Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 7 (1888-1889)
Heft: 10

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

Schweizerische Blätter
für
Erziehenden Unterricht.

Der „Bündner Seminarblätter“
VII. Jahrgang.

№ 10. 1888/89.

Redaktion: Seminardirektor Th. Wiget in Chur.

Die Schw. Bl. f. Erziehenden Unterricht erscheinen jährlich zehn mal, je auf den 15. eines Monats (ausgenommen Juli und August) in Nummern von zwei Bogen und kosten, portofrei geliefert, 3 Fr. per Jahr für die Schweiz und 3 Mark für die Länder des Weltpostvereins. Abonnements nehmen alle Postanstalten und Buchhandlungen entgegen, sowie der Verleger J. Huber in Frauenfeld.

Anzeige der Redaktion.

Mit der heutigen Nummer trete ich infolge meines Wegzuges aus der Schweiz von der Redaktion dieses Blattes zurück. Von den mannigfachen Zuschriften, welche mir bei meinem Scheiden zugegangen sind, übergebe ich eine der Öffentlichkeit, weil sie eine Anerkennung enthält, welche nicht nur mir, sondern in höherem Grade meinen Mitarbeitern und unserer Sache gilt, und weil sie manchem Leser, namentlich meinen Schülern in Graubünden, welchen der vielverehrte Religionslehrer an der Musterschule in Chur persönlich bekannt ist, zur Ermunterung und Stärkung gereichen wird. Herr Pfarrer *Grubenmann* schreibt u. a.: „Ich möchte Ihnen herzlich danken für die vielen geistigen Anregungen, die Sie durch Wort und Schrift haben ausgehen lassen und die mir ja in jenem gemütlichen Kränzchen 1882/83 in direktester Weise zu teil geworden sind. Bin ich leider auch nicht dazu gekommen, mich mit der Sache so vertraut zu machen, wie ich es gerne wünschte, so habe ich von dieser neuen Pädagogik doch den Eindruck, *dass sie auf wahren und richtigen, weil naturgemässen Prinzipien ruhe* und dass sie deshalb auch sicher noch ihre Früchte tragen werde . . .“

Auf diesen Prinzipien werden die „Schweiz. Blätter für erziehenden Unterricht“ auch unter der neuen Schriftleitung, in welche sich zwei unsern Lesern bereits wohlbekannte bisherige Mitarbeiter, die Herren

Institutsvorsteher **Gustav Wiget** in Rorschach und
Seminardirektor **Paul Conrad** in Chur,

teilen werden, fortbauen und die Sache des erziehenden Unterrichts zu fördern bestrebt sein.

Damit nehme ich, mit herzlichem Danke gegen Mitarbeiter und Förderer dieser Blätter, von den geehrten Lesern Abschied, in der Hoffnung, dass es mir vergönnt sein möge, die Studien, welchen ich in den nächsten Jahren obzuliegen gedenke, in dieser oder jener Form einst wieder im Dienste der *schweizerischen Volksschule* zu verwerten.

Leipzig,[1] im Oktober 1889. **Theodor Wiget.**

[1] Adresse: An der alten Elster, 4.

Die Fortbildung des Volksschullehrers.

Von G. Gattiker in Zürich.

Motto: Alle müssen Liebhaber für alles, jeder muss Virtuos in seinem Fache sein. *Herbart.*

Wenn der angehende Lehrer die Schwelle des Seminars überschritten hat, so sieht er sich, wie weiland Herkules, vor wichtige Entscheidungen gestellt. Es tritt die Frage an ihn heran, ob er auch fürderhin an seiner geistigen Vervollkommnung arbeiten wolle, oder ob er auf dem erlangten Lehrerpatent ausruhen dürfe. Ist der Unterricht im Seminar auch nur einigermassen von rechter Art gewesen, oder ist sonst etwas geistiges Leben in dem jungen Menschen, so wird die Entscheidung nicht allzuschwer. Ein Bruchteil der jungen Leute wird ja allerdings der Bücherwissenschaft Valet sagen und auf den errungenen Lorbeeren ausruhen; aber gross ist nach unseren Beobachtungen und Erfahrungen ihre Zahl gerade nicht, und wir sind entschieden der Ansicht, dass sich die Lehrerschaft im Punkte des Fortbildungstriebes neben jedem andern Stande dürfe sehen lassen.

Schwieriger wird die Entscheidung darüber, wie sich nun das Studium des weitern zu gestalten habe; denn der Wege stehen da mehrere offen. Einmal kann die Arbeit in der Weise weiter geführt werden, dass *alle* Fächer, in denen man bisher unterrichtet worden, berücksichtigt werden und zwar ungefähr so, wie das im Seminar geschah. Das tun in der Tat auch viele, im guten Glauben, was das Seminar geübt, müsse auch jetzt noch das Richtige sein. Bestärkt werden sie in ihrem Tun dann noch durch den Umstand, dass der Volksschullehrer in den verschiedensten Fächern Unterricht zu erteilen hat und folglich kein Fach ganz brach liegen lassen darf. Da wird denn das eine Mal ein Werk über Botanik durchgearbeitet, dann folgt ein solches über Geschichte, dieser die Mathematik, ihr wieder die Literatur mit ihrer Geschichte und so fort, bis der Rundgang beendet ist. Man muss dann noch von Glück reden, wenn wenigstens die verschiedenen Gebiete *nacheinander* und nicht, nach Art des Seminarstundenplanes auf verschiedene Tagesstunden verteilt, *nebeneinander* betrieben werden, wie wir es auch schon gesehen haben. Wir reden „von Glück“ in Hinsicht auf die psychologische Tatsache, dass „nichts die Erinnerung so sehr entkräftet als Sprünge von einem gelehrten Zweige zum andern“ (Jean Paul), und in Erinnerung an den Ausspruch von Locke: „Der Kunstgriff der Gelehrsamkeit ist, nur *Einerlei auf einmal lange* zu treiben“. „Der Grund liegt im systematischen Geist der Erinnerung, da in ihrem Boden natürlich dieselbe Wissenschaft

sich mit ihren Wurzeln fester verflicht“ (Levana § 140). J. Paul will auch beobachtet haben, dass Männer durch Verwaltung mehrerer einander fremdartiger Ämter vergesslich werden.

Ein anderes Verfahren, sich fortzubilden, besteht darin, dass man *einer* der Musen die Hand reicht und den andern für immer den Rücken kehrt. Die Entscheidung selbst fällt gewöhnlich verschieden aus und richtet sich meistens teils nach der Beschaffenheit des vorausgegangenen Unterrichts, teils nach der persönlichen Veranlagung. Da wählt der eine Literatur und beschäftigt sich mit ihr, als ob er Literarhistoriker werden wollte; ein anderer pflegt die Chemie bis zu der Grenze, jenseits der das Goldmacherdorf liegt; ein dritter spricht, wie einst die Apostel, in verschiedenen Zungen, kurz, es hat jeder seine Liebhaberei. Offenbar steht dieses Verfahren der Fortbildung zu dem vorher genannten in diametralem Gegensatz: Dort *alles*, hier *Eines*. Wer hat nun Recht? Der, der sich auf *ein* Gebiet beschränkt, oder der, der *alle* Richtungen pflegt? Wir entscheiden uns (trotzdem der Volksschullehrer in vielen Fächern unterrichten muss) durchaus für die Beschränkung auf *Eines* und wollen im Folgenden den Entscheid in aller Kürze begründen; an Argumenten ist glücklicherweise kein Mangel. Nur machen wir schon hier die Einschränkung, dass die Wahl für den Volksschullehrer keine beliebige sein darf.

Hören wir zunächst die Lehren der Psychologie. Die beste Art des Lernens ist bekanntlich das *judiciöse* oder verstandesmässige, wobei der Vorstellungs*inhalt* massgebend ist und die Vorstellungen verknüpft werden nach ihrer Gleichartigkeit und ihrer kausalen oder anderweitigen den Inhalt betreffenden Zusammengehörigkeit. Nun liegt es auf der Hand, dass das judiciöse Lernen um so mehr ermöglicht wird, je mehr man sich innerhalb gleichartiger, verwandter Stoffe bewegt. Je länger dies geschieht, desto grösser ist die Zahl der appercipirenden Vorstellungen, desto leichter geht also das Lernen von statten. Je häufiger man hingegen mit den Stoffgebieten wechselt und je stärker diese verschiedenen Gebiete auch ihrer Natur nach differiren, desto kleiner ist für jedes derselben die Zahl der Apperceptionshilfen und desto langsamer und schwerer vollzieht sich dementsprechend der Lernprozess. Das ist ja auch der Grund, warum *die Anfänge* einer Wissenschaft immer am meisten Schwierigkeiten machen. Man lernt also viel viel leichter 300 Seiten Geschichte in sachlichem Zusammenhange, als 100 Seiten Geschichte, dann 100 Seiten Chemie und 100 Seiten Grammatik oder Geometrie, auch unter der Voraussetzung, dass sich Geometrie, Grammatik oder Chemie in Rücksicht auf persönliche Veranlagung genau so leicht

lernt als Geschichte. Schon hieraus folgt unwiderleglich, dass derjenige, der seine Zeit und Kraft *einem* Gebiete widmet, stark im Vorteil ist gegenüber dem, der in den Stoffgebieten häufig wechselt. Jener lernt schneller und leichter, spart also Zeit und Kraft.

Diese Ersparnis wird aber noch von einer anderen Seite her ganz wesentlich gefördert. Je länger man sich einem und demselben Gebiete widmet, desto häufiger kehren offenbar gewisse Vorstellungen und Begriffe wieder, desto fester und sicherer werden sie also auch eingeprägt. Je rascher man dagegen mit den Studiengebieten wechselt, desto seltener werden diese Vorstellungen und Begriffe ins Bewusstsein zurückgerufen und desto lockerer haften sie darum auch im Geiste; man vergisst viel leichter. Das ist's ja gerade, was diejenigen, die in ihrem Privatstudium dem Wechsel huldigen, so bitter beklagen: Es will nichts recht haften. Bis man die Runde gemacht hat, ist vieles, vieles von dem, was man vorher lernte, wieder verflogen. Man erlangt nie das befriedigende Gefühl der Sicherheit und voller Herrschaft über das, was man mit unverdrossenem Fleisse sich zu eigen zu machen suchte. Und wir fügen noch bei: Die Bildung ist zudem keine einheitliche, geschlossene, sondern ein Gemengsel der oft heterogensten Bruchstücke. „Man hat zwar Teile in seiner Hand, fehlt leider nur das geistige Band". Die Folge solcher Erfahrungen ist Überdruss, der sich bis zum Ekel steigern kann, und nur zu leicht wirft man in solcher Stimmung alles über Bord und denkt mit dem schlimmen Ratgeber im „Faust": „Grau, Freund, ist alle Theorie und grün des Lebens goldner Baum". Nicht wenige, selbst der strebsamsten Naturen sind schon an dieser Klippe gescheitert, eben weil es ihnen an dem rechten Kompass fehlte. Nicht einmal die Schule hat von solcher Art des Studiums den rechten und vollen Nutzen. Wohl ist das Licht, wie das auch sein soll, ein mehrseitiges, aber es ist matt und betrifft in der Hauptsache doch nur die *Materie,* darin unterrichtet wird, während für das *Wie,* wenn auch nicht gerade nichts, so doch wenig genug abfällt.

Für die Beschränkung auf Eines sprechen auch die Erfahrungen, welche uns die Geschichte an die Hand gibt. Mit der steigenden Kultur trat immer mehr die Teilung der Arbeit auf und hinwieder wurde diese Teilung der mächtigste Hebel zur Förderung der Kultur. Wäre die Arbeitsteilung nicht eingetreten, wäre noch heutzutage ein jeder alles in allem, Schneider, Schuster, Bäcker, Metzger, Lehrer seiner Kinder etc. etc., so wäre eine Menge segensreicher Erfindungen nicht gemacht worden und wir stünden noch auf einer viel niedrigern Kulturstufe. Das grösste Hindernis tüchtiger Leistung ist immer die Zersplitterung der Tätigkeit,

jene *Vielgeschäftigkeit*, die nicht Zeit lässt, etwas bis auf den Grund zu verfolgen und deren charakteristisches Merkmal auch immer die Oberflächlichkeit ist. Wo immer wir eine gediegene, tüchtige Leistung sehen, da gewahren wir in der Regel auch eine weise Konzentration der Kräfte und diejenigen sind Ausnahmen, die auf verschiedenen Gebieten zugleich Hervorragendes leisten. Und selbst bei diesen Leuten muss man sich immer noch sagen, dass sie bei ihrer hervorragenden Kraft auf einem beschränkteren Terrain noch ungleich Grösseres, vielleicht Bahnbrechendes geleistet hätten, als bei der starken Teilung ihrer Kräfte. Instinktiv fühlt das schon der ungebildete Laie, und er urteilt in diesen Dingen nicht anders. Von einem Schuhmacher z. B. erwartet er vor allem, dass er ihm gute Schuhe liefere und hegt schon Misstrauen, wenn er ihn alles Mögliche treiben sieht. Es gilt ihm wenig, dass der Schuhmacher in der Politik das grosse Wort zu führen versteht, wenn er seines Zeichens kein Schuster*meister* ist. Ja er sieht mit einer gewissen Geringschätzung und einem Anflug von Verachtung auf ihn herab und denkt im Stillen: „Schuster bleib beim Leisten!“ Instinktiv sieht darum auch das Volk mit einem gewissen Missbehagen und Misstrauen auf die vom eigentlichen Berufe abliegenden Nebenbeschäftigungen der Lehrer und ist gerne geneigt, bei passender Gelegenheit diesem Misstrauen Ausdruck zu geben.

Für die Beschränkung auf Eines sprechen endlich auch ethische Gründe. Die Idee der Vollkommenheit fordert, dass jeder das Höchste leiste, dessen er fähig ist. Die höchste Leistung ist aber nur möglich durch Konzentration der Kraft auf *ein* Gebiet. Der Staat selbst hat ein hohes Interesse hieran. In dem Masse, als jeder sein Äusserstes tut, prosperirt er, in dem Masse dagegen, als dies nicht geschieht, leidet auch sein Wohlbefinden.

Zum Überfluss wollen wir noch einige Autoritätsbeweise anführen. Wir wissen zwar ganz wohl, wie gefährlich das jurare in verba magistri ist, halten aber auch dafür, dass Aussprüche hervorragender Geister zum mindesten immer der Überlegung wert sind, und wenn nun gar viele in einem und demselben Punkt zusammenstimmen, so ist ein hoher Grad von Wahrscheinlichkeit vorhanden, dass der betreffende Ausspruch Wahrheit enthalte. Allen bekannt ist Schillers herrliches Gedicht: „Breite und Tiefe“, dessen Pointe in den Worten liegt: „Wer etwas Treffliches leisten will, hätt' gern was Grosses geboren, der sammle still und unerschlafft im kleinsten Punkte die höchste Kraft.“ Ähnlich spricht sich Göthe aus in den Worten: „Vergebens werden ungebundne Geister nach der Vollendung reiner Höhe streben. Wer Grosses will, muss sich

zusammenraffen; in der Beschränkung zeigt sich erst der Meister und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben". Dittes, der bekannte Pädagoge, sagt: „Wer etwas Grosses leisten will, darf sich auch nicht zu weit ausbreiten, muss vielmehr seine Hauptkraft auf einem bestimmten Gebiete *konzentriren;* denn der Geist des Menschen ist beschränkt, Universalgenies gibt es nicht". Die bereits zitirten Worte von J. Paul und Locke können ebenfalls als Beweisstellen hier angezogen werden, und von dem geistreichen Franzosen Jacotot haben wir den Ausspruch: „Lerne etwas und beziehe alles andere darauf". Hippel, der originelle Königsberger Bürgermeister, erteilt den Rat: „Sieh bei der Sache auf Ursache und Wirkung, *inoculire alles auf dein Lieblingsstudium* und es ist dir auch im spätesten Alter, als hättest du's vor dem dreissigsten Jahre, bis zu welcher Zeit beim Menschen alles in der Blüte steht, gelernt". Genug der Zitate.

Darüber wären wir also jedenfalls im Klaren, dass der Lehrer gut tut, seine Kraft auf ein einzelnes Gebiet zu beschränken. Es frägt sich jetzt nur noch, wofür er sich entscheiden soll; denn der Wege stehen viele offen. Ziehen wir aus früher Gesagtem die Konsequenz, so kann die Wahl so gar schwer nicht fallen. Die Ethik verlangt, wie schon erwähnt — und im gemeinen Leben nimmt man's auch so — dass jeder das Höchste leiste, dessen er fähig ist, und als eine unerlässliche Bedingung dieser höchsten Leistung haben wir die *Beschränkung auf Eines*, oder richtiger ausgedrückt, die *Konzentration der Kräfte* kennen gelernt. An diese eine Bedingung reiht sich aber noch eine zweite. Die höchste Leistung ist, bei aller Beschränkung, mit voller Sicherheit doch nur dann zu erwarten, wenn die *private* Tätigkeit mit der *beruflichen* im Einklange steht. *Berufliche Studien* also sind es, die dem Lehrer nicht dringend genug empfohlen werden können. Sie sind wünschbar im Interesse der Schule, sie sind aber auch wünschbar im Interesse seiner selbst. Für beide Teile muss, wenn jene Harmonie vorhanden ist, das Resultat der Arbeit, der *rein* beruflichen wie der privaten, mit Notwendigkeit ein günstigeres sein als beim Mangel derselben, schon aus dem einfachen Grunde, weil vereinte Kräfte immer mehr ausrichten als isolirt wirkende. Die private Tätigkeit — hier also das berufliche Studium nach seiner mehr theoretischen Seite — hat überdies bei dieser Harmonie eine Unterlage fruchtbarer Anschauungen und Erfahrungen, welche die weitere Auffassung ausserordentlich erleichtern und zudem geeignet sind, den Gegenstand des Studiums mit kritischem Blick zu betrachten und den Studiumsbeflissenen vor Verirrungen zu bewahren. Die rein berufliche Tätigkeit hinwieder — hier also die Schultätigkeit —

wird durch die private Betätigung stets aufs neue befruchtet, gefördert und vertieft. Der Lehrer wird bewahrt vor Verknöcherung und Schablone und erhält sich jene berufliche Frische und Spannkraft, die sonst zum eigenen Schaden wie zum Schaden der Jugend nur zu leicht verloren geht. Noch mehr: Das Arbeitsfeld (die Schule) wird für manchen zum Forschungsgebiete, auf dem zu tummeln nicht nur hohen Genuss gewährt, sondern zugleich verdienstlich ist. Darin liegt der grosse Unterschied zwischen der privaten Beschäftigung mit *beruflichen* Studien und der Betätigung auf einem andern einzelnen Wissensgebiete. Kein Zweifel, dass auch in einer solchen Beschäftigung mächtige Anregung und reicher Genuss liegt; ja, es mag das Steckenpferd sogar hineintragen in die Zunft der Gelehrten, aber Kraft geht dabei doch verloren, und auch die Schule hat keinen rechten Gewinn. Wohl wird in den meisten Fällen von solcher Beschäftigung auch ein Strahl des Lichts auf die Schule fallen; aber die Beleuchtung ist eine höchst einseitige, und eine umfassende Förderung der Schultätigkeit ist nie zu erwarten. Noch fataler aber ist das, dass über kurz oder lang ein innerer Zwiespalt zwischen der eigentlichen Berufsarbeit und der privaten Betätigung sich geltend macht, ein Zwiespalt, der zur Volksschule hinausdrängt und nie die rechte innere Befriedigung aufkommen lässt, wenn dieses Streben keine Erhörung findet.

Wir wiederholen also, hiebei Worte von *Grube* in etwelcher Modifikation gebrauchend: „Das wahre Vergnügen, die wahre Stärkung des Geistes durch das Studium, die rechte Förderung der Schule, kommt nur aus der inneren Harmonie zwischen unserer privaten Tätigkeit und unserer Berufsstellung“.

Nun hat freilich auch die Arbeitsteilung ihre Grenze, wenn sie nicht mehr schaden als nützen soll, und es ist hier der Ort, diese Grenze zu markiren und auf die Gefahren aufmerksam zu machen, die mit zu weit getriebener Teilung unvermeidlich gegeben sind.

In jeder Arbeitsteilung liegt eine gewisse Einseitigkeit; die Einseitigkeit aber führt leicht zur gänzlichen Verkümmerung anderer Kräfte, die den Menschen noch gegeben sind, und die, eben weil sie einmal da sind, wenigstens nicht gänzlich brach liegen sollten. Die Einschränkung auf einen allzu engen geistigen Horizont wirkt immer nachteilig. Speziell für ein republikanisches Gemeinwesen ist es von höchster Wichtigkeit, dass ein jeder auch für die Tätigkeit und die Bestrebungen anderer ein gewisses Verständnis und Interesse habe, weil nur unter dieser Bedingung eine gesunde Entwicklung des Volkslebens gedenkbar ist. Wie kann da der Volksschullehrer, der ja schon auf seinem eigensten Gebiete,

der Schule, in vielen Richtungen sich praktisch betätigen muss und der daneben doch auch ein Glied einer grösseren Gemeinschaft ist, sich auf *ein* Gebiet beschränken? Leidet nicht darunter die gesunde Entwicklung des Volkslebens und vor allem die Schule selbst? Das würde nun allerdings geschehen, wenn sich der Lehrer in *einer* Gedankenrichtung so verlieren würde, dass er für alles übrige keinen Sinn und keine Empfänglichkeit mehr besässe, und in der Tat gibt es solche Fälle, übrigens nicht nur unter den Volksschullehrern, sondern noch viel mehr bei andern Berufsrichtungen. Also eine gewisse Gefahr ist mit der Beschränkung immer verbunden, das sei ohne weiteres zugegeben; aber wir sind ebenso entschieden der Überzeugung, dass sich die Klippe ganz wohl umschiffen lässt. Durch die Beschränkung *kann* man wohl, *muss* man aber durchaus nicht unbedingt einseitig werden. Es kommt eben alles darauf an, wie man's anstellt. Vielleicht lassen sich doch die beiden Arten des Studiums, so sehr sie auf den ersten Blick als unvereinbare Gegensätze sich präsentiren, zu einer höhern Einheit verbinden, zu einer Einheit, in der eine gewisse *Mannigfaltigkeit* zu einem organischen Ganzen geworden ist.

In der Tat liegt in der *beruflichen Bildung* des Volksschullehrers, sofern sie nur richtig aufgefasst wird, eine hübsche *Mannigfaltigkeit*, aber eine Mannigfaltigkeit mit dem Vorteil der *innern Geschlossenheit* und der *organischen Verbindung*. Freilich, wer bei beruflicher Bildung nur an ein paar Handbücher der Pädagogik und Methodik denkt, nimmt eben den Begriff entschieden zu *eng*. Dies im Speziellen nachzuweisen, also die Vielheit zu zeigen in der Einheit und die Einheit in der Vielheit, das wird unsere nächste Aufgabe sein.

Den Ausgangspunkt des Studiums bildet am richtigsten die *Psychologie*;[1] denn beim Mangel an psychologischen Kenntnissen hört von vornherein jede gedeihliche Schultätigkeit auf. Der Unterricht in Psychologie, der im Seminar erteilt wird, wird nie genügen, schon aus dem einfachen Grunde nicht, weil er in ein Alter fällt, da für manche Partien das Verständnis noch durchaus mangelt. Wohl oder übel muss der Lehrer später, will er nicht ein Stümper bleiben, wieder zur Psychologie zurückkehren behufs Erweiterung und Vertiefung seiner psychologischen Einsicht. Schon dies Studium führt dann mit Notwendigkeit zu andern Gebieten, vor allem zur *Physiologie*. Ein halbwegs ordentliches Verständnis der verschiedenen Sinnesempfindungen ist abhängig von der

[1] Nicht die *Ethik*, welche der Pädagogik *Ziele* und *Aufgaben* absteckt, während die Psychologie nur die Wege kennen lehrt, welche zu diesen Zielen führen? Red.

Kenntnis der Sinnesorgane, und die Lehre davon führt wieder zu *Optik* und *Akustik*. Wer Zeit und Lust hat, tiefer zu gehen, mag sich der *Psychophysik* zuwenden, jener durch Fechner begründeten neuen Wissenschaft, „welche die Erforschung des Grenzgebietes zwischen dem Geistigen und Materiellen zum Gegenstande hat". Die Durcharbeitung eines Werkes, wie das von *Wundt* über „die Grundzüge der physiologischen Psychologie" wird nicht ohne wohltätigen Einfluss auf die Erfassung der weitern psychologischen Wahrheiten bleiben. Von dem Kapitel über das Gedächtnis und die Einbildungskraft führt eine Brücke hinüber zu der Frage nach dem *Ursprunge der Sprache*, und da mag man sich zunächst der Führung Herders überlassen. Indem wir dessen geistvolle Abhandlung „Über den Ursprung der Sprache" studiren, erweitern wir zugleich unsere Kenntnis der klassischen deutschen Literatur und stehen doch noch ganz auf dem Boden der beruflichen Bildung. Die Betrachtung der Denktätigkeit leitet hinüber zu der *Logik* als der Wissenschaft von den allgemeinen Formen des Denkens, wieder ein Gebiet, das den geistigen Horizont des Lehrers weitet und zugleich seiner eigentlich beruflichen Tätigkeit ganz direkt grössten Nutzen bringt. Die Lehre von den beiden Geschlechtern gibt Anlass, einer brennenden Tagesfrage, der sog. *Frauenfrage*, für eine Weile die Aufmerksamkeit zu schenken. An orientirenden Schriften ist kein Mangel. Indem wir uns darüber ein eigenes Urteil bilden, gewinnen wir ein Stück Verständnis für die sozialen Bestrebungen der Gegenwart und vertiefen im gleichen Atemzuge unsere Kenntnis von den psychol. Eigentümlichkeiten der beiden Geschlechter; denn das Studium der Frauenfrage ist eine recht praktische Anwendung jener erworbenen Kenntnisse. Dass man auch dadurch der Schule nicht nur nicht entfremdet wird, sondern im besten Sinne dient, bedarf wohl keines besondern Nachweises. Endlich sei hier daran erinnert, dass auch *Geographie, Geschichte, Literatur* u. a. eine reiche psychologische Ausbeute gewähren; nur muss man dann den Begriff „Psychologie" in etwas weiterem Sinne nehmen, als dies beim Schulgebrauch gewöhnlich der Fall ist. Wir verweisen diesbezüglich auf den Artikel „Ein Beitrag zur Konzentration des Unterrichts an Lehrerbildungsanstalten" (V. Jahrgang der Bündner Seminarblätter). So sehen wir, wie — abgesehen von andern Ausläufern — allein um die Psychologie ein Kreis von Wissensgebieten sich legt, die alle in geradester Linie mit des Lehrers beruflicher Tätigkeit in Beziehung stehen und ihn hinwieder befähigen, über die vier Schulwände hinauszusehen und auch andern Fragen wenigstens ein lebendiges *Interesse* entgegenzubringen.

Bei psychologischen Studien — und werden diese auch noch so weit

fortgesetzt — wird ein praktischer Lehrer aber nicht stehen bleiben; er wird, ja muss übergehen zur *Pädagogik*, als der „angewandten Psychologie". Für den praktischen Lehrer ist sie geradezu die Hauptsache. Wer nun erziehen will, muss natürlicherweise erst orientirt sein über den *Zweck* der Erziehung, und darüber (resp. über die Lebensaufgabe des Menschen) gibt die *Ethik* Aufschluss. Wie die Psychologie, so ist auch diese eine Hilfswissenschaft der Pädagogik. Da gibt's nun wieder, wie bei jener, Gelegenheit zu weiten Ausblicken.

Die verwandtschaftlichen Beziehungen zwischen Ethik und *Aesthetik* lassen uns einen Blick tun in das Reich des Schönen, so dass man auch da, wenigstens theoretisch genommen, nicht völlig Ignorant ist. Die Idee des Rechts führt zum Begriff der Rechtsgesellschaft und zur Erörterung der Begriffe Eigentumsrecht, Civilrecht, Strafrecht etc., die Idee der Billigkeit oder Vergeltung, wie sie Ziller nennt, zur Betrachtung des Strafsystems nach seinem Zweck und seinen verschiedenartigen Ausgestaltungen und zur Prüfung des ethischen Wertes der einzelnen Strafkategorien. Aus der Idee der Vollkommenheit (Willensstärke) resultirt die „Idee eines Kultursystems", die, wie schon der Name sagt, mit der Erziehung eng verflochten ist, so dass also das bezügliche Studium ganz direkt der Schule dient und doch zugleich Sinn und Empfänglichkeit bewahrt für andere Seiten menschlichen Lebens und Strebens. Dass es auch da wieder eine Menge von Spezialfragen gibt, die zu weiterer Vertiefung einladen, liegt auf der Hand. Folge man nun dieser Einladung, oder folge man ihr nicht, immer steht man doch auf eigenstem Boden, eben weil die Ethik eine Hilfswissenschaft der Pädagogik ist.

Von der Ethik geht's wieder zurück zur Pädagogik, die, nachdem der Zweck der Erziehung festgestellt worden, es noch zu tun hat mit den Mitteln und der Methode des Erziehungsgeschäftes. Eingeschlossen in ihr ist die *Methodik*, das eigentliche Spezialgebiet des Lehrers, von dem aber an anderer Stelle ausführlicher die Rede sein wird und ebenso gehört zu ihr das Studium ihrer *Literatur* und *Geschichte*. Was in den Seminarien, so wie nun einmal die meisten noch sind, in dieser Richtung getan wird, ist wenig genug; das Beste muss noch dem Privatfleisse des Lehrers überlassen werden. Halten wir uns zunächst an die *pädagogische Literatur*. Hier eröffnet sich dem Lehrer ein Gebiet, dessen Durchforschung die reichsten Früchte trägt, wenn er es nur recht anstellt. Nicht nur, dass er sich immer und überall in einem Gedankenkreise bewegt, der mit seiner beruflichen Tätigkeit aufs innigste zusammenhängt, sondern es bietet sich dabei auch hundertfach Gelegenheit, den Rahmen der beruflichen Bildung zu überschreiten und über Gegenstände

allgemeinerer Natur ebenfalls ein Urteil zu gewinnen. Die verschiedenen Wissensgebiete sind eben keine Domänen, die durch Dornenhecken von einander abgeschlossen wären, sondern greifen aufs mannigfaltigste in einander über. Was man als Geschichte, Philosophie, Naturwissenschaften, Geographie etc. bezeichnet, sind Abstraktionen des menschlichen Geistes, hervorgegangen aus dem Bedürfnis, Abgrenzungen vorzunehmen, um sich das ungeheure Gebiet des Wissens übersichtlicher und anschaulicher zu vergegenwärtigen. Ein paar Beispiele mögen das Gesagte illustriren, und zwar wollen wir zunächst einen Schriftsteller wählen, dessen ganzes Leben in den Dienst einer bessern Erziehung des Menschengeschlechtes gestellt war: Pestalozzi. Von den vielen Schriften, die aus seiner Feder geflossen, ist unzweifelhaft eine der wichtigsten: „Lienhard und Gertrud". Schon diese eine Schrift Pestalozzis ist eine wahre Fundgrube vielseitig bildenden Stoffes. Da leuchtet uns in Gertrud „das Ideal einer Mutter entgegen, von deren Einfluss Pestalozzi eine Besserung der Volkszustände erwartet". Er „will die Bildung des Volkes in die Hand der Mütter legen". An ihnen „ist's, die Wiedergeburt erst eines Hauses, dann einer Gemeinde, zuletzt eines ganzen Staates durch kräftige Erhebung" aus- und durchzuführen. Das legt dem denkenden Leser die Frage nahe, inwiefern denn Pestalozzi Veranlassung hatte, auf eine Wiedergeburt des Haus-, Gemeinde- und Staatslebens zu dringen. Die Antwort auf diese Frage gibt ihm die *Geschichte* des vorigen Jahrhunderts, speziell der zweiten Hälfte desselben, und zugleich liegt in ihr der Schlüssel zum bessern Verständnis anderer Schriften Pestalozzis, sowie zur Erklärung mancher Erscheinung seines schicksalvollen Lebens. Ebenfalls auf die Geschichte zurück führen verschiedene der in „Lienhard und Gertrud" auftretenden Personen, vor allem Arner, in dessen Person Pestalozzi dem bernischen Landvogt Nik. Em. v. Tscharner ein schönes Denkmal setzte. Auch die formale Seite, speziell die Sprache des Buches, bietet Gelegenheit genug zu mannigfacher Belehrung, kurz, diese einzige Schrift ist, wenn sie gründlich durchgearbeitet wird, geeignet, die Bildung des Lehrers um ein gutes Stück zu vermehren und zwar nicht bloss nach der beruflichen Seite hin.

An Pestalozzi reihen wir ein paar Männer, deren Tätigkeit nicht ausschliesslich aber doch vorzugsweise der Erziehung gewidmet war. Ein solcher ist J. Paul Friedrich Richter, dessen „Levana" in der pädagogischen Literatur mit Recht noch immer einen sehr ehrenvollen Rang behauptet. Wer z. B. über Gemütsbildung etwas Klassisches lesen will, der greife zur „Levana". Indem man nun das Werk mit Ernst studirt, hat man offenbar noch einen weitern Gewinn: Man wird zugleich

vertraut mit der Person und deren eigenartiger Darstellungsweise. Auf Schritt und Tritt begegnet einem die witzige, geist- und humorvolle Diktion, aber auch das Sprunghafte, Unvermittelte, die kühnen, manchmal gewagten Bilder, als der Ausdruck einer ausserordentlich lebendigen, aber mitunter die Grenzen des Erlaubten überspringenden Phantasie, die naturgemäss auch in andern Werken J. Pauls sich äussert. Wer das *eine* Werk tüchtig studirt, hat, wenn auch nicht alle, so doch mehrere charakteristische Eigentümlichkeiten des geistvollen Schriftstellers kennen gelernt. Die Lektüre hinwieder ruft von selbst dem Bedürfnis, über den äussern Lebensgang des Autors etwas Näheres zu vernehmen, und indem man sich auch hierüber orientirt, eignet man sich ein Stück Kenntnis der *Literaturgeschichte* an und ist befähigt, über den Mann ein, wenn auch nicht allumfassendes, so doch in mehrfacher Hinsicht zutreffendes Urteil zu fällen. Wieder aber steht man, auch bei dieser Erweiterung, voll und ganz auf dem Boden der eigentlichen Berufsbildung.

Ähnlich wie die „Levana“ mag Rousseaus „Emil“ vom Lehrer ausgebeutet werden, erst zu rein beruflichen Zwecken und dann noch mit Rücksicht auf andere Seiten mehr allgemeiner Natur. In diesen Rayon gehören sodann noch Schriften, wie Lockes „Gedanken über die Erziehung der Kinder“, Fenélons „Mädchenerziehung“, Montaignes „Ansichten über Erziehung der Kinder“, Herbert Spencers „Erziehungslehre“ u. v. a.

Wer dieses Pensum bewältigt hat, mag endlich noch Streifzüge unternehmen zu solchen Schriftstellern, die das weite Gebiet der Erziehung oder Teile desselben zwar nicht systematisch bearbeitet, aber doch direkt und indirekt berührt haben. Da tut sich nun für den strebsamen Lehrer ebenfalls wieder ein weites Feld der Betätigung auf. Da sind Fichtes „Reden an die deutsche Nation“, Herders „Schulreden“ und Lessings „Erziehung des Menschengeschlechts“, da sind Lessing, Göthe, Knebel, J. Paul und Möser, die sich u. a. über „die nützlichste Art des Lesens“, über „die Kunst des mündlichen Vortrages“ und darüber ausgesprochen haben: „Wie man zu einem guten Vortrage seiner Gedanken und Empfindungen gelangt“. In Jeremias Gotthelfs „Leiden und Freuden eines Schulmeisters“ findet der Lehrer ein prächtiges Stück schweizerischer Schulgeschichte und Gottfried Kellers „Frau Rägel Amrain“ bietet an erzieherischer Weisheit mehr als manches dickleibige Handbuch der Pädagogik. Genug der Aufzählungen. Sie sind zwar nur ein kleiner Bruchteil dessen, was in Wirklichkeit vorhanden ist; aber die angeführten Beispiele genügen wohl, um zu zeigen, in welchem Sinne der Lehrer

das weite Gebiet der Literatur durchforschen soll, wenn er einen bleibenden Gewinn davontragen will. Man muss, wenn man einmal die Jahre der allgemeinen Bildung hinter sich hat und in eine Berufsstellung eingetreten ist, das immense Gebiet der Literatur *von einem bestimmten Standpunkte aus betrachten* und zwar eben am besten, wie psychologisch nachgewiesen, *vom Standpunkte des gewählten Lebensberufes.* Anders verliert man sich ins Unendliche und hat schliesslich wenig oder nichts, was man so recht sein eigen nennen könnte. Die Überzeugung davon scheint sich auch in Leserkreisen — in andern Kreisen war sie schon längst vorhanden — mehr und mehr Bahn zu brechen. Schon sind verschiedene Schriftsteller in Hinsicht ihrer Ansichten über Erziehung durchforscht und ist das Resultat weitern Kreisen zugänglich gemacht worden, so neuestens auch Jeremias Gotthelf. Man fürchte ja nicht, dass solche Beschränkung beschränkt mache; halte man's mit den bezüglichen Erzeugnissen nur, wie mit Pestalozzis „Lienhard und Gertrud" und Jean Pauls „Levana", so wird die Beschränktheit gewiss ausbleiben.

An die Kenntnis der pädagogischen Literatur schliesst sich richtigerweise das Studium *der Geschichte der Pädagogik.* Jene ist (neben einem gewissen Maass psychologischer Einsicht) die Grundlage und natürliche Voraussetzung, ohne die ein erfolgreiches Studium nicht wohl gedenkbar ist. Ohne sie wird die Geschichte der Pädagogik zum grössten Teil blosse Gedächtnissache, ein Spiel mit Worten, das mehr schadet als nützt. Die Geschichte jeder Wissenschaft kann erst dann auf eine verständige Auffassung rechnen, wenn die Wissenschaft selbst Eigentum geworden ist. Wer von Dezimalbrüchen, Potenzen, Logarithmen etc. nichts versteht, dem sind geschichtliche Auseinandersetzungen darüber ein leerer Schall. Nicht anders verhält es sich mit der Geschichte der Pädagogik. Wer nicht weiss, was eine *Vorstellung* ist und wie Vorstellungen entstehen, nicht weiss, was ein *Begriff* ist und wie Begriffe gebildet werden, der kann sich unmöglich ein eigenes Urteil darüber bilden, ob Locke Recht hatte mit seiner Behauptung, die Begriffe seien *nicht* angeboren. Die bezügliche Notiz bleibt leerer Gedächtniskram. Wir halten darum auch den Unterricht in Geschichte der Pädagogik — das Wort im strengen Sinne genommen — wie er an Seminarien da und dort erteilt wird, für durchaus verfrüht, besonders noch, wenn diese Geschichte vorgängig jeder psychologischen Erörterung auftritt. Die rechte Nahrung für dieses Alter sind leicht verständliche Werke anerkannt tüchtiger Schriftsteller, wie „Lienhard und Gertrud" von Pestalozzi, „das Ameisenbüchlein" und „das Krebsbüchlein" von Salzmann, einzelne Partien aus der „Didactica magna" von Comenius, ausgewählte Abschnitte in Rousseaus „Emil" u. a.

Geschichtliche Mitteilungen und psychologische Auseinandersetzungen können immerhin an passender Stelle damit verwoben werden.

Für den amtirenden Lehrer dagegen ist das Studium der Geschichte der Pädagogik sehr wertvoll und es zeigt sich auch da wieder — und dieser Nachweis ist uns hier die Hauptsache — dass das, was in erster Linie dem Berufe zu dienen bestimmt ist, in anderer Beziehung sich ebenfalls fruchtbar erweist und Gesichtspunkte allgemeiner Natur eröffnet. Überall weist die Geschichte der Pädagogik auf die allgemeine Geschichte zurück, was ein paar Beispiele illustriren mögen: Die Auffassung des Erziehungswerkes ist bekanntlich ganz wesentlich bedingt durch die jeweilen herrschende Welt- und Lebensanschauung. In Zeiten, da eine ideale Lebensauffassung herrschte, gestaltete sich die Erziehung wesentlich anders, als in Zeiten, da materielle Strömungen breite Schichten des Volkes ergriffen hatten. Die Welt- und Lebensauffassung hinwieder ist bedingt durch den jeweiligen Stand der Wissenschaft, und um jene zu begreifen, muss man einen Blick auf diese werfen. Die Geschichte der Volksschule zeigt ferner auf vielen Blättern, dass in Zeiten ruhiger, gleichmässiger Entwicklung des ganzen Volkslebens, in Zeiten allgemeinen Wohlstandes das Institut der Volksschule besser gedieh, als in stürmischen, unruhevollen Zeiten, wo alle Kräfte zusammengenommen werden mussten, damit auch nur die äussere Existenz notdürftig gewahrt bleibe. Die Saat, die Comenius ausstreute, konnte in den Stürmen des 30jährigen Krieges nicht wol Wurzel schlagen; es mussten erst ruhigere Zeiten anbrechen, ehe das geschehen konnte. Wann und wo also die Volksschule leidet, wann und wo sie nicht recht prosperiren will, da muss sonst noch etwas ungrad sein im Volksleben. Jenes Leiden zeigt nur die *Wirkung*, hier liegt die *Ursache*, und indem man dieser nachspürt, erwirbt man sich offenbar wieder Geschichtskenntnisse allgemeiner Natur, ist also auf diesem Boden ebenfalls nicht völlig Fremdling. Dabei hat man noch den grossen Vorteil, dass zwischen dem Hauptstück geschichtlicher Kenntnis, d. i. zwischen der Geschichte der Pädagogik und der allgemeinen Geschichte eine Brücke geschlagen ist, eben die Brücke des Verhältnisses von Ursache und Wirkung, was das Behalten beider ausserordentlich erleichtert. Auch die Geschichte muss man eben, ist einmal die allgemeine Bildung abgeschlossen und steht man im praktischen Leben drin, *von einem bestimmten Standpunkte aus betrachten* und zwar am besten wieder vom Standpunkt des gewählten Berufes aus. Andere Leute machen's längst so. Der Militär studirt gewöhnlich nicht Geschichte überhaupt, gar etwa speziell Geschichte der schönen Literatur,

sondern geht vor allem dem nach, was Licht und Klarheit in seinen Beruf bringt. Anderes läuft dabei von selbst mit.

Gehen wir von der Geschichte zu den *fremden Sprachen* über. Zwar hat der Volksschullehrer hierin keinen Unterricht zu erteilen; aber zum Begriff der modernen Bildung rechnet man nun einmal die Kenntnis wenigstens *einer* fremden Sprache, und es gibt bei uns in der Schweiz wohl wenig Lehrerbildungsanstalten, in denen nicht Unterricht in mindestens *einer* fremden Sprache — meist im Französischen — erteilt würde. Da und dort wird sogar noch Latein, Englisch oder Italienisch gelehrt. Wir sind nun zwar der Meinung, dass hierin eher zu viel als zu wenig geschehe; doch treten wir auf diesen Punkt hier nicht näher ein. Halten wir uns an die Tatsache, *dass* fremde Sprachen gelehrt werden. Was aber im Seminar angesponnen worden, sollte auch weiter gepflegt werden, sonst fällt es der Verkümmerung anheim und wird zum toten Kapital, mit dem gemeiniglich das Gefühl starken Missbehagens verbunden ist. Es fragt sich jetzt nur noch, ob nicht die Pflege so eingerichtet werden könnte, dass diese Sprachen der Schule, resp. dem ganzen Berufe dienstbar werden. Allerdings, und der Nachweis ist leicht genug. Wie in der deutschen Literatur der Lehrer sich an diejenigen Schriftsteller und diejenigen Partien derselben hält, die sich mit Fragen der Erziehung und des Unterrichts beschäftigten, so in der Literatur fremder Sprachen. Nur muss er sich dann die Mühe nehmen, die bezügliche Literatur nicht etwa in Übersetzungen, sondern eben in der Sprache zu lesen, in der sie geschrieben wurden. Rousseaus „Emil“, Montaignes „Essays“, Fenélons „Erziehung der Mädchen“, Lockes „Gedanken über die Erziehung der Kinder“, Herbert Spencers „Erziehungslehre“, Quintilians „Libri institutionis oratoriae“, Ciceros „De oratione“ u. v. a. bieten reichlich Gelegenheit, einerseits das berufliche Wissen zu erweitern und zu vertiefen, zugleich aber auch das sprachliche Wissen und Können zu pflegen und fortzubilden. Warum denn zur Vervollkommnung in einer fremden Sprache alles Mögliche lesen, nur nichts Pädagogisches? Lernt man denn nicht auch Französisch, wenn man Rousseaus „Emil“ in der Sprache des Verfassers, nicht auch Latein, wenn man Ciceros „De oratione“ in der Sprache der Römer liest? Oder ist Rousseaus „Emil“ etwa weniger klassisch geschrieben, als andere seiner Werke? Darum auch hier Beschränkung auf das Eine, das not tut.

Hier einmal rückblickend, sehen wir also, dass die Beschäftigung mit beruflichen Studien durchaus nicht beschränkt zu machen braucht. Richtig betrieben liegt in ihnen vielmehr, wie wir glauben nachgewiesen zu haben, schon eine hübsche Mannigfaltigkeit, und dem, der das bis dahin

umschriebene Gebiet durchwandert hat, wird kaum der Vorwurf gemacht werden können, dass er die vier Schulwände als die Grenzen der Welt ansehe.

Immerhin sind das noch nicht alle Gebiete, in denen der Lehrer Unterricht zu erteilen hat. Da sind Rechnen und Geometrie, Botanik und Zoologie, Zeichnen etc., die alle zufolge der Stellung des Lehrers gebieterisch weitere Pflege und Berücksichtigung verlangen, und die Frage ist, ob auch von hier Radien nach dem Centrum verlaufen, ob mit andern Worten auch hier Beziehungen zur eigentlich beruflichen Bildung gedenkbar sind? Fast will es scheinen, es liegen diese Gebiete so fern ab, dass von einer solchen Beziehung im Ernste nicht gesprochen werden könne. Und doch! Hier kommt uns die *Methodik* trefflich zu Hilfe, diese Schulwissenschaft par excellence, mit der sich jeder Lehrer beschäftigen muss, der es auch nur halbwegs ernst nimmt mit seinem Berufe.

Die Methodik hat es in ihrem speziellen Teile zu tun mit Angabe des Zweckes und der Bedeutung jedes einzelnen Schulfaches, mit Auswahl, Ordnung und Behandlung des geordneten Stoffes und das führt ganz von selbst und mit Notwendigkeit immer und immer wieder zur Vertiefung und Fortbildung in den einzelnen Gebieten unseres Wissens und Könnens. Über die Bedeutung der Mathematik für die kindliche Entwicklung kann man unmöglich ein richtiges Urteil fällen, wenn man mit diesem Gebiet nicht einigermassen vertraut ist. Je grösser vielmehr die Vertrautheit, desto zutreffender wird das Urteil sich gestalten. Und um für die Volksschule aus diesem weiten Gebiete oder aus Botanik und Zoologie einen *Lehrgang* aufzustellen, also den passenden Stoff auszuwählen und zu ordnen, bedarf es nicht bloss der Kenntnis der Kindesnatur, sondern wiederum einer ziemlich weitgehenden Kenntnis des betreffenden Wissensgebietes selbst. Wer etwa durch das Studium der Methodik zu der Überzeugung gekommen ist, dass der erste Unterricht in Geschichte — um auf ein schon erwähntes Gebiet zurückzukommen — von der Heimat ausgehen und wenn irgend möglich sich an geschichtliche Zeugen anlehnen sollte, damit die Vorstellungen der Zeit unterstützt werden durch solche des Raumes, der wird notwendig wieder auf das Studium der Geschichte hingewiesen, der wird die Geschichte der Heimat studiren und daraus dasjenige auswählen und ordnend zusammenstellen, wofür äusserliche Anhaltspunkte gegeben sind.

Von der Methodik führt sogar ein Weg zu *Gesetzes-* und *Verfassungskunde.* Jene weist uns nach, dass die Einführung in dieses Gebiet, die Eröffnung des Verständnisses und Begründung des Interesses für diese

Seite des menschlichen Wissens schon in den obern Klassen der Volksschule geschehen sollte. Nicht zwar, dass ein systematischer Unterricht in Gesetzes- und Verfassungskunde zu erteilen wäre, sondern die bezüglichen Belehrungen sind anzuknüpfen an realistische Stoffe oder Vorkommnisse des täglichen Lebens, wenn sich natürlich und ungesucht dazu Gelegenheit bietet. Und das ist häufig genug der Fall, besonders im Geschichtsunterricht. Indem nun der Lehrer das tut, wird er nicht nur genötigt, in den Unterrichtsstoff sich gehörig zu vertiefen, sondern zugleich Umschau zu halten in der Gesetzes- und Verfassungskunde und allenfalls den Wortlaut dem Verständnis der Kinder entsprechend umzugestalten. Er wird also auch auf diesem Gebiet kein Fremdling bleiben und arbeitet doch streng im Dienste seines Berufes.

Was nun von den angeführten Fächern gesagt wurde, gilt ebenso gut von allen übrigen. Die Methodik jedes Lehrfaches ist eben die Resultante aus der Kenntnis des betreffenden Stoffgebietes und der Kenntnis des jugendlichen Entwicklungsganges. Die Kenntnis der Kindesnatur allein genügt nicht, um einen rationellen Lehrgang aufzustellen, und umgekehrt verhilft das Fachwissen allein, auch das gründlichste, noch gar nicht zur rechten Stoffwahl (nach Qualität und Quantität) und Stoffordnung. Schulbücher, von Gelehrten verfasst, sind, wie die Erfahrung lehrt, gar oft die schlimmsten.

Mit der Methodik abschliessend, sagen wir also: Immer führt auch von ihr ein Weg zu den allgemeinen Gebieten des Wissens und Könnens, und wird man auch nicht Gelehrter in einem dieser Wissensgebiete, so erwirbt man sich an allgemeiner Bildung doch so viel, dass man Sinn und Empfänglichkeit hat für die verschiedensten Fragen, welche den menschlichen Geist beschäftigen. Wohl hat der Volksschullehrer, vermöge seiner ganzen Stellung, sich in den verschiedensten Wissensgebieten umzusehen; aber er muss das *mit den Augen des Schulmannes, mit Rücksicht auf Schulzwecke tun, stets im Interesse bestimmter Ideen, wie sie durch das Studium der Berufswissenschaften in ihm gereift sind.* Es ist durchaus zweierlei, ob man einen bestimmten Wissenszweig bloss um seiner selbst willen kultivire, oder ob man dies im Dienste des Berufes tue.

Bei solcher Auffassung scheinen nun freilich Werke, deren Studium dem Berufe nicht direkt zu gute kommt, ausgeschlossen werden zu müssen und wären sie noch so lehrreich und interessant. So ganz doch nicht; nur soll sich ihr Studium zu den beruflichen Studien verhalten, wie die Ausnahme zur Regel. Diese sind das tägliche Brod und damit der rechte Quell unserer Kraft und Gesundheit, jene ist ein Leckerbissen,

der zur Abwechslung einmal auf den Tisch kommt und dessen Bedeutung wesentlich in der Erfrischung zu suchen ist, die im Wechsel liegt. Es ist mit solchen Werken wie mit einer Ferienreise, die uns gerade deswegen so wohl tut und so mächtig erfrischt, weil sie der Gegensatz ist zu der vorausgegangenen langen und gleichförmigen Tagesarbeit, die aber, auf Wochen und Monate ausgedehnt, nur zu schnell der Übersättigung und dem Überdruss ruft. In diesem Sinne wird also der Lehrer immerhin gut tun, ab und zu aus dem gewohnten Rahmen herauszutreten und nach einem Werke zu langen, das nicht gerade den Stempel seines Berufes trägt.

Damit ist unsere Wanderung durch das Gebiet der beruflichen Studien beendigt. Es hat sich dabei zur Evidenz ergeben, dass wirklich in dem Begriff der beruflichen Bildung eine reiche *Mannigfaltigkeit* liegt, die nicht befürchten lässt, dass der Lehrer ein engherziger, beschränkter Schulpedant werde. Diese Manigfaltigkeit hat aber den grossen Vorteil, dass sie einen einheitlichen Beziehungspunkt besitzt, ein *Centrum*, in dem von den verschiedensten Punkten her die Strahlen zusammenlaufen; sie ist eine organisch verbundene, in der Vielheit liegt Einheit. Wohl vertieft er sich in *einen* Gedankenkreis und wählt er sich *ein Hauptfach* als seinen ständigen Lebensberuf aus, um sich darin möglichst zu vervollkommnen, wie das sein soll, daneben bewahrt er sich aber doch noch *Sinn* und *Empfänglichkeit* für das, was andere in den ihnen eigenen Gebieten leisten.

Mit dieser Konzentration ist aber viel, sehr viel gewonnen. Als nächste Folge eines derartigen Bildungsganges ergeben sich alle diejenigen Vorteile, von denen im ersten Teile die Rede war. Die Bildung des Lehrers wird eine solide und zugleich zweckentsprechende, und aus dieser Solidität und Zweckgemässheit hinwieder resultirt eine Befriedigung, wie sie gewöhnlich weder dem zu teil wird, bei dem Lebensberuf und private Tätigkeit disharmoniren, noch dem, der rastlos in allen möglichen Gebieten herumfährt. Das ist der *innere* Gewinn, den der Lehrer von der Konzentration seines Strebens hat. Und dazu gesellt sich früher oder später noch ein *äusserer:* Die ganze gesellschaftliche Stellung des Lehrers muss eine andere, bessere werden. Was dem Menschen eine achtungswerte Stellung im gesellschaftlichen Organismus verschafft, das ist neben anderm namentlich möglichste Tüchtigkeit in dem einmal erwählten Berufe und sei dieser noch so schlicht und einfach. In dem Masse, als der Lehrer ein *ganzer* Mann auf *seinem* Boden wird, in eben dem Masse gewinnt er an gesellschaftlichem Wert. Blicke man, wohin man will, überall nimmt man's so. Dann wird auch der

Vorwurf der Halbbildung verstummen, den man dem Lehrer immer noch so gerne macht. Wir sind sogar der Meinung, dass dies jetzt noch nicht so ganz mit Unrecht geschehe; denn ein ganz wesentliches Merkmal der rechten Bildung besteht doch darin, dass man einer Sache auf den Grund gehe und nicht an der Oberfläche haften bleibe. Nolens volens wird man dann auch in Fragen der Erziehung und des Unterrichtes sich in erster Linie an den Lehrer wenden, so wie man seit langem schon in Fragen der Technik vor allem den Techniker, in Fragen des Rechts den Juristen und in Sachen der Gesundheit und des physischen Wohlbefindens den Mediziner zu Rate gezogen hat. Für einmal werden wir freilich noch warten müssen; denn die berufliche Bildung, die der Lehrer durch den Staat erhält, ist — wir wiederholen das immer und immer wieder — bei uns zu Lande noch völlig *unzulänglich*. Da müssen wir uns, wie schon so oft, noch selber helfen, und je besser diese Selbsthilfe, desto schneller und sicherer wird auch die Hilfe von aussen kommen, also eine bessere berufliche Bildung durch das Mittel des Staats. Zu dieser Selbsthilfe einen bescheidenen Beitrag zu liefern, das ist der Zweck dieser Arbeit, und wenn es uns gelingen sollte, auch nur den einen oder andern unserer Kollegen zu bewahren vor unstätem Umherschweifen oder vor einseitiger Versenkung in ein die Schule nicht allseitig berührendes Gebiet, so hat die Arbeit den Zweck nicht verfehlt.

Freilich ist, was da geboten wurde, so wie so nur etwas *Halbes*. Wir haben gewissermassen den Studien*gang* der privaten Fortbildung des Lehrers skizzirt, und es sollte nun eigentlich noch gezeigt werden, wie jedes einzelne Pensum zu behandeln ist, wenn sich der volle Gewinn aus ihm ergeben soll; es sollte sich mit andern Worten an die Stoff*wahl* und Stoff*ordnung* noch die Stoff*behandlung* reihen. Eingedenk der Mahnung Ratichs: „Alles muss stücklich gelernt werden", wollen wir aber hier abbrechen, vielleicht gibt's später einmal Gelegenheit, von der Stoff*verarbeitung* zu reden.

Nachschrift der Redaktion. Über die Fortbildung des Lehrers hat auch Herr Seminarlehrer *Hug* in Unterstrass vor zwei Jahren einen Aufsatz veröffentlicht,[1] an welchen ich zu erinnern im Interesse einer allseitigen Beleuchtung der vorwürfigen Frage nicht unterlassen will. Vita brevis, ars longa — die Zeit ist kostbar und für die Fortbildung ein so weites Feld offen, dass es wohl der Mühe wert ist, zu überlegen, in welcher Richtung der aufgewendete gute Wille am meisten auszurichten vermöge. Eine Vergleichung der Schrift des Herrn Hug mit den Ansichten des Herrn Gattiker ergibt bei prinzipieller Übereinstimmung hinsichtlich der

[1] *Über die berufliche Fortbildung des Lehrers.* Vorgetragen am 15. Mai 1887 an der Versammlung ehemaliger Zöglinge des evangelischen Seminars in Unterstrass-Zürich, von Joh. Adam Hug. Zürich, bei S. Höhr, 1887. Preis 50 Rp.

Ziele der Fortbildung des Lehrers doch beachtenswerte Meinungsverschiedenheiten hinsichtlich der einzuschlagenden Wege, wie die nachstehende Darstellung zeigen wird.

Da Fortbildung eine Steigerung der Bildung ist, so erörtert Hug zuerst den Begriff der *Bildung*. Er unterscheidet Bildung von Sitte und Gelehrsamkeit und erkennt als das Wesen derselben geistiges Leben, vielseitiges Interesse, durchdrungen von tüchtiger Gesinnung. Interesse setzt natürlich ein Wissen voraus, aber das blosse Wissen ist darum noch nicht Bildung, welche stets den Stempel der *Persönlichkeit* tragen muss.

Unklar ist mir (S. 6) das Verhältnis der Bildung zur Frömmigkeit geblieben. Hug „will nicht sagen, dass Bildung nur in frommen Kreisen anzutreffen sei, wir finden sie auch beim modernen Atheisten; aber ihr fehlt das wesentlichste Element, die Frömmigkeit". Ein Begriff aber, welchem das wesentlichste Element fehlt, ist eben der Begriff nicht mehr.

Da nach Hug geistiges Leben die allgemeine Signatur der Bildung ist, so folgt daraus, dass sie notwendig zur Fortbildung führen muss, sowie, „dass wir in menschlichen Verhältnissen nie von *vollendeter* Bildung reden können" (S. 8). Es folgt ferner daraus, dass Bildung auf verschiedenen Stufen des Wissens (Bildungsgraden, wie man zu sagen pflegt) möglich ist; aber auch das, dass kein Unterricht, auch nicht der gelehrteste, *bildet,* wenn er nur Wissen überliefert, ohne Interesse zu pflanzen. Daher die ethische Berechtigung des Zieles, welches *Herbart* dem erziehenden Unterrichte steckt: Weckung vielseitigen Interesses. „Das Ziel der Erziehung ist auch das Ziel der Bildung" (S. 8). Richtiger wäre wohl: das Ziel des Unterrichts ist — Bildung.

Die vom Lehrer geforderte Vielseitigkeit des Wissens, worin man so häufig ein notwendiges Übel erblickt, steht, wie Hug (S. 11) richtig bemerkt, keineswegs im Gegensatze zur Bildung. Vielseitigkeit des Unterrichts ist eine notwendige Voraussetzung der Bildung, allerdings selbst an die Voraussetzung geknüpft, dass der Unterricht die Persönlichkeit erfasse; sie führt zur Halbbildung nur dann, wenn das Interesse verfliegt und nichts übrig bleibt als einige mehr oder weniger dürftige „Bildungsbündel".

Aber eine gleichschwebend vielseitige Bildung, wie sie das Altertum kannte, ist in unsern Tagen nicht mehr möglich. Die Wirksamkeit des Individuums in der Gesellschaft ist gebunden an die Ausübung eines Berufes. Diese setzt voraus, dass unter den vielen Interessen eines das Übergewicht erhalte, unter den vielen Gebieten des Wissens eines am eifrigsten angebaut werde. So gelangt Hug zum Begriff der *beruflichen* Bildung, welche sich vom beruflichen Wissen genau so unterscheidet wie Bildung von Wissen überhaupt (S. 10). Das Gebiet, worin der Lehrer Fachmann sein kann und soll, ist der pädagogische Gedankenkreis, nicht Geschichte, Naturwissenschaft, Gesundheitspflege, Mathematik etc. (S. 17). In allen diesen Gebieten muss er hinter den Fachmann der betreffenden Disziplinen zurückstehen; aber in Fragen der Methodik, der Erziehung, da soll er den Meister zeigen können. Darauf muss m. E. auch die Geltung des Lehrerstandes in der Gesellschaft beruhen und auch der unfruchtbare Rangstreit zwischen Lehrer und Pfarrer dürfte nach allgemein gültigen Grundsätzen der Pietät und Billigkeit (Vergeltung) unschwer zu entscheiden sein: Ehre dem Alter, der Bildung, der beruflichen Leistung. Jedenfalls ist das zuverlässigste Mittel, sich Fachmännern anderer Berufszweige ebenbürtig zu erweisen, im eigenen Berufe wirklich theoretisch und praktisch tüchtiger Fachmann zu sein. (Siehe die Verse *Geibels,* bei Hug S. 9).

Mit dem Charakter der beruflichen Bildung hängt derjenige der beruflichen Fortbildung aufs engste zusammen. Sie muss, wie die berufliche Bildung selbst, **vielseitig** sein, aber vor Zersplitterung bewahrt werden durch **Konzentration,** das Wort im Sinne der Herbartschen Pädagogik und Ethik genommen, wo es nicht Beschränkung auf eines, sondern planvolle Unterordnung vielseitiger Bestrebungen unter einen obersten Zweck bedeutet. „Der berufliche Gedankenkreis soll nicht ein neben unserer Bildungsarbeit isolirt bestehendes Gebiet unseres geistigen Lebens sein, sondern nur der durch ein solides Wissen angebauteste Teil derselben, das *Zentrum,* von welchem aus der gesamte Gedankenkreis sich allmälig erweitert" (S. 10).

Beide Herren, Hug und Gattiker, stimmen somit darin überein, dass die Fortbildung des Lehrers bei aller Vielseitigkeit stets in Beziehung gesetzt werden müsse zu seiner *beruflichen Lebensaufgabe.* Das ist die Hauptsache. In der Aufstellung der Arbeitsprogramme gehen sie allerdings weit auseinander, und zwar ist das

Hugsche wesentlich einfacher und darum wol auch realisirbarer als dasjenige des Herrn Gattiker. Indessen ist wohl nichts individueller, und das mit Recht, als die Fortbildung im Beruf. Die Bildungsbedürfnisse, die Bildungsgelegenheiten und die Anregungen von aussen, von welchen der Mensch so sehr abhängt, sind verschieden. Höchst beachtenswert ist daher bei Hug der Hinweis auf die anregende Kraft *kleiner* Vereinigungen Gleichstrebender (S. 26). Dass solche sogar dicke Bände zu bewältigen vermögen, beweist die Geschichte manches pädagogischen Kränzchens (s. z. B. den Bericht des pädagogischen Kränzchens in Rorschach in der „Schweiz. Lehrerztg.", „Auch ein Septennat"; es ist auch ein Beitrag zur Frage der beruflichen Fortbildung).

Aber gegenüber beiden Arbeiten scheint es mir notwendig, darauf hinzuweisen, dass die Fortbildung des Lehrers denn doch nicht hauptsächlich der Theorie, der pädagogischen und psychologischen Erkenntnis, sondern in letzter Linie der *Praxis* zu gute kommen sollte. Diesbezügliche Aufgaben werden zwar von den Herren *Hug* und *Gattiker* auch gestellt; aber sie erscheinen in ihren Programmen, nach meinem Dafürhalten, zu wenig als die *konzentrirenden Mittelpunkte* der Fortbildungsarbeit. Namentlich fürchte ich, dass durch das weitläufige theoretische Pensum des letzteren der von ihm (S. 288) geforderte Ausbau der Schulwissenschaften, welche Fachwissenschaft und Methodik mit einander verbinden sollen, beeinträchtigt werde. Und doch ist hier noch ein weites und lohnendes Feld der Arbeit offen, von dessen Bebauung die materiale und formale Verbesserung des Unterrichts unmittelbar abhängt. Als Beispiele solcher Vorarbeiten für den Unterricht, welche sich in ein Spezialgebiet vertiefen und die gewonnenen Resultate unter den methodischen Gesichtspunkt stellen, nenne ich — um an Naheliegendes zu erinnern — die Zusammenstellung schulmässigen Quellenmaterials für den Geschichtsunterricht von *Eggenberger* und die Physikpräparationen von *Conrad*, von welchen weiter unten noch die Rede sein wird. Ich halte das Programm des Herrn Gattiker für etwas zu theoretisch und möchte — um die theoretische Erkenntnis ausdrücklich nicht als Zweck der Fortbildung, sondern nur als Mittel zum Zwecke erscheinen zu lassen — als den Brennpunkt, nach welchem alle Strahlen der wachsenden Erkenntnis zugebrochen werden sollen, das **pädagogische Handeln** bezeichnen.

Endlich wäre noch als zum Thema gehörig an die vortrefflichen Winke des Herrn Prof. *Hilty* über die „Kunst des Arbeitens" zu erinnern, welchen wohl nichts beizufügen ist als: Seid Täter des Worts.

Die Einheiten des Geschichtsunterrichtes
für eine st. gallische Knabenoberschule.

Nach einem an der Bezirkskonferenz St. Gallen gehaltenen Vortrage.

Von B. Eggenberger in St. Gallen.

(Schluss.)

VI. Schuljahr.

Die oberste Klasse der Primarschule, also bei uns die VI. Klasse, hat den Geschichtskursus abzuschliessen. Das ist ein allgemein gültiger pädagogischer Grundsatz für alle Schularten und für alle Unterrichtsfächer.[1] Somit hat sie sich mit den Ereignissen der neueren Zeit zu

[1] Den ich in diesem Umfang nicht zugeben kann. Mit der VI. Primarklasse ist die Bildungszeit, nämlich die obligatorische, nicht abgeschlossen, sondern es folgt *für jeden Schüler* noch eine höhere Schulstufe, die *Real-* oder die *Ergänzungsschule*. Wenn nun die VI. Primarklasse den Unterricht „abschliesst", d. h. bis in die neueste Zeit fortführt, so sind die zwei folgenden Schulstufen genötigt, ein grösseres oder kleineres Stück weiter rückwärts wieder anzufangen und die Geschichte von da an

befassen. Das Erste bei der Stoffauswahl für diese Klasse besteht wiederum darin, den Zusammenhang (und zwar den innern) mit dem durchgearbeiteten Material der vorhergehenden Stufe herzustellen. Die Geschichtskarte der V. Klasse schloss mit der 13 örtigen Eidgenossenschaft und einigen befreundeten Ländern der Schweiz. Ein Blick auf die nicht kolorirten Teile der Karte berechtigt zu der Frage: Was war denn mit den übrigen Teilen der Schweiz? Die Antwort führt uns auf die Lage der schweizerischen Untertanenländer. Die Ausführung dieser Einheit findet sich im Jahrgang 1887 der „Bündner Sem.-Bl.“ gedruckt.

Nachdem die Lage der Unterdrückten eines Ländchens geschildert war, wurde teilweise durch Analogien auf alle Untertanenländer der Schweiz geschlossen, allerdings mit der Bemerkung, dass nicht alle Landvögte dem Ehrennamen Vogt (Vater des Landes) Schande gebracht hätten. Ein schönes Beispiel hiefür bringt Oechslis Quellenbuch, „Landvogt Eschers Bemerkungen über die Regierung der Grafschaft Kyburg“ (pag. 384).

Zweck dieser Einheit ist das Verständnis des Verhaltens der regierenden Kantone zu den schutzverwandten Orten und der beiden zu den Untertanenländern der Schweiz. Einen anziehenden Abschluss dieser Einheit bildeten für den Deutschunterricht einige Szenen aus dem vaterländischen Drama „Hans und Betty oder der Werdenberger Freiheitsmorgen“ von Hilty-Cunz, sowie einige Verse aus Hermann und Dorothea, „die Neufranken“ (Götz pag. 149).

---

mit gewissen Erweiterungen nochmals zu durchlaufen. Damit sind die *konzentrischen Kreise* in optima forma eingeführt. Ein Freund derselben wird sich dabei gerne beruhigen; für den Gegner aber ist das weder das beste denkbare, noch unter den gegebenen Verhältnissen das beste mögliche Verhältnis der Real- und der Ergänzungsschule zur Primarschule. Sondern da Real- und Ergänzungsschule, im Gegensatz zum Gymnasium, noch unter den Begriff der *Volksschule* gehören, deren Schüler ins praktische Leben (nur ausnahmsweise in höhere Lehranstalten) übertreten, und da sie somit die *Bildungsaufgabe der Volksschule* zum Abschluss zu bringen haben, so folgt aus allem, was in diesen Blättern und sonstwo schon gegen die konzentrischen Kreise geschrieben worden ist, dass ein **ungebrochener Lehrgang durch die ganze Volksschule** pädagogisch das Einzig richtige wäre, woraus sich wieder für jeden konsequenten Gegner der konzentrischen Kreise die Nötigung ergibt, einen Lehrplan anzustreben, welcher in der VI. Klasse den Faden der Geschichte an einem weiter rückwärts liegenden Punkte abbricht und den Rest auf der obersten Stufe durchläuft — in abgekürzter und ganz elementarer Weise in der Ergänzungsschule, in ausführlichem und durch zahlreiche Rückblicke in die Vergangenheit bereichertem Lehrgange an der Realschule. Die Ausführung dieses Gedankens setzt nur voraus, dass das Interesse des Lehrers nicht nur ein Fragment, sondern *die ganze Volksschulbildung* umspanne, und sie gewährt den Vorteil, dass nicht nur die neueste Geschichte einem reiferen Alter aufgehoben, sondern dadurch auch die Möglichkeit geschaffen wird, auf breiteren Stufen zur Gegenwart emporzusteigen. *Red.*

Dass die Thurgauer, Aargauer, Waadtländer etc. einen andern Ausgangspunkt für die Untertanenzeit wählen, braucht kaum erwähnt zu werden.

Die Schüler haben Mitleid empfunden mit den Unterdrückten, die nicht aus eigener Schuld in diese Lage gerieten, sondern nur durch das Recht des Stärkern, und zwar durch solche Starke, die einst selbst unter dem gleichen Joche seufzten. Alle Anzeichen drängen daher nach einer gewaltsamen Umwälzung hin. Und der Umsturz der alten Eidgenossenschaft ist Gegenstand der zweiten Einheit für die VI. Klasse. Da aber die Untertanen selbst zu schwach und vielleicht zu gutmütig waren, die Verhältnisse umzugestalten, bedurfte es eines kräftigen Anstosses von Westen (Frankreich) her. Hier liegt nun ein Fall vor, den Boden der nationalen Geschichte zu verlassen; denn um den grossen Einfluss Frankreichs auf die Schweiz begreifen zu können, muss man die Vorgänge in Frankreich selbst (d. h. die franz. Revolution) kennen. Wir schlagen vor, diesen Abschnitt mit dem Gedichte „Freiheit und Gleichheit“ (von Schiller) zu beginnen. Der Vorgang der französischen Revolution müsste (der kurzen Zeit wegen) nicht ins Detail behandelt sein, und man kann das, ohne in Verbalismus zu verfallen, weil in Frankreich ähnliche Zustände herrschten wie in der Schweiz. Besonderes Gewicht ist auf die Nationalversammlung zu legen, wo die Bürger klar und deutlich aussprechen, was sie wollen. Aus diesen Voten sind die sogen. Menschenrechte herauszubilden, auf deren Prinzipien alle neuern Staatsverfassungen beruhen. Aber wohl verstanden, der Schüler braucht nicht alle Paragraphen und diese nicht wörtlich in der juridischen Fassung zu kennen, sondern nur so viel, als er selbst aus dem konkreten Stoffe herausarbeiten und mit seinen eigenen Worten wiedergeben kann.

Den zweiten Teil dieser Einheit bildet der Fall Berns. Nachdem die Schüler wissen, wie die Revolution in Frankreich ablief und dass die Franzosen den Umsturz in der Schweiz vollzogen, so stellen sie allerlei Vermutungen über die Begebenheiten jener Tage auf. Diese Vermutungen können auch richtige Schlüsse aus dem Geschehenen (d. h. aus dem, was die Schüler wissen) auf die nächsten Ereignisse sein. Mit diesem ist keineswegs gesagt, dass die Schülerurteile eintreffen müssen. Das ist gar nicht notwendig. Aber das ist unbestreitbar, dass sie Erwartungen ausdrücken, welche der kommende Unterricht erfüllen möchte, was sehr wertvoll ist; denn das beweist, dass das Neue der kindlichen Auffassung nahe gerückt ist. In vorliegendem Falle schlossen meine Schüler: Die Franzosen werden die regierenden Häupter in der Schweiz gerade solches Übel haben erfahren lassen, wie den Adel und die Geistlichkeit in Frankreich. Die Untertanen werden zur Regentschaft gekommen

und die Menschenrechte werden auch eingeführt worden sein. Konkrete Beispiele müssen die nicht zutreffenden Schülerurteile berichtigen.

Mit dem „Fraubrunnenlied“ (Götz pag. 150) versetzen wir den Schüler gleich in den Strom der Ereignisse jener Tage. Dann gibt Oechsli einen Bericht von Zürcher Gesandten in Bern vom 4. und 5. März (pag. 403).

Diese beiden Abschnittchen bieten dem Lehrer prächtige Gelegenheit, von dem Anrücken der Franzosen, dem Vertreiben der Berner Landvögte aus der Waadt und dem bewaffneten Widerstande Berns zu reden, ohne besonders ausführlich zu sein. Ferner muss dann der Schüler einschlägige Korrespondenzen von Brune (Oechsli) lesen (natürlich übersetzt), um die doppelte Buchhaltung und die unsaubern Absichten dieses Generals zu durchschauen. Der Erlass jener grossen Kriegssteuer (Oechsli pag. 413), welche an fünf Kantone und einige Klöster gerichtet war, lässt klar ersehen, dass es den Eindringlingen nicht hauptsächlich um die Befreiung der Untertanen zu tun war. Zum letzten Teil dieser Einheit wählten wir die Einheitsverfassung.

Das Urteil über den Umsturz der alten Eidgenossenschaft muss im Schweizerherzen ein geteiltes sein. Die Ahnen schlugen sich am Grauholz und bei Neuenegg mannhaft und bald darauf werden die Franzosen als Bringer der Freundschaft und Freiheit begeistert begrüsst; „es sprachen die Greise, Männer und Jünglinge laut voll hohen Sinns und Gefühls. Aber der Himmel trübte sich bald. Um den Vorteil der Herrschaft stritt ein verderbtes Geschlecht. Und es prassten die Obern und raubten im Grossen und es raubten und prassten bis zu dem Kleinsten die Kleinen; jeder schien nur besorgt, es bleibe nichts übrig für morgen“. Bei diesen Vorgängen beschleicht uns ein niederschlagendes Gefühl, dass die einst so gefeierten Schweizer nun unter Kuratel gestellt sind. Aber das war eben die Frucht ihres Hausstreites: Eintracht baut das Haus, Zwietracht reisst es nieder.

Die folgende Einheit betitelt sich: Die Zeit der Helvetik oder die Folgen der Einheitsregierung. Fähige Schüler finden selbst, dass durch den Umsturz nur die ehemaligen Untertanenländer gewonnen haben, nämlich dadurch, dass sie den regierenden Ständen an Freiheit gleichgestellt wurden. Aus der Behandlung der Verhältnisse geht aber hervor, dass die Untertanen ungebildet waren, Ausnahmen abgerechnet, folglich wäre die Regierung des Landes in bedenklichen Händen gewesen; denn wie kann der Ungebildete im Rate sitzen, da er sich selber nicht zu raten weiss. Glücklicherweise waren auch tüchtige Köpfe aus den regierenden Kantonen dem Einheitsgedanken zugetan, wie in Frankreich. Die 13 Orte aber verloren durch diese Neuerung nicht nur die Selbst-

regierung, sondern auch ihre alten Grenzen. Es ist deshalb leicht begreiflich, dass sich der grösste Widerwille in den Gebirgskantonen kundgab. Nun folgen die schweren Ereignisse des 3. Mai 1798. Diesen blutigen Reigen kann der Aufruf Schauenburgs an die Gebirgskantone (Oechsli pag. 430) eröffnen. Die entsprechende Antwort liegt im „Lied der Urkantone 1798“ (Götz pag. 151): „Auf zu Berg und auf zu Tal, auf ins Feld und in die Schlacht! Gott will in geringer Zahl zeigen seine Übermacht!“ etc. In „Kleine Erzählungen aus der Schweizergeschichte von Herzog, Lehrer, Aarau 1858“ sind sehr schöne Einzelleistungen von Mut und Aufopferung der Schwyzer Krieger beschrieben, welche dem Knaben von 12—13 Jahren willkommene Geistesnahrung sind und zum Schlachtenbild vom 3. Mai vollständig genügen. Ein zweites Bild spielt sich in Nidwalden ab, verursacht aus ähnlichen Gründen, wie in Schwyz. Darüber lassen wir Schauenburg berichten (Oechsli pag. 447). Das Elend und den Retter in der Not in diesem Tale zeichnet in hellen Zügen das Gedicht von Pestalozzi in Stanz (Götz pag. 157). Auch Herzog enthält für diesen Anlass reichlichen Stoff. (Den Zusammenhang dieses Materials muss natürlich der Unterricht herstellen.)

Eine zweite Folge der fremden Invasion waren die „fremden Kriege in der Schweiz“. Den Mittelpunkt derselben bilden die Schlachten bei Zürich (2., 5. und 26. September 1899, äusserst anschaulich erzählt von einem Zeitgenossen, David Hess in Zürich (Oechsli pag. 459). Von dem Riesenmarsch Suwarows existirt ein Gedicht, Der Kosak: „Geschlagen im Gebirg bis in die Nacht von Russen und Franzosen ist die Schlacht. Vom Blute schäumen Bach und Strom so rot, in Klüften liegen Ross und Reiter tot“ etc. Das Kriegselend in der Ostschweiz wird von Hilty ergreifend beschrieben.

Die IV. und letzte Einheit heisst: Die neue Schweiz. Sie kann eingeleitet werden durch die Mediation, anschaulich dargestellt in der Biographie von „J. L. Custer in Rheineck, Mitglied der Consulta in Paris“, von Dierauer. Der Zusammenhang zwischen der Mediation und der Helvetik für den Gebrauch der Primarschule ist leicht erstellbar. Die Einheitsverfassung war eben eine fremdländische Pflanze, nur durch fremde Krieger künstlich am Leben erhalten. Napoleon trug nun in der Vermittlung der Verschiedenheit der geographischen Verhältnisse, der Sprachen und Gebräuche der einzelnen Kantone und deren Geschichte Rechnung und schuf das Föderativsystem, das der Schweiz eine mehr als zehnjährige Ruhe brachte.

Um die fünfzehner Bewegung den Schülern klar zu machen, hielten wir es für angezeigt, auch den Heros jener Zeit auf die Bühne treten

zu lassen. Er ist bei Götz als Komet dargestellt, dessen Schein in vielen Schlachten leuchtete und auf einer Insel im fernen Meere erlosch.

Der Schüler begreift, dass nach der Verbannung Napoleons in Frankreich andere Zustände Platz griffen und dass auch in der Schweiz ein Rückschlag erfolgte, was deutlich an dem Schreiben der Berner Ratsherren an die vormaligen Untertanenländer gezeigt werden kann (Oechsli pag. 48).

An diesen Stoff glaubten wir eine Episode zu reihen, das Teurungsjahr 1817, entweder in Gedichtform, wie in Götz, oder nach dem Neujahrsblatt 1880 (Scheitlin).

Wenn es Zeit und Umstände erlaubten, so würden wir auch den Durchbruch der Volkssouveränetät berühren, jedoch nur in dem Sinne, dass das Volk den wieder erlangten Vorrechten der Patrizier die Spitze brach. Wie frei und offen, ja tumultarisch das Volk die Stimme erheben durfte, beweisen die Annalen von Müller-Friedberg (der Stecklidonnerstag 13. Januar 1830).

Prächtiger Quellenstoff für den Sonderbundskrieg findet sich in den Analekten von Dierauer 1889. Wir gehen aber rasch über zu den Bundesverfassungen von 1848 und 1874. Auch hievon darf man nur das bieten, was auf Anschauung gegründet werden kann. Wir wollen absehen von den einschlägigen Momenten, welche im naturkundlichen und geographischen Unterrichte liegen (von den Korrektionen, Eisenbahnen, von den Unterstützungen, welche der Bund der Landwirtschaft, dem Gewerbe und dem Handel angedeihen lässt) und nur die geschichtlichen berühren. Es sind uns zwei bekannt, nämlich das eidgenössischen Wappen und die eidgenössischen Wahlen. Einleitend kommt in Behandlung „das weisse Kreuz im roten Feld.“ Das behandelt der Sprachunterricht. Daraus sind die Rechte des Bundes, anknüpfend an die Mediation, abzuleiten.

Wie die Bundesbehörden dem Schüler zur Kenntnis gebracht werden können, zeigt eine Arbeit von Th. Wiget in den „Bündner Sem.-Bl.“ über verfassungskundlichen Anschauungsunterricht.

Zusammenfassung. Der Geschichtsunterricht muss in die Gegenwart einführen. Die Volksschule befasst sich fast ausschliesslich mit nationaler Geschichte. Wir haben den Geschichtsstoff für eine Knabenoberschule in acht Einheiten gebracht, welche in einem kausalen Zusammenhange stehen sollen, nämlich: 1. Die Tellssage. 2. Die Freiheitskämpfe der Eidgenossenschaft. 3. Die Blütezeit. 4. Der Hausstreit. 5. Die Untertanenländer. 6. Der Umsturz. 7. Die Helvetik. 8. Die neue Schweiz.

Aus jeder Einheit ist der wichtigste Vorfall herauszuheben und einlässlich zu behandeln; von den übrigen Teilen derselben ist nur noch das Charakteristische besonders zu berücksichtigen.

Die historischen Gedichte sind im Sprach- und der Schauplatz der Geschichte im Geographieunterrichte zu behandeln.

Ein neues Lehrbuch der Physik.[1]

Angezeigt von J. Schletti, Lehrer an der Kantonsschule in Chur.

I. Teil: Mechanik und Akustik.

Unter untenstehendem Titel ist im Verlag von Bleyl & Kämmerer, Dresden, kürzlich ein interessantes Buch erschienen, das berufen sein dürfte, unter den Lehrbüchern für diesen Unterrichtszweig auf den genannten Schulstufen eine hervorragende Stelle einzunehmen und in Lehrerkreisen den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Pädagogik und der daraus abgeleiteten Lehrmethode neue Anhänger zu gewinnen. Eine genauere Durchsicht des Buches drängt einem sofort die Überzeugung auf, dass in demselben ein vorzügliches Lehrmittel vorliegt, sowohl hinsichtlich der in der Stoffauswahl befolgten Grundsätze, als mehr noch wegen der eigenartigen methodischen Anlage.

Unterzeichnetem hat das Buch so gut gefallen, dass er sich bewogen fühlt, es in diesen Blättern einer kurzen Besprechung zu unterziehen, unbeschadet einer allfälligen spätern Kritik von berufenerer Seite.

Im Vorwort setzt der Verfasser auseinander, wie sein Lehrbuch eine Frucht seiner Lehrtätigkeit auf dem Gebiete der Physik an der akademisch-pädagogischen Seminarübungsschule in Leipzig und an der Sekundar- und I. Bürgerschule zu Eisenach sei und wie er in demselben nicht neue pädagogische Gedanken habe entwickeln, sondern Herbart-Zillersche Prinzipien für den physikalischen Unterricht nutzbar machen wollen.

Das Werk beginnt sodann mit einer längern Einleitung, in welcher der Verfasser prinzipielle Fragen methodischer Natur erörtert und den von ihm eingenommenen Standpunkt begründet. Eingangs stellt er den aus dem allgemeinen Erziehungszweck sich ergebenden Grundsatz fest, nach welchem die Auswahl des Stoffes für den naturkundlichen und speziell den physikalischen Unterricht getroffen werden soll: *Betrachtung*

---

[1] Präparationen für den Physik-Unterricht in Volks- und Mittelschulen. Mit Zugrundelegung von Individuen. Nach Herbartschen Grundsätzen bearbeitet von *P. Conrad,* Realschullehrer in St. Gallen.

derjenigen Gegenstände und Erscheinungen, auf welche sich die menschliche Tätigkeit richtet, oder die sonst in naher Beziehung zum Menschen stehen. Er weist dann nach, wie dieses Prinzip schon in Crügers Lehrbüchern der Physik zur Geltung kommt und wie derselbe auch methodisch bahnbrechend gewesen, indem er der induktiven Methode im physikalischen Unterricht der Volksschule zum Siege verholfen, so dass seither *Versuch und Beobachtung, Gesetz und Anwendung* der in den meisten Lehrbüchern dieses Faches eingehaltene Stufengang geworden sei. Zugebend, dass dieses Verfahren gegenüber der ältern, deduktiven Methode einen grossen Fortschritt bedeute, findet der Verfasser jedoch, es hafte demselben namentlich *der Hauptfehler an, dass der Erfahrungskreis der Schüler nicht genügend oder nicht an passender Stelle Berücksichtigung findet.* Durch einen Vergleich mit den formalen Stufen zeigt er, dass bei demselben die erste Stufe (das Angebenlassen, die Klärung und Sichtung der Erfahrungen des Schülers mit Bezug auf den zu behandelnden Gegenstand) meist gänzlich wegfällt, wodurch das Interesse für das Neue geschwächt und die Aneignung desselben erschwert wird. Dieser Fehler lasse sich aber gerade im Physik-Unterricht am leichtesten vermeiden, weil die Schüler demselben die meisten Erfahrungen entgegenbringen. Zum Belege hiefür durchgeht er die einzelnen Gebiete der Physik und führt eine fast erstaunliche Menge von Erscheinungen und Gegenständen an, von denen das Kind bis zum Eintritt des physikalischen Unterrichts für denselben schon apperzipirende (auf das Neue vorbereitende) Vorstellungen gewonnen hat. An diese Aufzählung und an die unumstössliche Tatsache, dass alles Neue nur durch verwandtes Alte aufgefasst werden kann, knüpft er die Forderung: *Der physikalische Unterricht muss von bekannten Dingen und Erscheinungen und nicht von Versuchen ausgehen. Physikalische Individuen, d. h. Naturerscheinungen und häufig gebrauchte Vorrichtungen und Werkzeuge, in die Augen fallende Anwendungen von Naturgesetzen überhaupt, für welche der Schüler apperzipirende Vorstellungen hat, müssen den Ausgangs-, Mittel- und Zielpunkt des Physik-Unterrichts bilden. Versuche sind überall da einzuschalten, wo sie zum Verständnis des Einzelwesens nötig sind.* Diese Postulate werden klar und überzeugend begründet und gleichzeitig der Nachweis geleistet, dass das in den meisten physikalischen Leitfäden herrschende Verfahren, welches von Versuchen ausgeht, die dem Schüler unbekannt sind, das richtige Verhältnis umkehrt, indem es Versuche und Gesetz als Hauptsache und die mannigfachen, daraus zu erklärenden Erscheinungen, Vorrichtungen, Maschinen etc. als Nebensache erscheinen lässt. Hieran schliesst sich eine kurze Darlegung der

im Lehrbuch zur Anwendung kommenden Methode, von der weiter unten die Rede sein wird. Nur so viel sei hier gleich bemerkt, dass die darauf folgenden didaktischen Auseinandersetzungen, alle auf weitere Beleuchtung und Begründung des eingehaltenen Lehrverfahrens hinzielend, uns dasselbe als ein sich im Physik-Unterricht wie von selbst aufdrängendes darstellen. Nach einer kurzen Widerlegung der zu Gunsten eines von Versuchen ausgehenden Physik-Unterrichts gewöhnlich vorgebrachten Beweisführung erklärt der Verfasser in einer der Schlussbemerkungen, wie und als was er sein Lehrbuch aufgefasst wissen wolle: Es sei das darin Gebotene durchwegs nicht als etwas vom Lehrer Dargebotenes, Mitgeteiltes anzusehen, sondern als die im mündlichen Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schülern gewonnenen und von letztern in zusammenhängender Darstellung zu reproduzirenden Gesamtresultate. Und das eben ist's, was dem Werk eine besondere Signatur verleiht. So viel über die Einleitung; sehen wir uns nun auch den unterrichtlichen Teil etwas näher an.

Der erste Teil, die Mechanik, handelt in drei Abschnitten von den festen, den flüssigen und den luftförmigen Körpern. Der erste Abschnitt (74 Seiten) zerfällt in acht Kapitel: 1) Die Schwerkraft. 2) Die Trägheit oder das Beharrungsvermögen. 3) Der freie Fall, die Wurfbewegungen. 4) Die einfachen Maschinen und die Reibung, nämlich: a. Der Hebel; b. die Reibung; c. die schiefe Ebene, die Rolle und das Wellrad; e. der Keil; f. die Schraube. 5) Der Schwerpunkt. 6) Die Wagen. 7) Das Pendel. 8) Die Mühle.

Der zweite Abschnitt (16 Seiten) behandelt in vier Kapiteln: 1) Kommunizirende Gefässe. 2) Kapillarität. 3) Das spezifische Gewicht. 4) Das Aräometer.

Der dritte Abschnitt (12 Seiten) umfasst in zwei Kapiteln: 1) Druck der Luft. 2) Veränderlichkeit des Luftdrucks nach Temperatur (Winden) und Meereshöhe. Der zweite Hauptteil, die Akustik (16 Seiten) handelt in vier Kapiteln über: 1) Entstehung des Schalles, Höhe der Töne. 2) Fortpflanzung des Schalles, Gehörorgan des Menschen. 3) Zurückwerfung des Schalles. 4) Schwingende Luftsäulen, Blasinstrumente.

Wie aus diesem Inhaltsverzeichnis erhellt, findet in der Lehre von den drei Körpergruppen eine Spaltung in Gleichgewichtslehre und Bewegungslehre nicht statt. Damit fallen auch die gelehrten Ausdrücke wie Geostatik, Geodynamik, Hydrostatik etc. von selbst weg. Ebenso wenig konnten für die Unterrichtsstufen, für welche das Buch bestimmt ist, mathematische Formeln und Ableitungen Aufnahme finden. Dass aber der in der Einleitung für die Stoffauswahl als massgebend auf-

gestellte Grundsatz streng gewahrt worden, ist unschwer zu erkennen und wird auch schon durch die jeder Materie eingeräumte Seitenzahl bestätigt. Weit deutlicher würde dies freilich noch ersichtlich aus einer ausführlichen Aufzählung dessen, was in den einzelnen Kapiteln alles in den Kreis der Betrachtung gezogen wird. Durchwegs ist es das Naheliegende, täglich Gesehene, häufigst Angewandte, gewerblich und technisch Nützliche. Bloss spielende Anwendungen bleiben unberücksichtigt.

Bildet nun eine solche nach klar erfasstem Prinzip einsichtig und sorgfältig getroffene Stoffauswahl einen grossen Vorzug des Conradschen Lehrbuches, so besteht ein anderer, mindestens ebenso grosser, in der didaktisch so meisterhaft durchgeführten Behandlungsweise auf Grundlage der fünf Formalstufen. Versuchen wir es, das Eigenartige dieser Methode, so wie sie uns im Buch vor Augen tritt, in kurzen Zügen anzudeuten.

Der Unterricht beginnt mit der Aufstellung des sogen. Ziels, d. h. Angabe dessen, was in erster Linie untersucht werden soll. Es ist dies irgend eine Erscheinung, ein Vorgang, eine Vorrichtung etc., die mit der zu behandelnden Materie in direktem Zusammenhang stehen und dem Erfahrungskreis des Kindes entnommen sind (Physikalische Individuen). So lautet z. B. bei der Behandlung des Beharrungsvermögens diese Zielangabe: „Wir wollen besprechen, wie der Maurer es macht, um einen locker gewordenen Hammer fester auf den Stiel zu treiben“. Nach Feststellung des Zieles lässt sich der Lehrer von den Schülern alles angeben, was sie aus eigener Erfahrung und Beobachtung darauf Bezügliches wissen. Er selber greift dabei berichtigend und aufklärend ein (I. Stufe, Analyse). Hierauf bringt der Lehrer seinerseits das, was ihm zur Lösung des Problems förderlich erscheint, indem er weitere Erscheinungen und Gegenstände anführt und bespricht und die gewonnenen Erfahrungen durch entsprechende Versuche bereichert (II. Stufe, Synthese, Darbietung des Neuen). Ein nochmaliges Durchgehen, Reproduziren und Ordnen der auf den beiden ersten Stufen besprochenen Fälle bildet die III. Stufe (Assoziation). Nun ist die Erreichung des Bezweckten, das Auffinden des physikalischen Gesetzes nahe gerückt und kann dasselbe durch induktiven Schluss meist leicht gefolgert werden. Der gleiche Lehrprozess wird teilweise wiederholt, wenn das physikalische Einzelwesen, von dem der Unterricht ausgeht, zu mehreren Gesetzen führt. Die auf solche Weise erfolgte Gewinnung der Gesetze und deren Zusammenstellung macht die IV. Stufe aus (System). In der möglichst allseitigen Anwendung der erkannten Gesetze zur Erklärung von Erscheinungen, Vorrichtungen, Maschinen etc. liegt die Aufgabe der V. Stufe (Stufe der Anwendung).

Diese magere Skizze der Conradschen Methode vermag natürlich nur einen schwachen Begriff davon zu geben, wie sich dieselbe in seinem Buche, auf ein bestimmtes Lehrobjekt angewandt, darbietet. Vor allem tritt das feine, logische Ineinandergreifen der verschiedenen Stufen darin nicht in das rechte Licht. Geht man aber das Werk oder auch nur ein einziges Kapitel aufmerksam durch, dann erkennt man bald die Meisterschaft, mit welcher der Verfasser es versteht, im Verlauf der drei ersten Stufen die Schüler auf die Erreichung der gesteckten Ziele vorzubereiten, so dass die gesuchten Resultate wie eine Frucht vom Baume sicher vermittelter Erkenntnis gepflückt werden können. Die Schüler beteiligen sich gleichsam an einer nochmaligen Entdeckung der Resultate; sie helfen mitforschen und mitfinden. Dadurch wird ihr Interesse fortwährend in Spannung erhalten, und das ist ja die vornehmste Bedingung für einen erfolgreichen Unterricht. Die sehr ausgiebige, immer auf praktische Ziele gerichtete Verwertung der erworbenen physikalischen Erkenntnis und Tatsachen, wie sie die V. Stufe jeweilen bietet, erhöht den Wert des Lehrbuches ganz besonders. Kurz, der Totaleindruck, den man beim Durchsehen desselben empfängt, ist der, dass darin eine allseitig wohldurchdachte, gediegene Arbeit vorliegt und eine vortreffliche Wegleitung geboten wird, wie der elementare Unterricht in der Physik erteilt werden sollte, damit der allgemeine Erziehungszweck durch ihn die grösstmögliche Förderung erfahre.

Eines für die Anlage des Buches charakteristischen Vorteils muss last not least auch noch erwähnt werden. Jedes Kapitel schliesst mit einem sogen. schriftlichen System, d. h. mit einer tabellarischen Übersicht der auf der IV. Stufe erlangten Resultate und des auf der V. Besprochenen oder zu Besprechenden. Dieses System soll dem Schüler nach der Durcharbeitung des jeweiligen Lehrgegenstandes in ein Heft (Stichwortheft) diktirt werden, das die Stelle eines Leitfadens vertritt. Was die zeichnerische Ausstattung anbelangt, enthalten acht am Ende des Buches stehende Tafeln die nötigen Figuren, meist höchst einfache, schematische Durchschnitte, die vom Schüler leicht nachgezeichnet und passenden Orts dem schriftlichen System beigefügt werden können.

In vorstehender Besprechung meint Referent nicht etwa alle Vorzüge des Conradschen Lehrbuches gebührendermassen beleuchtet, sondern einige derselben angedeutet zu haben. Er schliesst mit dem Wunsche, dass es die verdiente Anerkennung und Verbreitung in genügendem Maasse finde, um den Verfasser, trotz seiner nunmehr veränderten Stellung als Seminardirektor in Chur, zu bestimmen, über die übrigen Gebiete der Physik weitere Serien solcher Präparationen zu veröffentlichen. Zu Handen

der Verlagsbuchhandlung sei noch bemerkt, dass eine etwelche Reduktion des etwas hohen Preises einer rascheren Verbreitung des Buches wesentlichen Vorschub leisten würde.

REZENSIONEN.

Theorie und Praxis des Realschulunterrichts. Diskussions Vorlagen für die st. gallische Reallehrerkonferenz. 1889. Erstes Heft. Im Auftrage der Kommission herausgegeben von *Gustav Wiget*. Fehrsche Buchhandlung. Preis 1 Fr. 50 Rp.

Die Präparation zum I. Akt des „Wilhelm Tell" aus der Feder des Verfassers ist den älteren Abonnenten der „Bündner Sem.-Bl." noch in bester Erinnerung. Sie hat allgemein Anklang gefunden und ist von einem Pädagogen des Welschlandes sogar ins Französische übertragen worden. Das vorliegende Heft bietet ausser einem Abdruck jener ersten auch Präparationen zu den übrigen vier Akten des genannten Dramas, eine Gabe, welche Lehrern an Real- und Bezirksschulen, namentlich auch an bündnerischen Fortbildungsschulen, wo gewiss überall der „Tell" zur Behandlung kommt, unmittelbare Erleichterung der Vorbereitung auf den Unterricht bietet. Diese Präparationen bilden den Hauptinhalt des Heftes (S. 45—94). Voraus geht die Behandlung zweier Gedichte nach den formalen Stufen und eine bündige aber klare Darlegung der Hauptgrundsätze der Methodik des deutschen Unterrichts auf der Realschulstufe. Verfasser behandelt das gegenseitige Verhältnis von Lektüre, Aufsatz und Grammatik und gibt S. 35—44 eine spezielle, an treffenden Beispielen reiche Aufsatzlehre. Nur die Grammatik ist entschieden zu kurz gekommen. Gesetzt auch, die Realschule hätte nur das in der Primarschule Gelernte zu befestigen (S. 42), so wäre doch eine Verständigung darüber, in welcher *Form* es geschehen soll, unerlässlich. Aber wo die Schüler bereits aus der V. und VI. Primarklasse aufgenommen werden, wird noch manches Neue, namentlich aus der Satzlehre, hinzukommen müssen, und endlich wird auch der fremdsprachliche Unterricht an der Realschule seine bestimmten Anforderungen an die Grammatik stellen. Seite 5, 6, 7 werden eine Reihe von Lesestoffen in Vorschlag gebracht, welche manchem Suchenden aus der Verlegenheit helfen dürften, und ein Anhang (S. 95—108) behandelt in packender Weise eine Anzahl Regierungsmassregeln. Beachtenswert ist auch der Zusatz im Titel: *Diskussionsvorlage etc.* Also wollen die st. gallischen Reallehrer das Traktandum *vor der Konferenz* zu Hause studiren und dann darüber diskutiren. Die Einrichtung ist probat. *H.*

In neuer Bearbeitung ist erschienen:

Französisches Lesebuch

für Real- oder Mittelschulen und ähnliche Anstalten.

Herausgegeben von *H. Breitinger* und *J. Fuchs*.

Zweites Heft. — Dritte Auflage.

Neu bearbeitet von *J. Gutersohn*, Professor an der Grossh. Realschule in Karlsruhe.

112 S. Preis kartonnirt 1 Fr. 30 Rp.

Indem wir bezüglich der Gesichtspunkte, die den Herausgeber dieser neuen Auflage geleitet haben, auf das lesenswerte *Vorwort* verweisen, empfehlen wir das so umgearbeitete Lesebuch der Beachtung der Herren Lehrer des Französischen und liefern ihnen zur Prüfung gerne ein *Freiexemplar*.

Vom *ersten Hefte* ist die *sechste*, im wesentlichen unveränderte Auflage erschienen.

J. Hubers Verlag in Frauenfeld.

Inhalt: Die Fortbildung des Volksschullehrers. — Die Einheiten des Geschichtsunterrichtes für eine st. gallische Knabenoberschule. — Ein neues Lehrbuch der Physik. — *Rezension.* — *Inserat.*

J. HUBER'S BUCHDRUCKEREI, FRAUENFELD