Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter

Band: 5 (1887)

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: 10.07.2025

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

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

№ 1. V. Jahrgang. Winter 1886/87.

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). **Abonnements** werden angenommen von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes, sowie vom Verleger **Hugo Richter** in **Davos.**

Zusammenhänge.

Ein Vorwort vom Herausgeber.

Was Herbart von dem Wechsel von *Vertiefung* und *Besinnung,* als der Respiration im Lernprozesse sagt, das gilt von der geistigen Arbeit überhaupt: Vertiefung erfasst das *Einzelne* klar, Besinnung sieht das *Verhältnis des Mehreren,* sieht das Einzelne als Glied des Verhältnisses, an seinem rechten Ort. So zahlreich auch die konkreten Aufgaben der Methodik sind, welche noch ihrer Lösung harren, und wie sehr auch die Praxis von Vertiefung zu Vertiefung drängt, so geziemt es sich doch, von Zeit zu Zeit den *Zusammenhang des Ganzen* ins Auge zu fassen, den Blick vom Einzelnen aufwärts zu wenden und an der Sternkarte der Ideen den eingehaltenen Kurs zu verifiziren.

Als Hektor am skäischen Tor, Todesgedanken im Herzen, von seiner Gattin Abschied nimmt und sein einziges Söhnchen wieder in ihren Arm zurücklegt, da fleht er zu den Himmlischen:

„Zeus und ihr anderen Götter, o lasst doch dieses mein Knäblein
„Werden dereinst, wie ich selbst, vorstrebend im Volke der Troer,
„Auch so stark an Gewalt, und Ilios mächtig beherrschen!
„Und man sage hinfort: Der ragt noch weit vor dem Vater!“ (Ilias, VI. 476.)

Der tiefe Sinn dieses Gebetes des edelsten der Trojaner ist von jeher das Leitmotiv aller Erziehung gewesen. «Werde ein Besserer als dein Vater», so drückt der Engländer den nämlichen Gedanken aus.

Der Vollkommenheit, die sie selber nicht erreicht hat, will die erwachsene Menschheit die heranwachsende näher bringen, ihr Ideal des Menschentums ist der Zweck der Erziehung, und Umgang und Lehre, Beispiel und Unterricht sind ihre Mittel.

Aber die Erfahrung musste sich zu allen Zeiten aufdrängen, dass das Wissen des Guten leider das Tun desselben nicht notwendig bedinge. Gibt es kein Mittel zu solcher Schulung des Willens, dass er gehorchend der besten Einsicht sich unterordne und nicht nur dann und wann, sondern

mit der Beständigkeit des Charakters in ihren Dienst sich stelle? Das ist die alte Grundfrage der Erziehung.

Was lag näher, als der bindenden Kraft des Guten, da sie sich zu schwach erwies, mit äusseren Mitteln zu Hülfe zu kommen und durch den *Hinweis auf den Nutzen* des Bravseins und fleissigen Lernens den widerstrebenden Willen an das Gute zu fesseln? Die Geschichte der Pädagogik kennt ein Zeitalter, welches dieses Prinzip zum System ausgebildet hat; Wohlfahrt und Ehre im späteren Leben sind das ständige Argument aller Ermahnungen, und eine ganze Skala von Auszeichnungen (Rang, Titel, Prämien, Ehrentafeln) einerseits und eine Stufenleiter entehrender Zurücksetzungen anderseits sollte schon im Schulleben einen Vorgeschmack davon geben und zur Aufbietung aller Kräfte anspornen.

Es wird zwar zu allen Zeiten reine Naturen gegeben haben, welche für die Bazillen der Ambition kein empfänglicher Boden waren und ohne Schaden durch diese ungesunde Atmosphäre wandelten. Wo aber das System, ungeschwächt durch entgegenwirkende Kräfte, voll und ganz zur Geltung kommt, da kann die Verschiebung der Motive des Handelns, welche es *seiner Natur nach* im Gefolge haben muss, unmöglich übersehen werden: Rechttun und Pflichterfüllung sind nicht mehr Selbstzweck, der um seines ureignen Wertes willen erstrebt wird, sie werden degradirt zu Mitteln kluger, berechnender Selbstsucht. Über den guten Werken verflüchtet sich die Gesinnung, welche sie adeln sollte, und die glänzendsten disziplinatorischen und Unterrichtsresultate, deren das System sich rühmen kann, bieten keinen Ersatz für den Ausfall an *erzieherischer* Wirkung, für die systematische Untergrabung jener Lebensauffassung, welche ohne Rücksicht auf den eigenen Gewinn «am ehesten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit trachtet.» Es wäre töricht, in jenen Reizmitteln nur ein harmloses Hülfsmittel für die Dauer der Schulzeit zu erblicken, ein Surrogat, das beim Eintritt ins Leben von selbst edleren Motiven weichen werde. Die Lebenslagen ändern sich — es bleibt die Denkungsart; es wechseln die Ziele — die Gesinnung beharrt.

An der Kardinalfrage der Ethik scheiden sich die Wege der Pädagogik. Das Gute tun um seiner selbst willen, oder, weil Gott als der Inbegriff alles Guten gedacht wird, das Gute tun um Gottes willen, das fordert im Gegensatz zu Herbert Spencer (Sem.-Bl. III), aber in Uebereinstimmung mit dem Christentum die Kant-Herbart'sche Ethik, und **unmittelbares Interesse** heisst der psycho-dynamische Apparat, welcher die Ermahnungen der Zucht, wie die Lehren des Unterrichts in erzieherische Kraft umsetzt.

«Man sagt von der Tugend, sie sei ihres Lohnes gewiss, *ohne auszugehen auf Lohn.* Dasselbe gilt von dem reinen Forschungseifer. Ist's vielleicht Verwandtschaft, worauf die Ähnlichkeit beider beruht?» So

fragt Herbart in der Einleitung zu seiner praktischen Philosophie, und die Antwort liegt nahe: die Abwendung vom eigenen Ich, die selbstlose Hingabe an eine Idee, eine Bestrebung, das ist das gemeinschaftliche Band, welches beide verbindet.

Wenn es dem Unterricht gelänge, einen Funken jenes «reinen Forschungseifers» im Kinde zu entzünden? Dann müsste er offenbar jener Verwandtschaft auch teilhaftig werden. Dass in der Schule von gelehrter Forschung nicht die Rede sein kann, das kommt hier selbstverständlich nicht in Betracht; denn hier handelt es sich ja nicht um die Art und Schwierigkeit des Stoffes, sondern um des Forschenden und Lernenden *Verhalten gegen den Stoff.* Darin aber ist eine Übereinstimmung möglich. Jene Merkmale, welche den Forschungseifer des Gelehrten zum *reinen* Eifer machen — die Liebe zur Sache, die ausdauernde Anspannung der Kräfte zur Ergründung der Wahrheit ohne egoistische Nebenabsichten die zu neuem Streben ermunternde Freude über jeden Zuwachs an Erkenntnis — sie zeigen sich auch, zwar noch nicht ausgerüstet mit der Stärke des männlichen Willens, aber doch mit dem unverkennbaren Gepräge der Wesensgleichheit, im Gefolge eines guten Unterrichts: es sind die Merkmale des *unmittelbaren Interesses.* Was Herbart von der Verwandtschaft des reinen Forschungseifers mit der Tugend sagt, das gilt folglich auch für dieses, und wenn Tugend, oder das Streben nach ihr, das Ziel der Erziehung ist, so hat das unmittelbare Interesse im Unterricht nicht nur deshalb einen Wert, weil es das Lernen angenehmer und erfolgreicher macht, sondern noch mehr darum, weil es *eine Vorschule jener Hingabe* ist, welche die Tugend fordert. Der «reine Forschungseifer», welchen der Unterricht zu erwecken vermag, ist daher *der Gradmesser seines* **erzieherischen** *Wertes,* oder umgekehrt: der oberste Zweck des erziehenden Unterrichtes ist unmittelbares Interesse. Es ist ein höherer Geisteszustand als das blosse Wissen, ein Geisteszustand, welcher schon in der Richtung des Strebens und Wollens liegt.

Damit hat Herbart der Unterrichtsmethodik einen neuen Zielpunkt gegeben. Nicht mit Zuhülfenahme heterogener Interessen ein Wissen zu überliefern, sondern den Lernstoff so auszuwählen, anzuordnen, zu verarbeiten, dass er «reinen Forschungseifer» entzünde, das war fortan ihre Aufgabe. Nicht nur Religions- und Geschichtsunterricht müssen diese Zweckbestimmung anerkennen, wenn sie mehr als ein blosses Wissen des Guten, wenn sie eine tatfähige Gesinnung bilden wollen, sondern auch diejenigen Unterrichtszweige, von welchen man, ihres indifferenten Stoffes wegen, eine bestimmte sittliche Wirkung bisher nicht erwartete, erhalten durch ihn die Richtung auf den Erziehungszweck.

Das ist der Gesichtspunkt, aus welchem die Bestrebungen der Her-

bart-Ziller'schen Schule zu beurteilen sind: jene *kulturgeschichtliche Reihe* von Gesinnungsstoffen, welche sich des ursprünglichen Interesses versichern will, jene *Verknüpfung der Fächer*, welche auch an sich weniger interessante Stoffe in den Bereich des ursprünglichen Interesses zu ziehen sucht, jene *formale Durcharbeitung* des Stoffes, welche durch sorgfältige Anknüpfung des Fremden an das Individuelle, durch selbsttätige Vertiefung in das Neue, durch konkrete Fundamentirung alles Begrifflichen und vielfältige Anwendung des Gelernten jenes Gefühl der Stoffbeherrschung erwecken möchte, ohne welches Interesse nicht möglich ist. So kann der **ganze** Unterricht zu einer Schule unmittelbarer Hingabe werden, welche wiederum nach dem Satze: «Jung gewohnt, alt getan!» sich von dem Berufe der Jugend, dem Lernen, übertragen wird auf den Beruf des Mannes und die Erfasssung seiner Aufgaben in der Gesellschaft — eine ideale Lebensauffassung, getragen von dem Glauben an eine auf die Verwirklichung des Guten gerichtete göttliche Weltordnung, das ist das Ziel!

Aber keine tatenlose Schwärmerei, die so viel leichter ist als gut handeln, keine Abwendung vom Nützlichen soll die Frucht des Unterrichts und der Erziehung sein. Auch kein Zweikammersystem, in dessen einer Sphäre der platteste Utilitarismus herrscht, während in der andern Ideale ein Traumleben führen, jener Dualismus, welcher so leicht entsteht, wo man in naiver Sorglosigkeit die Bildung eines einheitlichen Gedankenkreises dem Zufall überlässt, sondern eine harmonische, geschlossene Lebensanschauung, welche «das Nützliche sucht mit unermüdetem Fleisse», aber im Dienste dessen, «was ihn (den Menschen) erhebet und wert macht». Der Zögling soll eingeführt werden in das Reich des Nützlichen, aber es soll sich ihm zeigen im Lichte der idealen Zwecke und Aufgaben des Einzelnen und der Gesellschaft, welchen es dienstbar gemacht werden kann. So erhalten die naturwissenschaftlichen Fächer ihre bestimmte Stellung und Aufgabe im Lehrplansystem: «Aus dem Naturgebiete stammen die Mittel und Kräfte für die in der Sphäre der Gesinnungen liegenden Zwecke des Wollens und Handelns. Das Verhältnis der Natur zu den Zwecken vernünftiger Wesen, ihr förderndes oder störendes Eingreifen in dieselben bildet daher den **Ausgangspunkt** der Naturbetrachtung und damit das Bindeglied zwischen Mensch und Natur, Gesinnung und praktischem Verstande. So kann die Konzentration des Unterrichts eine Vorschule jener Lebensanschauung werden, welche Schiller in dem Distichon kennzeichnet:

„Wo du auch wandelst im Raum, es knüpft dein Zenith und dein Nadir
„An den Himmel dich an, dich an die Achse der Welt.
„Wie du auch handelst in dir, es berühre den Himmel der Wille —
„Durch die Axe der Welt gehe die Richtung der Tat."

Die Pädagogik von Dr. Tuiscon Ziller und der pfarramtliche Unterricht.

Ein im Kapitel der evangel. Geistlichen der Stadt St. Gallen gehaltener Vortrag
von *H. Albrecht*, Pfr., Rorschach.

Ich wüsste nicht, dass während einer Reihe von Jahren in unserer Versammlung ein Thema pädagogischer Natur zur Behandlung gekommen wäre. Dieser Umstand bildet aber nur den geringsten Teil der Rechtfertigung für die Wahl meines Gegenstandes. Seitdem die Kinderlehr- und Unterrichtsinspektionen bei uns eingeführt sind, und es nicht sowohl der dogmatische als der *methodische* Gesichtspunkt ist, dem der Inspizirende die Hauptaufmerksamkeit zuwenden soll, so ist uns allen das pädagogische Gewissen wieder geweckt worden. Dazu kommt, dass die lebhafte Diskussion, zu welcher in den letzten Jahren die von der Schule des Leipziger Professors T. Ziller ausgehende Richtung in weiten Kreisen der deutschen und schweizerischen Lehrerwelt die Anregung gab, auch die Aufmerksamkeit der »lehrenden« Pfarrer auf sich zog und es ihnen zur Pflicht machte, auf diese Zeichen der Zeit zu achten. Es geht zwar die böse Sage, dass sich der Pfarrer als solcher schon für einen gebornen Pädagogen halte, der aus seiner Pfarrwahl zugleich als ein fertiger, alles am besten wissender Schulmann hervorsteige wie Pallas Athene aus dem Haupte des Zeus. Was dieser Nachrede Vorschub leistet, ist offenbar das Verhängnis, dass der Pfarrer, wie die Verhältnisse namentlich auf dem Lande es mit sich bringen, fast überall Schulratspräsident ist, und wem Gott ein Amt gibt, gibt er natürlich auch den Verstand und das Fachwissen im Schlaf. Es fehlt leider nicht an Geistlichen, welche meinen, weil sie an *allgemeiner* Bildung dem Lehrer voraus sind, ihm deshalb auch schon an spezieller *pädagogischer* Einsicht über zu sein. Dass der Pfarrer da und dort dies den Lehrer fühlen lässt, der Lehrer aber bald merkt, dass mit dem bisschen *Geschichte* der Pädagogik, das der Pfarrer auf der Universität sich angeeignet, die *methodische* Ignoranz schlecht verkleistert ist, das hat vielfach zum gespannten Verhältnisse zwischen Lehrer und Pfarrer beigetragen.

Die Pfarrer sollten in trautem Vereine mit den Professoren an den höhern Lehranstalten sich eingestehen, dass sie von der Universität pädagogisch vernachlässigt, ins Amt treten, und dass sie nur dann ein maassgebendes Wort sich erlauben sollten in schulmethodischen Fragen, wenn sie durch ernstliches Privatstudium sich mit der methodischen Einsicht der Fachpädagogik vertraut gemacht haben. Dessen sich zu befleissigen, halten viele Geistliche in guten Treuen nicht für nötig; sie sagen: Das ist keine

Hexerei, eine Kinderlehre zu halten, oder, wenn man den Stoff kennt, ihn unterrichtlich den Kindern nahe zu bringen, es braucht blos ein wenig praktisches Geschick und gesunden Menschenverstand; der Wege gibt es viele, die auch hier nach Rom führen; der eine macht es so, der andere anders; an den Früchten wird man's erkennen; »salvavi animam meam!« Und damit beruhigt, wird die pädagogische Harfe an die Weiden gehängt. Dieser Standpunkt ist nicht zu billigen. Es meine ja niemand, wenn er in befriedigender Weise sein Unterrichtsziel erreicht, so sei damit seiner *Methode* das Siegel der Bewährung aufgedrückt. Ausser der absichtlichen Einwirkung des Lehrers kommen noch viele unberechenbare Faktoren ins Spiel — geistige Anlage der Kinder, Bildungsniveau der Familie, Beschäftigung ausser der Schule etc. Es ist gewissenlos, Kinder einem Lehrverfahren auszusetzen, für welches nicht schon zum vornherein vor jedem Versuche gewichtige Gründe sprechen. Es müssen also durchaus theoretische Überlegungen vorausgehen.[1] Wer diesen Wegweiser verschmäht oder gering achtet, scheint mir einem Vorwurf von Seite der Ethik nicht entgehen zu können; denn die Idee der Vollkommenheit fordert, dass wir beim Streben nach sittlichen Zwecken die grösste uns zu Gebote stehende Kraft einsetzen. Die methodische Theorie muss mit den psychologischen Gesetzen des Geistes übereinstimmen. Der Theologe hat nun in dem vom Examen geforderten Wissen in der Psychologie eine wertvolle Grundlage für pädagogisches Verstehen; allein es darf nicht übersehen werden, dass es wieder eine eigene, neue Arbeit erheischt, die psychologischen Prinzipien auf die pädagogische Praxis anzuwenden, und dieser Arbeit entziehen sich gar viele Geistliche. »Diejenigen, welche durch den Unterricht erziehen wollen,« sagt Ziller, »aber die Strenge der Methode ausschliessen, wissen in eigentlichem Sinn nicht, was sie wollen.«

Oder sollte es eine allzu weitgehende Forderung sein, den Pfarrer, von dem man nebst der Arbeit in seinem Beruf in erster Linie die Betätigung in gemeinnützigen Dingen verlangt, überdies noch auf das Studium der Methodik zu verweisen? Wir glauben es nicht. Der Pfarrer ist ein halber *Lehrer* und darf für diese einen breiten Raum in seiner Tätigkeit einnehmende Arbeit gar wohl sich bemühen, und wenn es auch auf Kosten irgend einer Liebhaberei geschehen müsste. Nicht schwieriges Quellenstudium, aber die Kenntnis leicht zugänglicher Orientirungsmittel darf ihm herzhaft zugemutet werden.

Es ist nun meine Absicht, Anker zu werfen in der gegenwärtig vielbesprochenen, nach Professor T. Ziller benannten pädagogischen Richtung

---

[1] Siehe Theodor Wiget, die formalen Stufen des Unterrichts, 2. Aufl., pag. 6 ff.

und Strömung, weil sie nach streng psychologischen Prinzipien sich aufbaut und eine Bedeutung erlangt und in verhältnismässig kurzer Zeit einen Missionserfolg errungen hat, der alle mit dem Lehrfach sich beschäftigenden Stände nötigt, sich wenigstens mit ihr auseinanderzusetzen. In erster Linie möchte ich zeigen, dass sie ein wertvolles und notwendiges Korrektiv der in manchen Lehrerkreisen sich geltend machenden Auffassung vom Zwecke des Unterrichtes bildet; dann möchte ich Sie darauf aufmerksam machen, dass das, was der Ziller'schen Richtung innerster Nerv ist, ganz besonders uns Pfarrern sympathisch sein muss. Im weitern möchte ich in grossen Strichen die charakteristischen Merkmale und verblüffenden Postulate der Zillerschen Pädagogik vorführen, um endlich bei den Partien etwas länger zu verweilen, welche ganz besonders auch im pfarramtlichen Unterricht verwertbar sind.

Es war hohe Zeit, dass ein neuer Geisteshauch komme über die nachgerade mehr von der Politik und von naturwissenschaftlichen Hypothesen als vom Studium der Pädagogik geleitete Lehrerwelt eines grossen Teils der Schweiz und Deutschlands. Mehr als ein »pädagogisches« Blatt scheint mir von politischen Impulsen so stark beeinflusst zu sein, dass ihm oft die nötige Unbefangenheit zur Würdigung pädagogischer Arbeit, die nicht auf ihrem religiös-politischen Überzeugungsboden gewachsen ist, fehlt. Unter solchem Einfluss sahen wir die Lehrerschaft mehr und mehr unter politische Feldzeichen sich scharen und mit Vorliebe mit allem eher sich beschäftigen als mit internen pädagogischen Materien. Die in den Vordergrund tretenden sozialen und sozialistischen Fragen und Kämpfe verleiteten eine Fraktion in der Lehrerschaft, die Imperative für ihr amtliches Wirken ausserhalb ihrer Sphäre zu suchen, statt durch Vertiefung ins Fachstudium ihre berufliche Tätigkeit zu befruchten und die Arbeit der Schule vollkommener zu gestalten.

Unter dem Drängen des Kampfes ums Dasein und seiner Predigt von allen Dächern glaubte die Schule eine Frontveränderung vornehmen und aus der Pestalozzischen Erziehungsschule eine Lern- und Fertigkeitsschule machen zu müssen. Auf der Flasche figurirt zwar noch die Etiquette »Erziehungsschule«, aber der Inhalt entpricht vielerorts der Etiquette nicht mehr: So schnell als möglich schreiben und lesen lernen im ersten Kurs, so viel als möglich Aufsätze vorlegen können am Examen, so weit als möglich in Geschichte und Geographie herum haudern, darauf tun sich erfahrungsgemäss zahlreiche Lehrer viel zu gute. Da war nun der Zillersche Hauch ein Gottessegen: Nicht Lern- und Fertigkeitsschule, sondern wirkliche *Erziehungsschule;* nicht wetteifern, dass ein Lehrer dem andern um eine Pferdelänge voraus sei, sondern tief pflügen; durch ein streng psychologisches Lehrverfahren das Material fruchtbar machen für die

sittlich-religiöse Erziehung des Menschen; alles, was die Schule tut, am Maassstabe seines *erzieherischen* Wertes messen und darnach die Bedeutung der Fächer taxiren.

Ich meine, schon das sei ein Verdienst des Zillerschen Impulses, dass das Studium und das Interesse wieder nach rein pädagogischer Diskussion hingelenkt und dem Lehrer zum Bewusstsein gebracht wird, es sei sein Gebiet an sich des Schweisses der Edlen wert und eine Arbeit für ein ganzes Menschenleben, er brauche den Schwerpunkt seines Studiums nicht in andere wissenschaftliche Bestrebungen zu verlegen, um von daher erst die Qualifikation eines geistig strebenden Menschen zu borgen.

Den *Pfarrer* muss das Zillersche System ganz besonders sympathisch berühren, weil als Ziel aller pädagogischen Tätigkeit der *sittlich-religiöse* Charakter hingestellt wird und demnach die *Gesinnungsstoffe* durchaus in den Mittelpunkt gestellt werden, während in unserm gegenwärtigen Schulsystem eine Fertigkeit, nämlich die Sprachfertigkeit, die Beschäftigung mit allem, was sich auf die deutsche Sprache bezieht: Lesen, Aufsatz, Grammatik, im Mittelpunkt steht, und doch — welche Ironie! — unserer Schule nichts so laut und so übereinstimmend vorgeworfen wird, als dass die Sprachtüchtigkeit der Schüler namentlich in darstellender Beziehung eine sehr mangelhafte sei.

Den *biblischen* Stoff nimmt allerdings die Zillersche Schule erst im dritten Kurs in Angriff und zwar aus folgenden Gründen: Sie befürchtet als Folge eines allzu frühen Beginnens mit der biblischen Geschichte ein verhängnisvolles Uebersättigungsgefühl und eine Abstumpfung des kindlichen Gemütes, ferner hält sie dafür, dass die biblischen Erzählungen dem kindlichen Standpunkt der beiden ersten Schuljahre nicht entsprechen, weder in Bezug auf den Inhalt, noch auf die Form. Dem Inhalt nach sind sie zu hoch; das Kind wird mit einem Mal in einen ganz fremden Erdkreis versetzt mit fremd klingenden Namen (Kedarlaomer etc.), mit andern Gewohnheiten und Sitten. Das geht aber nicht auf einmal, wenn das Kind von den Erzählungen wirklich etwas haben soll. Das Verständnis biblischer Geschichten wie die von der Schöpfung, dem Sündenfall, etc. erfordert eine weit ausgedehntere Lebenserfahrung, als sie das Kind im ersten Schuljahr besitzt oder erwirbt. Das Kind kann sich die erzählten Verhältnisse, wie die dazu gehörigen naturhistorischen und geographischen nur mit so geringem Grad von Lebendigkeit vorstellen, dass sie für das Interesse des Zöglings bedeutungslos bleiben. Der heimatliche Gedankenkreis des Zöglings, woraus seine Phantasie Farben und stellvertretende Bilder für das Ferne und Fremde, das Entlegene und Vergangene entlehnen soll, muss erst hinreichend befestigt sein, bevor er zur Kulturentwicklung eines so merkwürdigen Landes, wie es Kanaan ist, hingeführt werden darf. Aber auch der Form nach wird

dem Kinde durch die biblischen Erzählungen im ersten Schuljahre zu viel zugemutet. Die Sprache der Bibel ist nicht die Sprache des Kindes. Die Kinder reden nicht in orientalischem Bilderschmuck, eine grosse Reihe abstrakter Begriffe ist ihnen unverständlich. Mag auch die biblische Darstellungsweise höchst einfach *scheinen,* für unsere sechs- und siebenjährigen Kinder ist sie nicht einfach genug.[1]

Die Zillersche Schule hat deshalb für den ersten und zweiten Kurs nach klassischen Stoffen gesucht, denen ein hoher, Gesinnungen bildender Wert inne wohnt, um diese in den Mittelpunkt der zwei ersten Schuljahre zu stellen. Ist die Wahl und der Fund glücklich, so kann diese Neuerung nur begrüsst werden; denn mit den gemachten, die Tendenz auf der Stirne tragenden Erzählungen unserer Lesebücher des ersten und zweiten Kurses wird wenig Interesse mit willenbildender Kraft erzeugt. (Z. B. die gefällige Marie, der faule Hans, Emil und Georg [II. Lesebuch von Rüegg.) Ziller hat deshalb für den ersten Kurs eine Anzahl klassische Grimmsche *Märchen* ausgewählt und für den zweiten Kurs eine reduzirte Darstellung des klassischen *Robinson* mit eingehender Begründung dieser Stoffauswahl.

In Kürze seien hier nur einige Momente erwähnt: Die Zillersche Schule nimmt besondere Rücksicht auf die Geistesentwicklung des Kindeslebens, die sie als parallel laufend betrachtet mit der Geistesentwicklung der Menschheit. Beim sechsjährigen Kinde wie im Kindesalter der Menschheit herrscht die Phantasie vor; die Märchen sind darum die passendste Geistesnahrung für dieses Alter, entsprechend dem Geisteszustand der Völker in ihrer Kindheit, dasselbe Fürchten, dasselbe Bangen, Glauben, Hoffen, wie es sich bei jedem Kinde wieder zeigt. Die Gefahr ist wohl nicht ganz in Abrede zu stellen, dass die Märchen die Liebe zu dem Wunderbaren nähren und Erdichtetes an die Stelle der Wirklichkeit setzen, aber es ist unbestreitbar, dass bei sorgfältiger Auswahl der Märchenstoff der Kindesnatur angemessen und ihr auch ungemein sympathisch ist. Da die verstandesmässigen Begriffe zudem zu einlässlicher Behandlung an die Naturkunde und Heimatkunde abgegeben werden, so sind auch die nachteiligen Folgen, die bei bloss *spielender* Behandlung der Märchen sicherlich eintreten, nicht zu befürchten. Bei richtiger Behandlung werden die Märchen den Menschen geleiten durchs ganze Leben »in der vertraulichen Gestalt eines schützenden Engels« (Grimm).

Zu Gunsten des Robinsonstoffes für den zweiten Kurs spricht ganz gewiss die unvergängliche Erinnerung an diesen deutschen Jugendklassiker in jedem gebildeten Menschen und der Zauber, den zu allen Zeiten diese

---

[1] Vergleiche Dr. W. Rein, I. Schuljahr. III. Aufl. Dresden 1885. Pag. 52 ff.

Erzählung auf das jugendliche Gemüt ausgeübt hat. Wenn man bedenkt, dass in dieser Dichtung die Entwicklung des Menschen aus dem ersten rohen Naturzustand zu einem menschenwürdigen Dasein abgebildet ist, so hat die Erzählung auch einen innern Wert, abgesehen davon, dass sie reich ist an Anknüpfungspunkten sittlich-religiöser Natur.

Das Wesen der Kulturstufe der Menschheit, mit welcher Ziller das Kind hier in Parallele setzt, besteht darin, sich die Natur dienstbar zu machen (Kampf ums Dasein). An einem Einzelwesen, hier also Robinson, kann das Kind den Charakter jener Stufe durchleben.

Mit dem dritten Kurs rückt nun in breitem Strom, als religiöser Hauptstoff des erziehenden Unterrichts, die biblische Geschichte in die Linie:

III.	Kurs.	Die Patriarchenzeit
IV.	»	Richter- und Königszeit
V. und VI.	»	Leben Jesu
VII.	»	Apostelgeschichte.

Diese Materien bilden nicht wie bei uns den Nebenzweig eines höchstens zweistündigen Religionsunterrichts, sondern einen Hauptstamm des Gesinnungsunterrichts, neben welchem dann noch ein profangeschichtlicher Stamm läuft.

Man mag nun von diesem uns freilich sehr befremdend lang vorkommenden Verweilen bei das Gemüt weniger ansprechenden Perioden wie die Richter und Königszeit denken, wie man will, und die Zeit lieber verwendet wissen für den Psalmenstoff und die Religion der Propheten, so muss man doch anerkennen, mit welcher Wucht hier der Schulunterricht sein Ziel, den sittlich-religiösen Charakter, verfolgt. Der Durchführung dieses Systems in *unseren* Schulen steht übrigens mehr als ein Hindernis entgegen — unsre Lehrer, unsre Lehrbücher, unser Lehrplan und die Tendenz der Schule, Lernschule statt Erziehungsschule zu sein.

Aus dem Gesagten erhellt indessen doch so viel, dass der Pfarrer die Grundidee des Zillerschen Prinzips und die Versuche, sie so gut als möglich in unsere Schulverhältnisse einzuführen, nur begrüssen kann.

Ich komme zum dritten Punkt, in grossen Strichen die *charakteristischen Merkmale* und die auf den ersten Blick verblüffenden Postulate der Zillerschen Pädagogik Ihnen vorzuführen. Mir erscheint immer *ein* Gedanke als ein alles beherrschender und relativ durchaus neuer, nämlich der Gedanke der *kulturhistorischen Stufen.* Ich nenne ihn nur relativ neu, weil Rousseau schon auf denselben hingewiesen. Was ist nun der Inhalt dieses Gedankens? Die Bildungsstufen des Kindes entprechen im grossen und ganzen den Kulturstufen der Menschheit. Des Kindes Geistesentwicklung ist ein Mikrokosmos der allgemeinen menschlichen. Göthe spricht diesen Gedanken so aus: »Die Jugend muss immer wieder von vorn anfangen und

als Individuum die Epochen der Weltkultur wieder durchmachen.« Und Herbart spricht ihn dahin aus: »Um den Weg der Charakterbildung zu finden, gehen wir den Spuren der Bildung des Menschengeschlechtes nach.« Die Auswahl der Gesinnungsstoffe muss demnach für die einzelnen Altersstufen der Kinder nach der geschichtlich-philosophischen Erwägung stattfinden: Welches sind die Hauptkulturepochen der Menschheit, welche den jeweiligen Eigentümlichkeiten des Kindes entsprechen und dem Geisteszustand desselben parallel sind? Die herkömmliche Pädagogik bekümmert sich darum nicht, sie geht nur vom Grundsatz aus, einfach dem Kinde Verständliches zu bieten, z. B. in den moralischen Erzählungen unserer Lehrmittel. Die Zillersche Schule will aber nicht bloss Verständliches, sondern *Verwandtes* bieten, dass die Kindesseele naturgemäss angeregt werde. Diese Idee gab Ziller den Fingerzeig zu der Auswahl und Aufeinanderfolge der Gesinnungsstoffe, wie ich sie erwähnt: Märchen, Robinson, Geschichte der Patriarchen, Richterzeit, Königszeit Israels, Leben Jesu, Apostelgeschichte. Zur genauern Begründung des Zillerschen Gedankens der kulturhistorischen Stufen ist nachzulesen: Staude, Dr. Richard, die kulturhistorischen Stufen in Rein's Studien 1880. Eine ganz durchsichtige und lückenlose Begründung für die Übertragung der kulturhistorischen Stufen der Menschheit auf die Kindesentwicklung und für die Berechtigung, gerade diese vorhin genannte Reihe von Gesinnungsstoffen als der Kindesentwicklung entsprechend festzuhalten, ist zur Stunde noch nicht geleistet, wie z. B. für das psychologische Nacheinander der formalen Stufen.

Ein weiteres Charakteristikum ist die *Konzentrationsidee.* Ich bemerke gleich, dass diese ja nicht zu verwechseln ist mit der Idee der konzentrischen Kreise, auf welcher bekanntlich das neue glarnerische Religions-Lehrmittel beruht, und welche die zillersche Schule in eingehender Begründung bekämpft. Diese Kontroverse ist in sehr instruktiver Weise geführt im »Echo« 1886. Nr. III pag. 35 ff und »Bündner Seminarblätter« 1886 pag. 145 ff. Nach Ziller — und das ist gewiss ein sehr beherzigenswerter Gedanke — soll der kulturgeschichtliche Gesinnungsstoff, der also die Wirbelsäule des Lehrsystems bildet, mit dem Stoffe der übrigen Unterrichtsfächer nicht nur innig verbunden, sondern sämtlicher übriger Lernstoff soll zum erstern in eine enge Beziehung gebracht werden, so weit es immer möglich ist. Das ist der Inhalt der Konzentrationsidee.

Auf diese Weise hört der Unterricht auf, ein loses Aggregat einzelner Lehrfächer zu sein, was er ausserdem unausbleiblich ist. An die Stelle der bunten Unterrichtspläne, die durch Vermischung z. B. räumlicher und zeitlicher Verhältnisse auf Klarheit, Aufmerksamkeit und Interesse hemmend wirken, tritt hier eine Einrichtung, wodurch der gleichzeitig zu behandelnde Stoff der verschiedeneu Fächer so geordnet und bearbeitet wird, dass stets

ein innerlicher Zusammenhang und eine wechselseitige Beziehung angestrebt wird. In unsern Schulen wird in der Regel getrennt marschirt; der Lehrer liest, rechnet, arbeitet in Geographie, Geschichte, Naturkunde, innerhalb jedes Faches auf eigne Rechnung und Gefahr; häufig nehmen nicht einmal Geschichte und Geographie auf einander Rücksicht. Die Zillersche Schule dagegen hat Lehrmittel erstellt, in denen ein Ineinandergreifen der Fächer deutlich wahrnehmbar ist; eines nimmt Rücksicht auf's andere, siehe z. B. Dr. W. Rein, das erste Schuljahr. Eisenach 1885. Ich kann mir auch nur von diesem Gesichtspunkte aus eine den Unterrichtszweck nicht schädigende Entlastung des Lehrplanes vorstellen, von der gegenwärtig so viel und doch so fruchtlos gesprochen wird.

Eine hervorragende Stellung im Zillerschen System nimmt ferner der Begriff des *Interesses* und seine strenge psychologische Bestimmung ein. Die Erweckung des Interesses ist das nächste Ziel des Zillerschen Unterrichtes; weil aus dem Interesse das Wollen wie die Frucht aus der Blüte hervorgeht und die Einwirkung auf den Willen der Endzweck des erziehenden Unterrichtes ist. Hat ein Schüler an etwas Interesse, so stellt er sich Ziele und sucht diese durch irgend welche Mittel zu erreichen. Ziele setzen und Mittel anwenden ist aber nichts anderes, als etwas ernstlich wollen. Das Interesse darf aber nicht ein mittelbares bleiben, das heisst, ein auf irgend einen Vorteil gegründetes; das Interesse muss ein unegoistisches, ein unmittelbares und reines sein. Es hat sich auch nicht auf ein vorübergehendes »sich Interessiren« für den Gegenstand zu beschränken. Das Interesse, das wir meinen, ist ein dauernder, ein für längere Zeit bleibender Geisteszustand. Wir unterscheiden die Interessen der Erkenntnis (empirisches, spekulatives und ästhetisches) und die Interessen des Herzens [sympathisches, soziales, religiöses]. Die Zillersche Pädagogik verlangt, dass alle Interessen möglichst gleichmässig gepflegt werden, und ihre Fundamentalforderung heisst darum: Der nächste Zweck des Unterrichts ist, das gleichschwebende, vielseitige Interesse zu bilden.[1]

Auf dieser Grundidee der Zillerschen Pädagogik fussen nun alle methodischen Veranstaltungen des Systems, z. B. der Lernprozess nach den *5 formalen Stufen*, der ein weiteres Charakteristikum dieser Pädagogik bildet. Es ist das eine Partie, welche der Pfarrer in Unterricht und Kinderlehre mit grossem Nutzen zur Anwendung bringen kann. Freilich, wer keine Zeit auf die Präparation verwenden kann und verwenden will, dem wird dieser Lernprozess unbequem sein. Er verlangt eine hingebende Präparation. Die einen Pfarrer doziren, und predigen in der Kinderlehre,

---

[1] Siehe Herbart, sämtliche Werke, Leipzig 1851 Band XI pag. 277 ff. Siehe auch das Vorwort des Herausgebers in der vorliegenden Nummer der „Sem. Blätter“.

wahrscheinlich um dem Charakter eines Jugendgottesdienstes gerecht zu werden; allein ohne *aktive* Teilnahme der Kinder ist ein Interesse erweckendes Darbieten illusorisch. Andere sagen wieder vieles, was die Kinder auch wüssten und sagen könnten. Es streitet dies durchaus gegen die Lehre vom Interesse. Wieder andere werfen, ganz der Ideenassoziation folgend, alles durcheinander, ein Stück Darbieten, ein Stück Anwendung, ein Stück Analogie, einen Spruch etc. Da gibt es keine bessere Schule der Zucht, als den Lehrgang der fünf Stufen, der zudem eine innere wissenschaftliche Befriedigung gewährt, weil er psychologischen Erwägungen sein Entstehen verdankt. Ich verweise diesbezüglich auf die schon erwähnte eingehende Monographie: »Die formalen Stufen« von Theodor Wiget. Was dort in streng wissenschaftlicher Weise durchgeführt ist, sei hier populär skizzirt, da dieses Kapitel für den pfarramtlichen Unterricht unmittelbar praktischen Wert hat.

Für jede Stunde wird eine methodische Einheit vorbereitet, das heisst ein zu bewältigender, einigermassen abgeschlossener Abschnitt, sei es ein Gleichnis, oder eine kurze biblische Geschichte oder ein Stück aus dem Leben Jesu. Vor der Klasse wird diese Einheit mit einer deutlichen Zielangabe eingeführt, also z. B.: »Wir wollen uns heute mit der Person» oder «mit der Wirksamkeit des Täufers Johannes bekannt machen.« Psychologisch begründet wird diese Zielangabe damit, dass der Schüler zum vorneherein klar wissen muss, um was es sich handelt und seine Aufmerksamkeit auf den Gegenstand der Einheit konzentrirt, wodurch verhütet wird, dass er am Ende verwundert ist über den ungeahnten Verlauf und Ausgang dessen, was ihm dargeboten wird. Das Ziel muss deshalb richtig, nicht zu weit und nicht zu eng gefasst sein. Dann folgt die *erste Stufe, Analyse* oder Vorbereitung genannt: auf derselben kommt alles das zur Sprache, was die Kinder von dem im Ziele angegebenen Gegenstand schon wissen. In der Form der Unterhaltung, nicht des einseitigen Fragens wird alles das im Bewusstsein des Kindes aufgefrischt, was auf das Verständnis und Interesse für den zu behandelnden Gegenstand vorbereitet und was zur Verknüpfung und Vermittlung des Bekannten mit dem neu Darzubietenden erforderlich ist. Es wird darum gern, wenn man es mit einem fernliegenden oder fremden Verhältnis zu tun hat, an die Verhältnisse angeknüpft, die das Kind aus seiner Umgebung kennt.

II. Stufe: Synthese oder Darbietung. Hier wird zuerst der neue Abschnitt dargeboten und zwar gelesen, wenn die Kinder ein Buch in der Hand haben, oder erzählt, wenn dies nicht der Fall ist. Dann folgt die Reproduktion durch die Kinder, daran knüpft sich die Vertiefung und die Beleuchtung der Gesinnungsverhältnisse, das Eindringen in den Stoff und religiöse Fruchtbarmachen desselben vermittelst von uns gestellten, wohl

überlegten Vertiefungsfragen; der Abschnitt sollte dann noch einmal, durch die Aufnahme der gewonnenen Urteile bereichert, reproduzirt werden.

III. Stufe: Analogie oder Assoziation. Nachdem auf der vorigen Stufe die Gesinnung der handelnden Personen beleuchtet worden ist, wird nun nach Analogien gesucht: Kennt ihr jemand, der auch so gehandelt hat etc. Es ist dieses Verfahren zugleich eine Kontrolle über die Sicherheit der Schüler im Festhalten des früher Gelesenen und Behandelten.

IV. Stufe: System oder Zusammenfassung: Nachdem der Abschnitt erzählt, die Auffassung vertieft und der Stoff durch Analogien verdeutlicht worden ist, kann man daran gehen, seinen Grundgedanken abzuschöpfen. Es wird diese Stufe eingeleitet durch die Frage des Lehrers: Was lehrt uns nun diese Erzählung? Der zu Tage geförderte Grundgedanke wird in die Form eines zutreffenden Bibelwortes oder eines Liederverses oder eines Sprüchwortes gebracht. Hier sind nun die Leitverse unserer religiösen Lehrmittel sehr gut verwendbar.

V. Methode oder Anwendung: Die gewonnene Einsicht wird auf dieser Stufe auf das Leben und die Verhältnisse des Kindes angewendet. Es empfiehlt sich an dieser Stelle, eine der Gesinnung der biblischen Personen entsprechende Geschichte aus dem Leben der Gegenwart anzuschliessen. Hier sind die Materialien, welche das Glarner Religions-Lehrmittel bietet, sehr willkommen. Der Lehrer sollte ähnliches Material aus der Gegenwart sammeln, wo er es findet. In der Kinderlehre zumal ist es am Platz, dass der Pfarrer die Anwendung des religiösen Grundgedankens einer behandelten Geschichte in ein paraenetisches, erbauliches Schlusswort zusammenfasst. Es sei mir gestattet, ein Beispiel hieher zu setzen, wobei jedoch berücksichtigt werden muss, dass jede schriftliche Präparation natürlich nur ein blasses Bild von dem Vorzug dieses Lernprozesses gibt, namentlich kommt dabei ein schönster Erfolg nicht zur Geltung: die Zurückhaltung des Lehrers im Fragen und Reden und das Hervortreten der Geistestätigkeit der Kinder.

Der Religionsunterricht mit dem reichen vorgeschriebenen Stoff und der aufs Notwendigste beschränkten Zeit kann von diesem eingehenden Lehrverfahren weniger Gebrauch machen als die Kinderlehre, in welcher der Pfarrer sich freier bewegen kann und nicht zu eilen braucht.

Präparation.

Am leichtesten ist eine biblische *Erzählung* zu behandeln, weil das, was erzählt wird, ausreichenden Stoff zu Vertiefungsfragen bietet und die handelnden Personen zur Beleuchtung der Gesinnungsverhältnisse einladen. Als Beispiel einer solchen Präparation mag das von mir in Nr. 2 des III. Jahrganges dieses Blattes bearbeitete Mittelstück des *Gleichnisses vom*

verlorenen Sohn gelten. Schwieriger ist die Behandlung eines *Wunders* oder eines einzelnen *Spruches* (sei es aus der Bergpredigt oder aus dem Zehngebot). Wie bei der methodischen Bearbeitung eines Wunders zu verfahren ist, lehrt meine Präparation in Nr. 1 genannten Jahrganges. Es erübrigt noch, ein Beispiel für die Behandlung eines Spruches zu geben. Ein solches ist instruktiv besonders deshalb, weil es hier an textlichem Stoff als Anhaltspunkt zur Betrachtung fehlt.

Stoff: Das I. Gebot: Ich bin der Herr, dein Gott; du sollst nicht andere Götter haben neben mir. (Augustinische Fassung).

Ziel: Wir wollen jetzt einen Abschnitt aus der Bibel besprechen, welcher kräftiger als irgend ein anderer an euer *Gewissen* redet und die *Grundlage* bildet für die Erziehung des innern Menschen, nämlich die *zehn Gebote.* Heute machen wir mit dem *I. Gebot* den Anfang.

I. Stufe (Vorbereitung): Die Kinder bringen, was sie aus dem Unterricht noch wissen über das Zehngebot im Allgemeinen: die verschiedenen Namen (10 Gebote, das Zehnwort, der Dekalog); warum sagt man, die 10 Gebote *Gottes* und warum die zehn Gebote *Moses?* Wo steht das Zehngebot in der Bibel? Lernen alle Christen das Zehngebot in gleicher Weise? (in der ausführlichen, biblischen Form die Reformirten wie die Israeliten; in der abgekürzten, augustinischen Form die Lutheraner und Katholiken). Was bedeutet das, dass das Gesetz unter Donner und Blitz, in den Schrecken des Gewitters gegeben wurde? (Religion der *Furcht;* höher steht welche Religion? wer hat sie verkündet?) Einige Kinder sprechen das ganze Zehngebot; Andere beantworten die Frage nach dem 4., dem 6., dem 9. Gebot. In Bezug speziell auf das I. Gebot: Etwas von diesem Gebot habt ihr schon oft daheim und in der Schule gehört? (Du sollst!, Vater, Mutter, Lehrer, dazu der erhobene Mahnfinger!)

II. Stufe (Darbietung mit Beleuchtung nnd Vertiefung). Die Darbietung und Reproduktion nimmt hier, da es sich nur um einen *Satz* handelt, keine Zeit in Anspruch. Ich bin dein **Gott.** Moses hatte Recht, dieses Gebot allen andern *voran*zustellen; der Glaube an Gott ist die Grundlage der Religion; ohne Gott keine Religion. Hauptsache des Religionsunterrichts ist, den Gottesglauben in den Herzen der Kinder zu befestigen. Wir können in vier Büchern lesen, die von Gottes Finger geschrieben sind (die Kinder bringen das Buch der Bibel (?), das Buch der Natur, das Buch des Gewissens, der Geschichte des Herzens). Darauf soll man eingehen: Natur: »Wer oberflächlich die Natur betrachtet, sich leicht im grenzenlosen All verliert, doch wer auf ihre Wunder tiefer achtet, wird stets zu Gott, dem Herrn der Welt, geführt.« Lied 23 des vierörtigen Gesangbuchs. Gewissen: Gott lässt seiner nicht spotten, Lied 242. Geschichte:

Gerechtigkeit erhöht ein Volk, die Sünde aber ist der Leute Verderben (Sprüche 14; 34) Menschenherz: das Gebet.

Ich bin *dein* Gott. Auch das *einzelne* Menschenherz steht mit Gott in Verbindung. Wie tröstlich ist das! Dass es so ist, sagt dir der *betende* Mensch, der Gottes Kraft in menschlicher Schwachheit erfährt; das sagt dir auch der *bussfertige* Mensch, der Vergebung erlangt von Gott etc. Kinder haben Schutzengel.

Ich bin der *Herr*. Auch wir Christen reden Gott so an. Wie heisst's in den Kirchengebeten? (Herr, unser Gott! — Herr über Leben und Tod! etc.) Jesus hat Gott *wie* genannt? Es ist zum Bewusstsein der Kinder zu bringen, dass dies eine höhere nnd beseligendere Gotteserkenntnis ist. Dass Gott der *Herr* ist, dessen Willen wir uns beugen müssen, haben wir dieses Jahr draussen gespürt, wie? Wo fühlen wirs noch? (Gewissen). Viele kümmern sich nicht um des Herrn Gebot und Willen. Die Folge davon? . . . .

Wie heisst der *zweite* Teil unseres Gebotes? . . . . Wenn man das hört, meint man, das gehe uns Christen nichts mehr an, warum?... Viele Menschen denken nie an Gott, aber den ganzen Tag an was? (Geld, Gewinn, Guthaben, schöne Kleider). Sehet, das sind ihre *Götzen*. Die bösen Triebe und Begierden sind solche Götter, denen viele ihre Zeit und Gesundheit opfern. Schon das *Kind* hat seine Götzen, denen es nachsinnt und darob alles vergisst: das Vergnügen, die Eitelkeit. Eltern treiben Götzendienst mit ihren Kindern; wieso? Auch die Christen vergessen es gern, dass sie *Gott allein die Ehre geben sollen*. Wir nehmen Glück und Gesundheit uud Segen in Haus und Geschäft und auf dem Felde als etwas Selbstverständliches hin, ohne Gott, dem Geber aller guten Gaben, zu danken. Wenn einem Menschen viel gelingt, so wird er stolz und hält sich selbst für einen halben Gott und denkt nicht an den, der es ihn gelingen liess. Am Sonntag widmen wir *eine* Stunde der Verehrung Gottes; aber die ganze Woche sind wir von irdischen Dingen in Anspruch genommen. *Gott* geben wir die Ehre, wenn wir allezeit seinen Willen *ehren und tun,* durch unser *gesamtes* vor Gottes Auge geführtes Leben; (Gedankenmaterial, das im Zwiegespräch mit den Kindern je nach den örtlichen und individuellen Verhältnissen zu erweitern und fruchtbar zu machen ist).

III. Stufe (Vergleichungen). Nennet mir Solche, welche Gott über alles ehrten? Abraham (Opferung Isaaks), die Propheten, Jesus Christus, Paulus, («Wer kann uns scheiden von der Liebe Gottes«.) Krankenpflegerinnen, nicht ums Geld, sondern um Gottes willen ihren schweren Dienst tun (teils von den Schülern gebracht, teils ergänzt).

IV. Stufe (Zusammenfassung). Was lehrt nun dieses I. Gebot: Viele Christen sind noch Götzendiener, nicht nur die Heiden. Wir sollen Gott

fürchten, ehren und lieben mehr als alle Menschen, weil er der Geber aller guten Gaben ist. Ein Spruch aus der Bibel? Offenbarung 5, 13: Ihm sei Ehre und Preis von Ewigkeit zu Ewigkeit. (Die Kinder kannten den Spruch aus dem Kirchengebet). Wir singen jetzt Lied 1 aus unserem Gesangbuch: Allein Gott in der Höh' sei Ehr etc.

V. Stufe: Anwendung; dieselbe kann der Lehrer mit den Kindern zusammen machen; im Religionsunterricht aber, zumal in der Kinderlehre, wird es von grösserer Wirkung und für die Abrundung des Ganzen förderlicher sein, wenn der Pfarrer die Anwendung in ein warmempfundenes freies Schlusswort zusammenfasst. Es wird hier nochmals hervorzuheben sein, wie speziell die gefährlichen Götzen des *Kindes* heissen und warum sie nicht zu verehren, sondern auszutreiben seien; dann auf welche Art und Weise zumal ein *Kind* Gott allein die Ehre gibt (dass es das Böse meidet, die Versuchung überwindet, seine Eltern durch Fleiss und Gehorsam erfreut, am Morgen und Abend ihm dankt und ihn um seinen guten, heiligen Geist bittet). Gott fürchten, ihm vertrauen — wann das Eine, wann das Andere. Wer eine sinnige zutreffende Geschichte aus dem Leben der *Gegenwart* zur Illustration und Befestigung des gewonnenen Eindrucks kennt, wird damit das Werk glücklich krönen.

Noch mehr als durch eine solche schriftliche Präparation würde durch ein Praktikum offenbar, wie die Kinder sich im Sprechen ergehen und darum auch üben können, wie die Frage hier mehr nur eine dirigirende und nicht eine zwingende ist und wie die Fehler des Dozirens und Katechisirens hier vermieden werden. Das Doziren und Predigen ist den Kindern dieses Alters gegenüber unstatthaft, weil der Dozirende sich allzuleicht von dem Gedankengange des Schülers entfernt und auch deshalb, weil er die Mitwirkung des Schülers an der Erreichung des Zieles ausschliesst und diesen zur Passivität verurteilt. Es ist aber ein allgemein gültiges Gesetz, dass der Lehrer die Selbsttätigkeit des Schülers in keiner Weise beschränken darf, das heisst, dass *er* nichts sagen darf, was der *Schüler* sagen kann. Beim Doziren muss der Schüler staunend und passiv das Neue aufnehmen und darum ist das Doziren, so geistreich es auch sein mag, nicht willenbildend, also pädagogisch unzulässig. (Vergl. »Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule« 1881: Barbarismen im Unterricht, von Gust. Wiget. pag. 9 ff.)

Wenn ich beim andern Fehler, beim *Katechisiren,* etwas länger verweile, so habe ich dazu meine besonderen Gründe. An der Schlussprüfung des Religionsunterrichtes der II. Seminarklasse in Rorschach fiel von Seite eines Schülers ein das katechetische Verfahren als unstatthaft ablehnendes Urteil, hinter dem offenbar der Lehrer selbst stand. Das Urteil berührte

die kirchenrätliche Abordnung etwas unangenehm, weil ihm die Begründung fehlte. Ich erlaube mir deshalb diese Kontroverse etwas näher zu beleuchten.

Das Eigentümliche der Katechese ist nicht das Fragen an und für sich; der Frage kann kein Lehrverfahren entbehren; es kommt dabei nur auf das Wie, Wo und Wann an. Das Eigentümliche der Katechese liegt vielmehr in dem Zerhacken des Stoffes durch die Fragen, im Frag- und Antwortspiel und im Herausfragen von Gedankenentwicklungen nach der Schnur des Katecheten und — was das Allerschlimmste — in der Vorliebnahme mit einer Antwort, die oft nur aus einem Ja oder Nein besteht oder aus einem der Hauptsache nach schon in der Frage enthaltenen Satz und ein Sichaussprechen des Kindes nicht gestattet. Florin gibt in der «Praxis« 1882 ein freilich unter den naivsten Erzeugnissen ausgewähltes Beispiel von Katechese über das Lied: «Eine feste Burg ist unser Gott«. Katechet: »Wie wird unser Gott genannt?» Schüler: »Eine feste Burg.« K.: »Wie wird er noch mehr genannt?« Sch.: »Eine gute Wehr und Waffen.« K.: »Was wird von ihm gesagt?« Sch.: »Er hilft uns«. K.: »Woraus hilft er uns?« Sch.: «Aus aller Not.« K.: »Ueber wen können wir uns also freuen? Gegen wen hilft er uns?« Sch.: »Gegen den Feind«. K.: »Wer ist der Feind?« (Keine Antwort.) K.: »das ist der alte Teufel, der schon wem entgegengetreten?« Sch.: »den ersten Menschen.« K.: »Wo?« Sch.: »Im Paradiese«. K.: »Also wessen Rüstung ist gross, Macht, und viel List?« Sch.: »Gottes!« K.: »Nein, des Teufels, der ist der schlimmste Feind auf Erden.«

Oder: Petrus war ein Apostel des Herrn unter den Juden. K.: »Von wem ist in diesem Satz die Rede? Was war dieser Petrus seinem Berufe oder Amte nach?« Wer solche Fragestellung hört, glaubt Vorbereitungsübungen zum Uebersetzen ins Lateinische vor sich zu haben. Alle diese Fragen sind so inhaltreich, dass der Schüler dieselben nur durch ein einziges Wort zu ergänzen braucht. Zudem folgen sie auch in logischem Fortschritt und weisen oft auf blosse Namennennung hin. Also Beschränkung der Selbsttätigkeit der Schüler, Gängelband, Wortklauberei!

Gegen die Katechese führen wir zuerst das schwere Geschütz des Altmeisters Pestalozzi auf. Er sagt: (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Ausgabe von Riedel, Wien 1877 pag. 30 ff). Das Katechisiren ist an sich selbst nichts als ein papageiartiges Nachsprechen unverstandener Töne. Man träumte, aus dem eigentlichen Nichts Wunder hervorzurufen. Man merkte nicht, dass selbst der Habicht und der Adler den Vögeln keine Eier aus den Nestern nehmen, wenn diese noch keine hineingelegt haben. Das Kind ist bei allen Katechisationen teils durch die Schranken des bestimmten Begriffs, über welchen katechisirt wird, teils durch die Form, in welcher katechisirt wird, teils durch die Schranken des Erkenntniskreises

des Lehrers und endlich durch die Schranken der ängstlichen Sorgfalt, dass er nicht aus seinem Kunstgeleise und angelegten Fragenschema gebracht werde, gebunden.« Pestalozzi's Kritik tadelt also an der Katechese Folgendes: Sie übt einen unberechtigten Druck auf die individuelle Gedankenbewegung des Kindes aus und beschränkt seine Selbsttätigkeit. Der Katechet setzt angeborne Begriffe voraus und vergisst also dass ein abstrakter Gedankenkreis sich nur aus Erfahrungen herauszubilden vermag. Der Katechet macht es den Zöglingen unmöglich, den Weg zu überschauen, den sie gehen; der Katechet arbeitet häufig nur auf Worte ohne Hintergrund hin, er verlangt keine zusammenhängende selbständige Darstellung, als Kontrole des Verständnisses, und seine Fragen haben einen so reichen Inhalt, dass der Schüler mit einer grammatischen Umstellung die Antwort finden kann. Aus Erfahrung kann ich sagen, dass Zillers Methode diese Mängel wesentlich vermeidet. Obwohl wir eine schriftliche Vorbereitung auf den Unterricht verlangen, ist doch jedes Fragenschema, das Zwang ausübt, verpönt; die Frage hat keinen den Gegenstand zerhackenden Charakter, sondern besteht mehr in kurzen Andeutungen: Weiter! Und was nun? Wer kann ergänzen? etc. Die Kinder haben Spielraum, sich auszusprechen, schon auf der ersten Stufe über das, was sie von dem im Ziel angegebenen Gegenstand wissen. Das zusammenhängende Reden übt sich bei der Reproduktion auf der zweiten Stufe. Wir fordern von den Kindern, dieselben sollen sich zunächst nach ihrer Erfahrung über den Gegenstand aussprechen, ohne dass wir ihnen durch Fragen darbieten, was sie schon wussten. Wir berücksichtigen die Individualität, also werden die Schwächern zuerst herangezogen. Der Katechet pflegt der Reihe nach satzweise abzufragen. Wir gestatten individuelle Ausdrucksweise; der Katechet bindet die Kinder darin, indem er die sprachliche Form in seinen Fragen darbietet und aufzwingt.

Es mag dies zur Beleuchtung der Kontroverse genügen. Ich gebe natürlich gern zu, dass auch ein Pfarrer oder Lehrer jetzt und schon seit Jahrhunderten, wenn er Berufsfreudigkeit und natürliche Begabung besitzt, einen ganz gesegneten Unterricht erteilen kann, ohne diese methodischen Erwägungen; allein wenn nun eine auf psychologischem Studium beruhende Methode hinzukommt, so ist der Segen potenzirt. Und wenn man einmal solche Fragen vom prinzipiellen und theoretischen Standpunkte aus erörtert, so muss mann keine Rücksicht auf Faktoren nehmen, die ausser diesem Bereich liegen.

Was der Verbreitung der Zillerschen Ideen bei uns Hindernisse bereitet, das ist nicht bloss die Erstellung neuer Lehrbücher und die Furcht vor zeitraubender Präparationsarbeit und wohl auch ein bisschen die zentrale Stellung des sittlich-religiösen Stoffes, sondern auch bei vielen der

theologische Standpunkt Zillers, welcher derjenige der orthodoxen Richtung ist. Wir Schweizer zumal kennen Zillers spitzige Rede gegen Langs Predigt am Protestantentag in Leipzig 1873 »Wider den Züricher Geistlichen Lang«. Das nimmt nun bei frei gesinnten Pfarrern und Lehrern gegen die Zillersche Pädagogik ein. Allein ich halte dafür, dass seine auf Herbart basirenden pädagogischen Ansichten ganz unabhängig sind von seinem *Glaubensbekenntnis.* Ich hätte gewiss nicht mit stets wachsendem Eifer seine Pädagogik studirt, wenn ich bemerkt hätte, dass sie im Dienste einer bestimmten Dogmatik stünde. Zillers Lehrplan ist ein auch für Profangeschichte, Rechnen, Naturgeschichte, Geographie etc. so sehr besorgter und auch hier bahnbrechender, dass ich nie das Gefühl hatte, dass seine Pädagogik durch andere als durch *rein innere pädagogische Gesichtspunkte* beeinflusst werde.

Ob man sich mit den Grundideen der Zillerschen Pädagogik, wie ich sie eben skizzirt, einverstanden erklären könne oder nicht, das Studium der Zillerliteratur ist für jeden Lehrer, zumal auch den Religionslehrer, in hohem Masse gewinnbringend. Lange vergessene Wahrheiten sind wieder betont und mit bedeutenden Gründen gestützt, sowie neue Erkenntnisse aufgeschlossen werden. Wer sich eingehender damit befassen will, hat zu studiren Zillers schwer geschriebene Hauptwerke: 1) Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, II. Aufl. Leipzig 1884. 2) Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, Leipzig 1876; ferner das Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, dessen 18. Jahrgang erschienen ist, in welchem allein zwei die Pfarrer besonders interessirende Arbeiten enthalten sind: »Die Stellung des religiösen Geschichtsunterrichtes in der Erziehungsschule und die Reform seines Lehrplanes«, von Hirt und »Das Leben Jesu nach Mathäus», von Thrändorf. Das schweizerische Organ dieser Richtung ist die jeweilen im Winterhalbjahr erscheinende Zeitschrift »Bündner Seminarblätter«. Die Zillersche Pädagogik zeichnet sich überdies durch eine grosse Zahl gründlicher und glänzender monographischer Leistungen aus.

Wenn meine Arbeit Sie ermuntert hat, der Zillerliteratur näher zu treten, und das, was diese für uns Verwendbares besitzt, in den pfarramtlichen Unterricht einzuführen, so hat sie ausgerichtet, wozu sie gesandt war. —

Vademecum
zum vaterländischen Lesebuch IV. Teil.

Von *Th. Wiget* und *A. Florin.*

Dem IV. Teile des Lesebuches sollen die übrigen, die vorangehenden sowohl, als die späteren, in Bälde nachfolgen. Das vorliegende Bändchen

ist aber deshalb nicht ungeeignet, der Fachkritik als erste Probe vorgelegt zu werden, weil nach dem allgemein menschlichen Charakter des Unterrichts der ersten drei Schuljahre mit dem vierten, durch das Hervortreten des nationalen Elementes, eine neue Entwicklungsreihe beginnt.

Die allgemeinen Erörterungen über Stellung und Aufgabe des Lesebuchs innerhalb des Lehrplanes, über kulturhistorische Stufen und Konzentration des Unterrichts versparen wir auf später. Es wird sich darüber leichter reden lassen, wenn wir erst eine konkrete Vorlage geschaffen haben. Unsere nächste Aufgabe ist es daher, die Lehrstoffe zu bestimmen, die auf der Schulstufe, für welche das Lesebuch berechnet ist, behandelt werden sollen. Daran werden sich methodische Erörterungen reihen. Die Frage aber: «Was setzt der vorliegende IV. Teil des Lesebuches voraus?» führt uns zuerst auf den

Lehrplan für das I.—III. Schuljahr.

Erstes Schuljahr.

I. Gesinnungsunterricht. a) Die Sterntaler. Frau Holle. Strohhalm, Kohle und Bohne. Das Lumpengesindel. Tod des Hühnchens. Die Bremer Stadtmusikanten. Fundevogel. Der Wolf und die 7 Geisslein. Der Wolf und der Fuchs. Zaunkönig und Bär. Der Arme und der Reiche. — Die Reihe dieser Märchen kann aus der Sammlung der Gebrüder Grimm, woher die vorstehenden sämtlich stammen, vermehrt werden. Auch können vielleicht da und dort, einzelne der bezeichneten Märchen statt in der Darstellung Grimms in der Umgestaltung geboten werden, die sie im Lauf der Zeit im Munde des Volkes erhalten haben. b) Erzählungen, die sich an christliche Feste anschliessen: Die Geburt des Christkindleins (Weihnacht.) Leiden, Tod, und Auferstehung Jesu (Passion von Ostern).

II. Naturkunde. Die Naturkunde schliesst sich auf dieser Stufe dem Gesinnungsunterricht eng an. Sie befasst sich mit der Behandlung von Gegenständen, die durch die Erzählung interessant geworden sind. Selbstredend können nicht alle Gegenstände behandelt werden, auf die durch die Erzählung hingewiesen wird. Die Auswahl unter dem Vielen richtet sich nach dem Grade des Interesses und nach der Schwierigkeit der Behandlung, Die im Lehrplane bezeichneten Gegenstände sollen nur Fingerzeige sein. *Sterntaler*: Die Wohnstube. Zimmergeräte. Schulzimmer. Schulsachen. Kleidung. Himmel, Sonne, Mond und Sterne. Die Familie. *Frau Holle:* Der Brunnen. Das Spinnrad. Der Flachs: (In Ortschaften, wo das Spinnen noch üblich). *Strohhalm, Kohle und Bohne:* Die Getreidearten. Die Bohne. Brennmaterialien: Holz, Kohle. *Lumpengesindel*: Die Haushühner. Ein Berg in der Heimat. Die Nuss. Der Wagen. Das Wirtshaus. *Tod des Hähnchens.* Die Maus. *Bremer Stadtmusikanten:*

Der Hund. Die Katze. Der Esel. *Fundevogel*: Der Jäger. Wald und Waldbäume der Heimat. *Wolf und 7 Geisslein:* Ziege und Schaf. Der Wolf. *Wolf und Fuchs*: Der Fuchs. Der Bauernhof. Das Schwein. *Zaunkönig und Bär:* Der Bär. Der Zaunkönig. *Der Arme und der Reiche*: Das Pferd. – An die Besprechung von Gegenständen, die in Beziehung zum Erzählten gesetzt werden, reihen sich Beobachtungen über Sonnenaufgang, Sonnenuntergang, Mittag, Mitternacht, (Himmelsgegenden). Merkmale der Jahreszeiten. Ankunft und Wegzug der Schwalben. Witterung: Regen, Hagel, Schnee u. a.

III. Malendes Zeichnen. Dasselbe steht lediglich im Dienste des Sachunterrichtes, bezweckt also hauptsächlich *genaue Anschauung* und verständnisvolle Reproduktion. Zeichnen von Gegenständen oder einzelnen Teilen derselben, die angeschaut und besprochen wurden.

IV. Rechnen: Rechnen im Zahlenraum von 1 bis 10 mit allen vier Operationen.

V. Lesen und Schreiben, nach der Normalwörtermethode. *Vorübungen zum Lesen:* Unterscheidung der Wörter im Satze, der Silben und Laute im Worte. *Vorübungen zum Schreiben:* Malendes Zeichnen mit Rücksicht auf die Buchstabenelemente. *Normalwörter*: Hut, Hof, Arm, Obst, Baum, Haus, Hirt, Seil, Rose, Nase, Wolf, Löwe, Bär, Ufer, Tisch, Säge, Frau, Zaun, Maus, Kreuz, Brot, Blume, Dorf, Esel, Gans, Igel. — Es soll dem Lehrer überlassen bleiben eine andere Reihe von Normalwörtern zusammenzustellen, nur sind die Normalwörter immer im Hinblick auf den Sachunterricht zu wählen, das ist das zu behandelnde Wort muss durch den Fachunterricht in den Kreis des kindlichen Interesses gerückt sein. Im Fernern müssen alle Normalwörter zusammen sämtliche Buchstaben des ABC, sowie die gebräuchlichsten Lautverbindungen enthalten.

VI. Singen: *Nach dem Gehör:* Aus dem Himmel ferne. Drescherlied. Tra, ri, ra, der Sommer, der ist da. Ich hatt' einen Kameraden. Hopp, hopp, hopp, Pferdchen lauf Galopp. Gestern Abend ging ich aus. Fuchs, du hast die Gans gestohlen. Der Winter ist gekommen. Alle Jahre wieder kommt das Christuskind. Winter ade. Steigt ein Büblein . . .

II. Schuljahr.

I. Gesinnungsunterricht. Geschichte Robinsons.

II. Naturkunde. S. Rein, Pickel und Scheller. *Reise Robinsons:* Die Gewässer der Heimat (Fluss, Bach). Kahn, Schiff. *Aussehen der Insel:* Die heimatliche Landschaft, als korrespondirende Gruppe. *Zeltbau, Höhe,* Hausbau, Steinbruch nnd Maurer. Zimmerplatz und Zimmermann. *Fischfang und Jagd Robinsons:* Fischer und Fischfang. Jäger und Jagd. Waffen. *Wie sich Robinson sonst noch Nahrung verschafft*: Feldbau.

Müller und Mühle. Bäcker und Brotbereitung. *Wie Robinson sich Kleider macht:* Schneider, Schuhmacher, Gerber. *Ziegenfang, Pool:* Unsere Haustiere. Die Stubenvögel. *Bequeme Einrichtung der Höhle:* Der Schreiner. Licht und Feuer. *Töpfe und Körbe:* Töpferei. Korbflechter. *Reisen Robinsons auf der Insel:* Strassen und Wege. Das Geld. *Regenzeit auf der Insel*: Der Winter. *Robinson-Karte.* (Siehe Bündner Seminar-Blätter IV. S. 45. Beobachtungen aus dem Naturlauf des Jahres (Fortsetzung).

III. Malendes Zeichnen. Gegenstände, die in der Naturkunde angeschaut und besprochen wurden.

IV. Sprachunterricht. a) *Lesebuch*: I. Teil. Märchen und anschliessende kleine Stücke (zurückgreifend auf den Stoff des I. Schuljahres.) II. Teil. Robinson (Ausgewählte Abschnitte) nebst anschliessenden Gedichten und kleinen Beschreibungen naturkundlichen Inhaltes. b) *Sprachlehre*: Bedeutung der *Satzzeichen* für das Lesen. Regel über die grossen Anfangsbuchstaben, Unterscheidung der *Laute* (Selbst- und Mitlauter). *Buchstabiren,* zur Verständigung beim Rechtschreiben. Beispielsammlung für die *Schärfung.* Beispielsammlung für die *Dehnungen* durch h, ie und Verdoppelung des Selbstlautes — *Regel über d* und *t, g* und *h.* Zusammenstellung *gleichklingender Wörter*: wie Ich habe *ihn*, *in* der Schule gesehen u. s. f. *Verwandte Wörter,* wie: Der Müller, die Müllerin, die Mühle, Korn mahlen, das Mühlrad, der Mühlbach, der Müllerknecht u. s. w.

V. Rechnen. Im Zahlenraum bis 100 alle 4 Operationen.

VI. Singen. Nach dem Gehör. Kommt ein Vogel geflogen. Mit dem Pfeil, dem Bogen. Wer will unter die Soldaten. Winter ade. Lieber Gott im Himmel. Mein erst Gefühl sei Preis und Dank. Ach, bleib mit deiner Gnade u. a.

III. Schuljahr.

I. Biblische Geschichte. Geschichte der Patriarchen.

II. Geschichte: Die Nibelungensage. Siehe Zillig im Jahrbuch f. w. P. Rein, Pickel und Scheller — überdies wird dem Lehrer die Lektüre der Simrockschen Ausgabe der Nibelungen empfohlen.

III. Geographie: Der Rheinlauf. (Selbstredend in verschiedenen Einheiten: Z. B. 1) der Lauf in Graubünden. 2) Von Graubünden bis Basel. 3) der Bodensee. 4) der Lauf des Rheines in Deutschland. Die Nordsee). Die Donau. Das schwarze Meer. Der Inn. Die Wege von der Heimat ins Engadin. Die Länder Europas (vertiefende Repetition der Robinsonkarte). Die Täler, die in das Heimattal ansmünden, oder das Tal, in welches das Heimattal einmündet. Die Elemente des Kartenzeichnens.

Das Meer. Der Fluss. Der Strom. Zusammenstellung der Merkmale des Klimas (Beobachtungen über den Einfluss der Höhe).

IV. Naturkunde, Die Schmiede. Der Schmied (Jung Siegfried). Die Metalle und Edelsteine (Schmuck und Ausrüstung der Ritter). Bergbau. Woher die Metalle?) Der Falke und andere Raubvögel (abgerichtet zur Jagd). Raubtiere (Jagd im Odenwald) Bär, Wolf, Luchs. Die Jagdtiere der Laubholzregionen: (Jagd im Odenwald) der Hase, das Eichhörnchen (anschliessend noch andere Nager) Reh und Hirsch. Der Fuchs — andere Hundearten. Wildente, Schnepfe. Rebhuhn. Das Wildschwein, Schwein. Wein. Traube. Weinberg. (Mahl im Odenwald). Rheinlanke. Lachs. Meerfische: Wal. Hai. (Geogr.) Frühlingspflanzen. Früchte des Herbstes. Kulturfrüchte (Jahreszeit). Fortsetzung der Beobachtung aus dem Naturlauf des Jahres: Witterung, Tierleben, Pflanzenleben, Arbeiten u. a.

V. Malendes Zeichnen. 1) Aus der Naturkunde. Vergleiche I. und II. Schuljahr. 2) *Aus der Geographie*: Heimattal, Rheinlauf u. s. w.

VI. Sprachunterricht. a) *Lesebuch*: Robinson (Fortsetzung). Es ist ganz selbstverständlich, dass der Lesestoff in bedeutendem Nachschritt zum Sachunterricht auftritt. — Ausgewählte Stücke aus den Nibelungen und anschliessende Gedichte. — Bilder aus der Naturkunde und Geographie (Aus den in diesen Fächern behandelten Stoffen). b) *Sprachlehre*: Orthographie: Fortsetzung der Beispielsammlungen über Dehnung und Schärfung u. s. w. Ausbildung der entsprechenden Regeln. *Interpunktion*: Doppelpunkt, mit und ohne Anführungszeichen. Komma (Hauptsatz und Nebensatz) Fragezeichen und Ausruf. Semikolon vor *aber* und *denn*. c) *Wortlehre*: Hauptwort und Geschlechtswort, Fürwort, Zeitwort — kenntlich am persönlichen Fürwort, Eigenschaftswort, antwortend auf die Frage: wie ist, was für ein? Flexion: Die 4 Fälle. Hauptzeiten. d) *Mundart und Schriftsprache*. Der Mann, *wo* — Der Mann, *welcher* u. s. w. e) *Fremdwörter*: Sammlung der auftretenden Fremdwörter: Musik, Station, Post u. s. w. f) *Verwandte Wörter*: Der Schmied, die Schmiede, sie schmieden, der Schmiedgeselle u. s. w.

VII. Rechnen: Alle 4 Operationen mit ganzen Zahlen im Raum bis 1000.

VIII. Singen: Ausbildung der Tonleiter. Ableitung der einfachen Taktarten. Lieder aus Schäublin I: u. a.

Die Unterscheidung von Empfindung und Gefühl in J. Nahlowsky's „Gefühlsleben".[1])

Von Sekundarlehrer *Fr. Fischer* in Signau.

Die Untersuchung des Gefühlslebens ist eine der schwierigsten Aufgaben der Psychologie. Nicht nur ist die Entstehung der Gefühle in Dunkel gehüllt, der Höhepunkt derselben meist nur von kurzer Dauer und das Abklingen rasch, sondern die Beobachtung der *eigenen* Gefühle ist auch mit grossen Schwierigkeiten verbunden, weil im Moment, wo unser Inneres von einem Gefühl bewegt wird, wir die nötige Sammlung und Ruhe zur Erforschung desselben nicht haben. Es bleibt uns nur die Erinnerung übrig, aus deren Perspektive wir das Gefühl erkennen können. Die Beachtung der Gefühle an *andern* ist ebenfalls sehr schwierig, denn erstens können wir nicht in ihr Inneres blicken und zweitens spiegeln sich ihre Gefühle in Blick, Miene, Sprache und Geberde auf gar verschiedene Weise wieder. Mir war in diesem Studium das oben genannte Buch von Nahlowsky ein vortrefflicher, nach meinem Urteil ebenso zuverlässiger, als verständlicher Führer, den ich durch die bündige Behandlung des nachfolgenden psychologisch und pädagogisch bedeutsamen Gegenstandes auch andern empfehlen möchte. —

Ich rieche eine Rose und bekomme dadurch die Empfindung des Wohlgeruchs. Diese Empfindung entsteht dadurch, dass ein Reiz den Riechnerven trifft; der Nerv gerät in einen erregten Zustand, und diese Erregung kommt im Gehirn zum Bewusstsein. Untersuchen wir diesen Vorgang genauer, so können dabei drei Stadien unterschieden werden: 1) Der physikalische Impuls, 2) Der physiologische Erregungszustand und 3) der psychologische Bewusstseinsakt. *Die Empfindung wäre somit die unmittelbare sinnliche Wahrnehmung irgend eines Nervenreizes.*

Jene Rose erinnert mich aber weiter an die schönen Bouquetts, welche von teilnehmenden Freunden und Verwandten auf das Grab meines lieben Knaben P . . . gelegt wurden. Sogleich ziehen in meinem Geiste eine ganze Menge von Vorstellungen vorüber, und Gefühle des Leides und Schmerzes stellen sich wiederum ein. Beim Gefühl treten somit gewisse geistige Gebilde als vermittelnde Glieder hinzu, ohne welche dasselbe nicht entstehen würde. Diese Gebilde sind die Vorstellungen. *Die Gefühle können somit als mittelbare Seelenzustände bezeichnet werden, die durch die Wechselwirkung von sich unterstützenden oder sich befehdenden Vorstellungen entstehen.*

[1]) *Nahlowsky.* Das Gefühlsleben, dargestellt aus praktischen Gesichtspunkten, nebst einer kritischen Einleitung. Leipzig, Louis Pernitsch, 1886, II. Auflage.

Nach dieser *allgemeinen Definition* von Empfindung und Gefühl sollen nun noch einige *besondere Unterschiede* hervorgehoben werden. Wenn der Mensch das Licht der Welt erblickt, wirken sofort eine Menge sinnlicher Eindrücke auf den zarten Organismus ein; derselbe wird sich dieser Einwirkungen bewusst, kämpft dagegen an, was sich im Schreien und in den krampfhaften Bewegungen der Glieder kund gibt. Die Empfindungen zeigen sich hier also als *ursprüngliche, primitive Seelenzustände,* als die *ersten Bewusstseinsakte.*

Wenn ein Kind einen wertvollen Gegenstand, Geldbeutel, Messer etc. verloren hat, so bemächtigt sich seiner gewöhnlich das Gefühl der Angst. Schon die Vorstellung, den lieben Gegenstand nun entbehren zu müssen, wirkt störend auf den Verlauf seiner Gedanken ein. Gesellt sich hiezu noch das Bewusstsein der Schuld, oder die Erwartung einer Strafe, so ist das Gefühl um so unangenehmer. Das Kind sucht dieses unangenehmen Gefühls los zu werden, es fängt an zu suchen, sucht und sucht, bis es den verlornen Gegenstand wieder findet. Welch' eine Veränderung tritt nun plötzlich in seinem geistigen Zustand ein! Jene Gefühle der Angst, der Besorgnis und Furcht verschwinden sofort, und Freude und Zufriedenheit kehren wieder in seine Seele ein. Alle diese Gefühle, die in rascher Aufeinanderfolge im Geiste des Kindes mit einander abwechselten, sind hervorgerufen worden durch bestimmte Vorstellungen, die sich an den Verlust und das Wiederfinden des Geldbeutels knüpften. Die Gefühle sind mithin nicht ursprüngliche, sondern *abgeleitete* Seelenzustände.

Hat jemand einen kranken Finger, so wird er Schmerz empfinden. Ist der Schmerz heftig, so wird er sogar nicht ohne Wirkung auf den Zustand der Seele bleiben, es wird eine gedrückte Stimmung entstehen, die Lust zur Arbeit sogar vergehen. Die Seele nimmt an jeder Förderung und Hemmung ihres Genossen Anteil; denn sie lebt mit ihm in «solidarischer Gemeinschaft.» Die Empfindung ist sonach *ein vom organischen Liebe auf die Seele übertragener Zustand.*

Überbringt uns dagegen ein Brief die Nachricht von der glücklichen Ankunft und Niederlassung eines lieben Familiengliedes in Amerika, so wird in unserer Seele das Gefühl der Beruhigung und Freude Platz greifen; allein dieses Gefühl ist nicht etwa vom Leibe auf die Seele übertragen worden, sondern in ihr selbst entstanden. Das Gefühl ist also *ein der Seele selbst angehöriger Zustand.*

Der Genuss, den ein fein zubereitetes Dîner mit sich bringt, ist wohl zu unterscheiden von demjenigen, den uns die Vollendung einer schwierigen Aufgabe, oder die Ausführung einer opferfreudigen Tat ächter Menschenliebe verschafft. Empfindung und Gefühl sind auch in Bezug auf ihren *Gehalt* sehr verschieden. Die Empfindungen nehmen offenbar auf der

Skala des Seelenlebens eine niedrigere Stufe ein, als die Gefühle. Die Gefühle nämlich, obschon sie teilweise auch mit der Sinnenwelt zusammenhängen, ragen doch in die höchsten Regionen des Geisteslebens hinauf und treten oft in die engste Beziehung zu den Ideen.

Eine grosse Verschiedenheit zwischen Empfindung und Gefühl zeigt sich hinsichtlich ihres *Bildungswertes für Intelligenz und Charakter.* Die Sinne sind schon oft als die Tore des Geistes bezeichnet worden und zwar mit Recht. Comenius sagt z. B. «Nichts ist im Geiste, was nicht zuvor in den Sinnen war.» Wohnstube, Haus, Hof, Garten, Schule, Dorf, Umgebung etc., welch' reiche Fülle von Anschauungen für Auge und Ohr bergen sie nicht! *Die Sinnesempfindungen, welche zu jeder weitern Geisteserkenntnis den Grund legen, liefern die Bausteine,* aus denen das ganze Geistesleben bis zu den höchsten Stufen sich aufbaut. Diese Empfindungen haben also für die Bildung der Intelligenz eine sehr grosse Wichtigkeit. Doch muss dann zur Perzeption der höhere, organisirende Prozess der Apperzeption hinzutreten, um die denkende Verarbeitung des Materials zu übernehmen und Plan und Führung in die gesammte Geistesbildung zu bringen.

Geringer ist der Einfluss der Empfindungen auf *Gesinnung und Gesittung.* Die leibl. Empfindungen wirken nur dann auf den Charakter ein, wenn ein bestimmter *Grundton* derselben beständig wieder kehrt. Ist dieser Grundton ein unangenehmer, so kann leicht eine düstere Stimmung sich des ganzen Menschen bemächtigen und eine finstere Lebensanschauung entstehen: der Mensch kann zum Misanthropen werden. Ist aber der Grundton der Empfindungen ein unangenehmer, so wird eine heitere, lebensfrohe Stimmung in die Seele einziehen und diese wird auf den Charakter nicht ohne Einfluss bleiben. Auf den Charakter hat nämlich auch die *Stabilität* der Sinnesempfindungen einen wohltuenden Einfluss. Wenn das Kind z. B. im Hause beständig die Vorbilder des Reinen und Edlen vor Augen hat, so werden sich diese Eindrücke unauslöschlich in seine Seele einprägen und ihm sein ganzes Leben lang als Leitstern dienen. Aber nur durch das Mittel des *sittlichen Gefühls* wirken diese Beispiele auf das kindliche Gemüt; das Kind muss eben schon genau unterscheiden können zwischen gut und böse.

Die *Gefühle* aber haben nicht nur für die Intelligenz, sondern noch mehr für den Charakter einen sehr hohen Bildungswert. Was zuerst die *Erkenntnis* anbelangt, so ist bekannt, dass der Mensch viele Dinge leichter durch das Gefühl erfasst, als durch den Verstand. Allein diese Auffassung hat immer etwas Unklares an sich; das Gefühl fasst einen Gegenstand nur nach seinem Totaleindruck auf, ohne sich um die einzelnen Merkmale viel zu bekümmern. Aber gerade dadurch wird der Verstand angespornt, das Objekt noch klarer zu erfassen. Das

Gefühl wirkt ferner fördernd auf die Erkenntnis, weil es einen wichtigen Faktor des Interesses bildet. Interessant ist uns dasjenige, wofür wir Aufmerksamkeit haben, an dem unser Inneres Anteil nimmt und das wir uns mit Leichtigkeit und Lust aneignen. Im Interesse vereinigen sich also das apperzipirende Aufmerken und die Anteilnahme des Gemüts. Und dieses Dabeisein mit dem Gefühl wird dann zum weitern Antrieb, dass wir uns eben mit dem Gegenstand beschäftigen und zwar gerne, so dass geradezu ein Bedürfnis entsteht, den Gegenstand völlig zu erfassen. Richtet sich das Interesse auf den *innern Wert* eines Gegenstandes, so hat das eine wichtige *praktische Bedeutung.* Arnold von Winkelried war vollständig überzeugt, dass die Freiheit und Unabhängigkeit des Vaterlandes das höchste irdische Gut der Bürger sei; daraus erwuchs ihm die feurige Liebe zum Vaterlande, die ihn auch befähigte, sogar sein Leben für dasselbe aufzuopfern. Paulus, der Heidenapostel, war durchdrungen von dem Glauben, dass das Evangelium von Jesu Christo eine Kraft Gottes sei, selig zu machen alle, die daran glauben. Und dieser Glaube war wirklich eine Gotteskraft, durch welche er über alle Verfolgungen während seiner Missionsreisen und über die zahllosen Beschwerden seines Apostelberufes triumphirte. Ein schönes Beispiel von Aufopferungsfähigkeit und Hingebung an eine grosse Idee gibt uns auch der schottische Missionär und Afrikareisende David Livingstone. Die höhern, ideellen Interessen üben, wenn sie einmal eine Stätte in unserm Innern gefunden, einen veredelnden Einfluss auf die Gesinnung aus. Beruht unser Interesse auf der klaren und tiefen Einsicht in den Wert eines Gegenstandes, so dass bei der Wiederkehr des blossen Bildes das Gefühl des Wohlgefallens und der Befriedigung sich einstellt, da umgibt jenen Gegenstand der Nimbus des *Ideals,* dessen Verwirklichung fortan als höchste Lebensaufgabe erscheint. Dieses Gefühl des Wohlgefallens kann sich bis zur Begeisterung steigern. *Begeisterung ist die Seele jeder aufopfernden Grosstat.*

Noch grösser ist der Einfluss der Gefühle auf den *Willen.* Die Gefühle prägen sich mit einer gewissen Nachhaltigkeit in unsere Seele ein. Die Empfindungen sind nicht so nachhaltig. So lange sie dauern, beherrschen sie oft unser Inneres ganz, aber wie sie verschwinden, kehrt gewöhnlich die frühere Stimmung wieder zurück. Die Gefühle sind viel nachhaltiger und kehren öfter und leichter wieder ins Bewusstsein zurück. In den Gefühlen liegen oft die Motive unsers Handelns verborgen. Und weil sie öfter wiederkehren, so wiederholen sich auch öfter die aus ihnen entspringenden Handlungen. Dadurch kommt eine gewisse Gleichförmigkeit in unser Handeln, welche die formale Seite des Charakters ausmacht. Zu einem edlen Charakter gehört aber ferner noch, dass er auf sittlichen Grundsätzen beruhe, dass diese Grundsätze unter sich im Einklang stehen

und dass sie sich unter ein oberstes leitendes Prinzip unterordnen lassen. Dieses Prinzip ist: Nie anders zu handeln, als wie es das Gewissen verlangt. Das Gewissen wiederum beruht wesentlich auf Gefühlsäusserungen; diese sind der Ausdruck des Wohlgefallens oder Missfallens, das unsere Seele an irgend einem Gegenstande findet. Sie setzen also schon ein entwickeltes Gefühlsleben voraus. Rohe, gefühllose Menschen sind gewöhnlich auch gewissenlos. Somit können wir die folgende Schlussfolgerung aufstellen: Ohne Entwickelung der Gefühle kein sittliches Urteil, ohne sittliches Urteil kein Gewissen, ohne Gewissen kein wahrer Charakter.

Schliesslich sei noch kurz auf das verschiedene *Erklärungsprinzip* dieser beiden Seelenzustände aufmerksam gemacht. Die Empfindung als unmittelbare sinnliche Wahrnehmung eines Nervenreizes kann nur durch jene Wissenschaft erklärt werden, die sich mit dem innern Bau und den Funktionen des Nervensystems befasst, das ist die Physiologie. Zwar wird die Umwandlung des Nervenreizes in das Bewusstwerden desselben für die Physiologen wie Psychologen wohl für immer ein Rätsel bleiben. Die Gefühle aber als Seelenzustände, die wesentlich durch die Wechselwirkung der Vorstellungen entstehen und deshalb rein seelische Vorgänge sind, gehören in des Gebiet der Psychologie.

Rezensionen.

Aufgaben zur Buchführung für Fortbildungsschulen von *B. Streif, Sekundarlehrer* in *Glarus.*

Der Verfasser hat sich die Aufgabe gestellt, ein einfaches Buchhaltungsverfahren darzubieten, das dem Handwerker, dem Krämer, dem Bauer ermöglicht, nach einem bestimmten Zeitabschnitt genaue Einsicht zu erhalten in seinen Vermögensstand, seine Haushaltungskosten und den Betrag seines Erwerbes und das ihn befähigt, seine Ausgaben in ein entsprechendes Verhältnis zu seinen Einnahmen zu bringen.

Diese Aufgabe löst er, indem er eine kurze Anleitung für die Buchführung gibt und derselben ein genügendes Material folgen lässt, das sichtlich der Wirklichkeit entnommen und in Folge dessen auch geeignet ist, das Interesse der Schüler zu wecken. Dasselbe wird in der Buchhaltungsform mit Einheitspreisen dargestellt und dem Schüler die Berechnung der Partialsummen überlassen. Der Rechnungsabschluss durch Inventar, Aktiva und Passiva erscheint uns klar und einfach.

Nicht ganz kaufmännisch, jedoch für die Verhältnisse des Handwerkers und Krämers zweckentsprechend, ist das Journal eingerichtet, das sowohl Bar- als Kredit-Geschäfte aufzunehmen hat. Es lässt sich diese Abweichung von der kaufmännischen Regel durch den Umstand vollständig rechtfertigen, dass dadurch Einfachheit erzielt wird. Aus dem Journal, das in dieser Form ebenso gut Strazze genannt werden könnte, wird Kassa- und Hauptbuch gebildet, ersteres um die Kasse zu kontroliren, letzteres um Auskunft über Schulden und Guthaben zu geben.

Die beigelegten Schlüssel für den Lehrer werden demselben willkommen sein.

Wir begrüssen und empfehlen dieses Büchlein; es wird ohne Zweifel ganz besonders in Fortbildungsschulen gute Aufnahme finden. *Hch. Wiget.*

Geographische Nachrichten von *Dr. R. Hotz,* Verlag von Birkhäuser in Basel. 5 Fr. per Jahr.

Geographische Kenntnisse sind eine Forderung der Zeit. In allgemein fasslicher Weise sucht diese alle 14 Tage erscheinende Zeitschrift den Leser mit den Fortschritten und Ergebnissen der erdkundlichen Forschungen und Entdeckungen vertraut zu machen. Auch dem Lehrer bietet sie reichlichen Stoff zur Verwertung im Unterrichte, wir nehmen deshalb keinen Anstand, dieselbe allen Berufsgenossen bestens zu empfehlen. *L.*

Himmels-Atlas, bearbeitet von *Richard Schurig.* Leipzig, Karl Pr. Pfau, 1886. Preis 3 Mark.

Dieser neue Sternatlas wird ohne Zweifel den vielen Freunden des gestirnten Himmels sehr willkommen sein. Die bisherigen genauern Sternkarten, in Kupfer- oder Stahlstich ausgeführt, waren viel zu teuer, um beim Publikum Eingang zu finden und man war daher nur an die den meisten geographischen Atlanten beigegebene Karte des nördlichen Sternhimmels gewiesen, wenn man sich in den obern Regionen orientiren wollte. Diese Karten sind jedoch in sehr kleinem Massstab ausgeführt und lassen sonst meist viel zu wünschen übrig. Das Gäblersche geographische Institut hat nun ein Verfahren gefunden, welches gestattet, die Sternkarten mittelst der Schnellpresse mit aller nur wünschbaren Genauigkeit zu reproduziren. Und in der Tat, der vorliegende Atlas beweist den besten Erfolg des Verfahrens. Die Positionen der Sterne, auf 1885 reduzirt, sind soweit wir sie geprüft haben, mit aller wünschbaren Genauigkeit in die Karten eingezeichnet und diese recht sauber ausgeführt. Mit der Abstufung der Grössenklassen bis zur 6. in die 3 Unterklassen ist der Verfasser vielleicht etwas zu weit gegangen, da hiedurch die Sterne erster Grösse in der Zeichnung einen erheblichen Umfang erhielten. Auch sehen wir nicht recht ein, warum beim Coordinatennetz die Linien der Rectascension nicht für die einzelnen Stunden und halben Stunden gegeben sind, sondern sich in Abständen von je 40 Minuten verfolgen, da doch die Sternkataloge die Positionen nach Rectascensionsstunden und nicht nach Graden geben.

Wir empfehlen das sehr sauber und exakt ausgeführte Werk, das sich durch einen ausserordentlich billigen Preis auszeichnet, allen Mittelschulen, welche die mathematische Geographie in ihr Arbeitprogramm aufgenommen haben und den vielen astronomischen Dilettanten bestens. *R. Billwiller.*

Friedrich der Grosse, oder „der Heros der deutschen Volksbildung" und die Volksschule, von *Robert Seidel.* Wien und Leipzig, 1885. Verlag von A. Pichlers Wittwe und Sohn.

Wäre dieses Buch zur Zeit Friedrichs des Grossen selbst erschienen, so würde man es unbedingt zu den polemischen Schriften zählen, denn der Stil, in dem es geschrieben ist, hat alle Eigenschaften, die die Geschichtsschreibung *nicht,* wohl aber die Polemik haben soll. Das Werk ist voll leidenschaftlicher, oft fast persönlicher Angriffe nicht nur gegen Friedrichs Wirksamkeit für die Schule, sondern gegen den ganzen Geist seiner Regierung überhaupt. Aber gerade dieser subjektive, lebhafte Stil und die warme Begeisterung des Verfassers für Volksbildung, die überall hervorleuchtet, machen das Buch zu einer interessanten Lektüre. Es wird darin gezeigt, dass Friedrichs Schulgesetzgebung kein Fortschritt gegenüber der seines Vaters war, ja dass sie nicht einmal auf gleicher Höhe mit der zeitgenössischen einiger anderen deutscher Staaten stand. Friedrich hielt die Aufklärung für das kostbare Gut einiger Auserwählten, wovon aber das Volk im Interesse der Regierung, d. h. des Despotismus, sorgfältig abgeschlossen werden sollte. So machte er die Schule durch ein starres, geisttötendes Reglement zur Dienerin der Kirche und des — Militärs.

In der Menge der aufgestellten Behauptungen laufen hie und da auch offenbare Unrichtigkeiten mit unter, so, wenn z. B. pag. 5 behauptet wird: Noch jeder grosse Herrscher ist unreligiös gewesen (Karl der Grosse?, Otto der Grosse? etc.).

Dr. B.

Biblioteca italiana. Für den Unterricht im italienischen, mit Anmerkungen in deutscher, französischer und englischer Sprache, Herausgegeben von *A. Scartazzini.* Zweites Bändchen. *„Il cane del cieco“ di V. Bersezio* è un racconto che si adatta molto bene allo scopo prefissosi dagli editori della Biblioteca italiana, cioè die guidare gli straieri alla conoscenza dell' italico idioma col porger loro la migliori pubblicazioni della letteratura moderna. Eleganza e ricchezza di lingua, vivacità di stilo, sano umorismo, tendenza morale fanno della novella, che ci occupa, una lettura aggradevole ed istruttiva per giovani ed adulti.

La storia d'un operajo, che, allevato in casa d'un industriale, si vede rapito il cuore della fanciulla che ama del figlio del suo benefattore, e, spinto dalla gelosia e dall'odio, fa distruggere da un incendio la fonderia e l'abitazione del rivale, che perde nella fiamma il suo bambino, formerebbe un quadro troppo tetro, se non lo mitigasse l'idea dell' espiazione: Atanasio, l' operajo, salva dall' incendio la donna che amave e accecato dalle fiamme, termina la sua vita mendicando un tozzo di pane della carità degli abitanti d' un piccolo villaggio. Egli non ha altro conforto che la compagnia d' un cane brutto, ma affettuose, ricordo dell' oggetto del suo amore. Il racconto rientra nella vita moderna, toccando delle pubblicazioni socialistiche che traviano lo spirituo degli operaj e qui l' ingegno dell' autore colpisce in brevi ma efficaci tratti la falsità delle teorie comunistiche.

Essendo la novella destinata a ragazzi, si potrebbe forse modificare la scena dove Atanasio dichiara la sua passione alla donna che appartiene ad un altro; ma non vogliamo insistere sopra una circostanza che può benissimo passare innosservata.

Circa l' opera dell' editore notiamo che le spiegazioni in francese, inglese e tedesco, messe a piè di pagina sono fatte colla massima cura ed intelligenza. Il sistema d' indicare la retta pronuncia cogli accenti e utilissimo per i principianti, purchè sieno resi avvertiti dal maestro in quali casi soltanto s' impieghi l' accento nell' ortografia italiana.

Prof. Beltrame.

Inhalt der nächsten Nummern:

Vademecum zum vaterländischen Lesebuch, IV. Teil. (Fortsetz.) — Ein Beitrag zur Konzentration des Unterrichts am Lehrerseminar, von G. Gattiker in Zürich. — Materialien zur Helvetik, aus dem Pädag. Kränzchen in Rorschach. — Das Erzählen im Unterricht, von Seminarlehrer Hug in Unterstrass. — Präparationen zur Physik an Sekundarschulen, von P. Conrad in Eisenach.

---

4 In **J. Heubergers Verlag** in **Bern** ist erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Das bürgerliche Geschäftsrechnen.

Für schweizerische Real-, Sekundar-, Bezirks- und Fortbildungsschulen. Von **F. Fässler. Vierte** Auflage, umgearbeitet von Robert Kaufmann-Bayer. 8⁰. broch. Preis Fr. 2. 70, gebunden Fr. 3; Partiepreis bei Bezug von mindestens 12 Exemplaren gebunden à Fr. 2. 70.

Die Verlagshandlung erlaubt sich, die Herren Lehrer und Schulvorsteher bei Erscheinen der **vierten**, umgearbeiteten Auflage neuerdings auf dieses vortreffliche und seit Jahren in vielen schweizerischen Schulen eingeführte Lehrmittel aufmerksam zu machen.

In der unterzeichneten Verlagshandlung erschien soeben und ist in allen Buchhandlungen der Schweiz zu haben:

Vaterländisches Lesebuch.

Ein Beitrag
zur nationalen Erziehung der Schweizerjugend.
Herausgegeben
von
1 **Th. Wiget** Seminardirektor in Chur. **A. Florin** Seminarlehrer in Chur.
Vierter Teil.
Preis: gebunden 1 Fr.

Hugo Richter, *Verlagsbuchhandlung*
in Davos.

Häuselmann, J., Verlag Orell Füssli & Co.

POPULÄRE FARBENLEHRE. Für den Gebrauch in Mittelschulen, Gymnasien, Seminarien, Fortbildungs- und Gewerbeschulen; für Künstler und Laien. Nach den neuesten Ergebnissen der Wissenschaft. Mit 8 Farbentafeln und 3 Holzschnitten. Preis 5 Franken. 3

---

br. 1 Mk. | Deutscher | geb. 1,40 Mk.

SCHULATLAS.

Herausgegeben von **Keil** und **Riecke.**
36 Haupt- und 21 Nebenkarten.
Preis 1 Mk., solid geb. 1,40 Mk.

Ausgezeichnet durch eine praktische Anleitung zum Lesen und Verstehen der Karte, streng methodische Anlage, reichen Inhalt, schönen Druck und sehr billigen Preis.

Verlag von **Th. Hofmann** in **Berlin.**
6 SW. Königgrätzerstr. 49.

Verlag von Hugo Richter in Davos.
Soeben ist erschienen:

Der Wald

in seiner
kulturhistorischen und naturgeschichtlichen Bedeutung
von
Professor D. Maeder
in Zürich.
Preis 2 Fr. 50 Cts.
Vorrätig in allen Buchhandlungen des In-
2 und Auslandes.

Wichtige Novität:
Die Reallesebuchfrage,
auf Grund der Unterrichtspraxis
kritisch beleuchtet von
J. Gressler,
Hauptlehrer in Barmen.
Preis broch 75 Pf.

Dieser umgearbeitete Vortrag Gs. hat s. Z. *grosses Aufsehen* erregt und wird dies jetzt in *erhöhtem* Masse der Fall sein. Nach Einsendung des Betrages liefere ich franko, ebenso alle andern Buchhandlungen.

Verlag von **A. Helmich**
7 in Bielefeld.

Marti, Rechnungsbeispiele aus der Naturlehre, Bruchlehre, Schlussrechnung. Alles mit Schlüssel.

Einteilung: Geometrie, Landwirthschaft und Hauswesen, Handel, Gewerbe, Bankwesen, Buchhaltung. 5

Zu beziehen durch Sekundarlehrer **Marti** in Nidau.

Inhalt: Zusammenhänge. — Die Pädagogik von Dr. Tuiscon Ziller und der pfarramtliche Unterricht. — Vademecum zum vaterländischen Lesebuch, IV. Teil. — Die Unterscheidung von Empfindung und Gefühl in J. Nahowsky's „Gefühlsleben" von Sekundarlehrer Fr. Fischer in Signau. — Rezensionen. — Anzeige. — Inserate.

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