit Folter und Feuer, sondern nur mit Druckerschwärze und gewalkten Lumpen arbeiten, dürfte man wohl die Frage wagen, ob nun nicht endlich genug der Fibeln wären? Ob man sich überhaupt nicht ohne Fibel ganz leicht behelfen könnte? *F.*

Das erste Schuljahr von *Joseph Saatzer,* k. k. Übungsschullehrer in Eger. III. Auflage. Prag: F. Tempsky, Leipzig: G. Freytag.

Enthält sehr hübsche Zeichnungen im Anschluss an den Anschauungsunterricht.

Temperament und Erziehung. Eine psychologisch-pädagogische Betrachtung von *Hermann Dittmer,* Rektor in Norden. II. Auflage. Emden, Verlag von W. Schwalbe.

Die kleine Abhandlung enthält fruchtbare Antriebe zum Studium und zur Berücksichtigung der *Individualität* des Zöglings.

Wandkarte der Alpen, für den Schulgebrauch entworfen, gezeichnet und herausgegeben von *E. Leeder.* Verlag von G. D. Baedeker in Essen. Preis: Unaufgezogen 10 Mk.; aufgezogen (inkl. Mappe) 17 Mk.; aufgezogen mit Rollstäben 20 Mk.

Hallers berühmtes Gedicht „die Alpen" hat s. Z. das Interesse des ganzen gebildeten Europa auf das Alpengebiet gelenkt. Dieses Interesse ist durch hervorragende Werke — man denke z. B. an Tschudis Tierleben der Alpenwelt — lebendig erhalten und gesteigert worden. Es braucht daher keiner Begründung der Wichtigkeit, die das Gebiet der Alpen für den geographischen Unterricht hat. Nun fällt es aber sehr schwer, aus den europäischen Wandkarten, wie wir sie für den Schulgebrauch besitzen, das Bild des Alpengebietes herauszulösen. Dazu ist schon der Masstab derselben viel zu klein. Diesem Mangel will die Wandkarte der Alpen von Leeder entgegentreten, indem sie in grossem Masstab (1 : 750,000) das Gebiet der Alpen *für sich* darbietet. Die Karte geht von dem sehr richtigen Grundsatze aus, dass im geographischen Unterrichte nicht zu viel Detail geboten werden dürfe. Nur die wichtigsten Gebirge, Flüsse, Städte etc. sind auf ihr bezeichnet und so ein sicheres und rasches Orientiren möglich gemacht. Die Stromnetze des Alpengebietes treten prachtvoll hervor. Die Pässe und namentlich die Passhöhen sind mit einer Anschaulichkeit dargestellt, wie dies selten auf Schulwandkarten zu finden ist. *F.*

Festbüchlein
Freundliche Stimmen an Kinderherzen.

60 Hefte mit über 350 Illustrationen.

Preis pro Heft 25 Cts.

Den HH. *Lehrern* und Tit. *Schulbehörden* wird bei direktem Bezuge von der *Verlagsbuchhandlung* Orell Füssli & Co. in Zürich das

Heft zu 10 Centimes

gegen Nachnahme geliefert. Minimum der zu beziehenden Quantität: 30 Hefte. 13

Absatz der Frdl. Stimmen an Kinderherzen.		
1881:	4,000	Hefte.
1882:	18,009	„
1883:	24,000	„
1884:	31,000	„

Für diese Saison sind die Hefte 41—60 ganz neu bearbeitet worden. Der Inhalt ist gediegen und es sind fast lauter Original-Illustrationen darin, welche *noch **nie** für Kinderschriften* verwendet wurden. Der Preis von 10 Centimes ist bei der gebotenen Leistung ein **ausserordentlich billiger.**

*Die Hefte 1 bis 10, 21 bis 30 und 41 bis 50 sind für Kinder von **6 bis 12 Jahren;** die Hefte 11 bis 20, 31 bis 40 und 51 bis 60 sind für Kinder von **10 bis 15 Jahren.*** 16

Schoop, U., Verlag von Orell Füssli und Co.

DAS FARBIGE ORNAMENT. Stilisirte Blatt- und Blüthenformen mit Beispielen über deren Verwendung für den Schulunterricht. 24 Blätter in monochromem und polychromem Farbendruck. Mit einer kurzen Farbenlehre. 4° in Mappe. Dritte Auflage. Preis 8 Franken. 17

Wichtigste Erfindung
für die
AUGEN
Rodenstock's neue Diaphragma-Brillen und Pince-nez,

welche die bedeutendste Vervollkommnung und *einzig* wissenschaftlich korrekte Ausführung dieses hochwichtigen Hilfsmittels repräsentiren. Wer kurzsichtig, weit- oder übersichtig ist, oder dessen Augen zu rasch ermüden oder schmerzen, versäume nicht, sich diese ***neue Verbesserung zum guten Sehen, Schonung und Erhaltung der Augen*** zu Nutze zu machen und vermeide alte fehlerhafte und ***schädliche Brillensorten.***

Zu Original-Preisen zu beziehen durch die Vertretung für die Schweiz ***F. Martini,*** Optiker, ***Davos-Platz.*** 18

Herder'sche Verlagshandlung in Freiburg (Baden).

Soeben ist erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen: 14

Geistbeck, Dr. M.,
Leitfaden der mathematisch-physikalischen Geographie

für Mittelschulen und Lehrerbildungs-Anstalten. **Sechste, verbesserte Auflage,** mit vielen Illustrationen. gr. 8°. (VIII und 157 S.) Mrk. 1. 50; geb. in Original-Einband: Halbleder mit Goldtitel Mrk. 1. 90.

Soeben ist im Verlag von **J. M. Albin** in Chur erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen: 19

Die formalen Stufen des Unterrichts.
Eine Einführung in das Studium der
Herbart-Zillerschen Pädagogik
von
Theodor Wiget,
Seminardirektor in Chur.
2. vermehrte Auflage. Preis geh. Fr. 1 50 (Mk. 1 20).

Verlag von Ferdinand Hirt & Sohn in Leipzig.

Robert Waeber's
Unterrichtsbücher für Physik und Chemie.

Lehrbuch der Physik, mit besonderer Berücksichtigung der physikalischen Technologie und Meteorologie. Vierte Auflage. Mit 470 Holzschnitten und einer Spektraltafel. 3,60 M.

Leitfaden der Physik. Vierte Auflage. **Mit 150 Illustrationen.** Besonders für Bürgerschulen, Mittelschulen, Mädchenschulen, Präparandenanstalten u. a. m. geeignet. 1,25 M.

Lehrbuch der Chemie, mit besonderer Berücksichtigung der Mineralogie und chemischen Technologie. Fünfte Auflage. Mit 128 Holzschnitten. 2,50 M.

Leitfaden für den Unterricht in der Chemie. Fünfte, revidirte Auflage. **Reich illustrirt.** 80 Pfg.

Anleitung zur qualitativen Analyse der wichtigsten Mineralverbindungen von Dr. **Wilh. Quehl.** 40 Pfg.

Verlag von Ferdinand Hirt in Breslau.

Für den Unterricht in der Mathematik:

Kambly, Prof. Dr. **L., Elementar-Mathematik.** I. Arithmetik und Algebra. 29. und 30. Auflage. 1,40 M. II. Planimetrie. 69. bis 74. Auflage. 1,40 M. III. Ebene und sphärische Trigonometrie. 17. und 18. Auflage. 1,25 M. IV. Stereometrie. 17. und 18. Auflage. 1,25. M.

Lackemann, Dr. **C., Die Elemente der Geometrie.** Zwei Theile. I. Planimetrie, 1 M. II. Trigonometrie und Stereometrie, 60 Pfg. **(Neu.)**

Simon, Dr. **Max, Geometrie für höhere Bürgerschulen (Mittelschulen) und Lehrerseminarien.** Mit 97 Abbildungen. 2. Auflage. 1 M.

Breitsprecher, Dr. **K., Der erste Unterricht in der Geometrie.** Für den Standpunkt der Quinten. Heft I: Die Strecke als Element geometrischer Konstruktionen. 60 Pfg. Heft II: Der Winkel als Element geometrischer Konstruktionen. 80 Pfg. (Die Hefte sind auf *Schreibpapier* gedruckt, um dem Schüler das Einzeichnen zu ermöglichen.) **(Neu.)**

Diekmann, Dr. **Jos., Übungen und Aufgaben für den propädeutischen Unterricht in der Geometrie.** In zwei Teilen. I.: Vorübungen zur Euklidischen Geometrie. (Pensum für Quinta, resp. Quarta.) 75 Pfg. II.: Vorübungen zur synthetischen Geometrie. 50 Pfg. **(Neu.)**

Für den Unterricht in den Naturwissenschaften:

Noll, Prof. Dr. **F. C., Die Naturgeschichte des Menschen (Anthropologie)** nebst Hinweisen auf die Pflege der Gesundheit. Für Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und Seminare. Mit 95 Holzschnitten und einer Farbentafel. Brosch. 1 Mrk., geb. 1,25 M.

Paust, J. G., Seminarlehrer. **Tierkunde.** Eine synthesische Darstellung des Tierreiches für Lehrer, Seminaristen, Präparanden, sowie zum Selbstunterrichte bearbeitet. Mit 456 Abbildungen. 2,80 M.

Soeben erschien:

Waeber, R., Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik mit besonderer Berücksichtigung der Kulturpflanzen. Mit 263 Holzschnitten und 8 Tafeln in Farbendruck. Gebunden 3 M. 15

Inhalt: Alkal. Aphorismen. — Die Urkantone im Anschluss an die Geschichte Tells. (Schluss.) — Das 17. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. — Über den wissenschaftlichen Wert der Lehre von den Seelenvermögen. (Fortsetzg.) — Rezensionen. — Inserate.

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