Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 8 (1890)
Heft: 7

Heft

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

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

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

Download PDF: 20.08.2025

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

Schweizerische Blätter
für
Erziehenden Unterricht.

Der „Bündner Seminarblätter“
VIII. Jahrgang.

Begründet und bisher herausgegeben von a. Seminardirektor Theodor Wiget
und nun fortgesetzt von
Institutsdirektor Gustav Wiget in Rorschach und Seminardirektor Paul Conrad in Chur.

№ 7. Frauenfeld, 15. Mai 1890. 1889/90.

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. — Insertionspreis der durchgehenden Petitzeile 30 Rp., für das Ausland 30 Pfg. — Abonnements nehmen alle Postanstalten und Buchhandlungen entgegen, sowie der Verleger J. Huber in Frauenfeld.

Verbaler und realistischer Unterricht einst und jetzt.

Von Joh. Adam Hug in Unterstrass.

Dass man zu allen Zeiten durch den Unterricht stets nur gute Zwecke verfolgte, steht wohl ausser Frage, wenn auch die Zwecke nicht immer und überall dieselben sind. Dass man aber zur Erreichung der gesteckten Ziele nicht immer richtige Mittel ergriff, liegt in unserer beschränkten Erkenntnis. Bald auch legte man allen Wert auf das zu erreichende Ziel, und den Mitteln gegenüber verhielt man sich gleichgültig; bald vergass man über den Mitteln das Ziel. Unterrichten hiess den einen nur mitteilen, den andern nur abrichten; war beides bei einander, so meinte man, alles Wünschbare zu besitzen. Den Unterricht in den Dienst der Erziehung zu stellen, ist ein Gedanke, welcher erst in der Gegenwart zu allgemeiner Anerkennung gelangt. In diesem neuen Unterrichtszwecke sind alle früheren Zwecke zusammengefasst und vertieft. Wir unterrichten nicht mehr nur darum, dass die Schüler sprechen lernen, dass sie sich Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben, sondern dass sie denken lernen, um selbständige Charaktere zu werden. So lesen wir wenigstens in den Lehrbüchern der Pädagogik.

Anders verhält es sich vielfach in der Praxis. Die Verhältnisse sind oft mächtiger als des Menschen Wille. Im neunten „Briefe, die neueste Litteratur betreffend“, beginnt Lessing, Wielands „Plan einer Akademie

zur Bildung des Verstandes und Herzens junger Leute“ zu besprechen; im elften derselben findet sich folgende Stelle:[1] *„Der grösste Fehler, den man bei der Erziehung zu begehen pflegt, ist dieser, dass man die Jugend nicht zum eigenen Nachdenken gewöhnet;* und diesen Fehler hat Herr Wieland am wenigsten zu vermeiden gesucht.“ Wir stehen in dieser Beziehung noch ziemlich auf Wielandschem Boden. Wir haben durch Pestalozzi eine wirkliche Volksschule erhalten; wir haben in dieselbe nach dem Comeniusschen Grundsatz, dass alle in allem unterrichtet werden sollen, eine Menge Fächer eingeführt — aber unsere Methode ist nur hie und da ein wenig diejenige des Comenius oder die Pestalozzis. Wir reden viel zu viel, statt unsere Schüler reden zu lassen und sie anzuregen. Wir sehen es oft nicht einmal gern, wenn einer derselben seine besondern Gedanken hat. Was der Schüler leisten soll, muss genau mit dem übereinstimmen, was wir ihm vorgesagt haben. Dabei ist aber offenbar wenig Nachdenken und keine Selbsttätigkeit. Wir lieben unter den Lehrtätigkeiten diejenigen, deren Wörter mit „vor“ zusammengesetzt sind, doch so, dass wir das Vorzeigen und Vormachen möglichst zurückdrängen und das Vorsprechen zur Hauptsache machen. Vorerzählen, vorbeschreiben, vorentwickeln, vorerklären und vorbeweisen ist uns derart eingeimpft, dass wir, wenn dies nur möglich wäre, auch vorwiederholen, voreinüben, vorverbessern und vordiktiren würden. Und dies alles tun wir unter der Macht des Zauberwortes: Viva vox docet.

Erzählen und beschreiben sind unter den Lehrtätigkeiten wohl die wichtigsten, wenn man sie recht versteht und richtig ausübt. Sie müssen nicht nur Lehr-, sondern gleichzeitig auch Lerntätigkeiten sein. Nur in diesem Falle wird durch erzählen und beschreiben auch unterrichtet. Unser gewöhnliches Unterrichten ist mehr ein Abrichten. *Unterricht aber ist,* nach Ziller, *diejenige Wechselwirkung zwischen zwei Menschen (dem Lehrer und dem Schüler), welche vermittelt wird durch ein (in Sachen, Formen oder Zeichen bestehendes) Drittes, das der eine absichtlich zwischen sich und den andern zur Betrachtung und Bearbeitung gestellt hat, um diesen damit zu* ***beschäftigen.***[2]

Nur der Mensch kann sich beschäftigen; auch nur er kann beschäftigt werden, d. h. nur er kann mit Zweck und Ziel, mit Bewusstsein arbeiten. Dem Ochsen, der den Wagen nach Hause zieht, ist auch Arbeit und ein Ziel gegeben, er kennt sogar das Ziel, wenn er gut dressirt ist, aber einen Zweck verfolgt er bei seiner Arbeit nicht. Er

---

[1] Lessings Werke, Kürschners deutsche Nationallitteratur Bd. 64, S. 174.

[2] Ziller, Grundlegung, 2. Aufl., S. 2.

tut eben, was er tun muss, ohne durch seine Arbeit befriedigt zu werden; er fühlt nur Erleichterung, sobald man ihm die Last abgenommen hat. Bei unserm Lehren und Lernen verrichten wir vielfach auch Fuhrwerksarbeit, und der Staat, der grosse Fuhrmann, nötigt uns in seiner väterlichen Fürsorge und Weisheit dazu. Darum kann man mit Recht eine derartige Lernarbeit mit dem Verbum „ochsen“ bezeichnen, wobei der Lehrer nur noch die Arbeit des Knechtes zu verrichten hat, der aufladen und die Ochsen antreiben muss. Ein Unterricht, der Kinder beschäftigt, ist das nicht. Wer beschäftigt ist, der vergisst seine Umgebung und lebt ganz in seiner Arbeit, welche sein Höchstes ist. Er gleicht in dieser Beziehung dem spielenden Kinde. Und spielend, so liest man ja überall, soll auch das Kind lernen. Erst wenn man sie von der Seite der Beschäftigung aus betrachtet, tritt diese alte Forderung in ihr rechtes Licht. Nicht zum Spiel soll der Unterricht dem Schüler werden, aber er soll seine Gedanken gefangen nehmen, sie auf einen und denselben Gegenstand konzentriren und ihm Freude und Fröhlichkeit in der Arbeit verschaffen.

So führt uns der Begriff der menschenwürdigen Arbeit von selbst zur Forderung des realistischen Unterrichtes, d. h. eines Unterrichtes, in welchem nicht das Buch oder das Wort des Lehrers die Hauptsache ist, sondern in welchem das redliche Bestreben sich zeigt, die Quellen unserer Erkenntnis selbst zu den Schülern reden zu lassen. Wo der Unterricht auf anderen Grundlagen ruht, da haben wir leere Wortmacherei.

A. Die Perioden des Verbalismus.[1]

Leere Wortmacherei bezeichnet man in der Pädagogik als *Verbalismus* und versteht darunter im allgemeinen ein *„Verfahren, welches beim Unterrichte die Bedingungen der psychischen Entwicklung ignorirt und tote Schemen überliefert, statt lebendige Begriffe zu erzeugen.“*

Aller Unterricht ist in seinen Uranfängen Anschauungsunterricht. Wir können uns dies gar nicht anders denken. Was gelernt wurde, wurde praktisch erlernt, wie dies heute noch im Handwerk und in der Landwirtschaft geschieht. Zuerst kommt das Handgreifliche, die Anschauung, und nachher die Theorie, wenn diese überhaupt kommt. Unterricht und Leben gingen im hohen Altertum Hand in Hand. Einen Unterricht in unserm verkehrten Sinne konnte es erst geben, nachdem die Menschheit zur Schrift fortgeschritten war. Da zog sich der Unter-

[1] Vogt, Der Verbalismus (13. Jahrbuch des V. f. w. P., S. 1).

richt aus der Natur auf die Bücherwelt zurück, aus dem Freien in abgegrenzte Räume. So wurde nach und nach das Buch das notwendigste Bildungsmittel; an die Stelle der Dinge trat die Sprache, an die Stelle der Sinne der Lehrer, was in dieser Ausschliesslichkeit nicht von guten Folgen sein konnte.

Schon die alten Griechen schickten ihre Kinder nicht in die Schule, um hier die Werke der Natur kennen zu lernen. Sie hatten dies vielleicht auch nicht notwendig, da ihre Sinnestätigkeit noch eine vorurteilsfreiere und naivere war; sie sahen nicht, was sie sehen wollten, sondern was sie sehen mussten. Schon der griechische Knabe sollte sich in der Schule die Mittel erwerben, die Werke der Menschen zu verstehen, ganz besonders diejenigen der Dichter und Denker. Beider Darstellungsmittel ist die Sprache, und man hat darum, meinte man, nur Sprache zu lehren, um den Unterrichtszweck zu erreichen. Naturkunde wurde darum in den griechischen Schulen nicht getrieben, und von der Geographie ist es auch höchst zweifelhaft, ob in ihr unterrichtet wurde. Das ganze Schulwissen der Griechen fasste die alexandrinische Zeit in den bekannten sieben freien Künsten zusammen. Was die Griechen erarbeitet hatten, erbten die Römer. Besonders gewuchert haben sie mit der Erbschaft nicht. So ein rühriges Volk sie auch waren, so haben sie doch zu der griechischen Natur- und Erdkunde gar wenig hinzugetan. Selbst ihre Eroberungszüge blieben für die Geographie ohne grosse Bedeutung. Für die Schule ist auch in der römischen Zeit der Realunterricht nicht vorhanden. Das oberste Ziel des römischen Unterrichtes war die Beredsamkeit. War schon die griechische Redekunst eine stark phrasenhafte, so wurde es die römische noch viel mehr. Auf die Realität des Inhalts kam es gar nicht mehr an, die logisch-formalistischen Seiltänzerkünste waren die Hauptsache. Zu diesem Zwecke stellte man die ungereimtesten Aufgaben, und niemand dachte daran, dass dergleichen Fragen nur durch genaue Untersuchungen der tatsächlichen Umstände entschieden werden können. Man wollte um jeden Preis geistreich sein und gefiel sich darum in phrasenhaftem Unsinn und unsinnigen Phrasen. Und je begehrter diese neue Ware wurde, um so tiefer sank die Bildung, um so mehr gewannen Aberglaube und Unwissenheit an Boden.

Diese ganze leere Weisheit des sterbenden Altertums übernahm das christliche Mittelalter. Im guten Glauben, die Fortsetzer der römischen Weisheit zu sein, hatten die Gelehrten des Mittelalters nicht gemerkt, dass ihnen der nächstletzte Erblasser ein faules Geschenk gemacht hatte. Die Nichtachtung der tatsächlichen Verhältnisse hatte die antike Bildung vernichtet, und nur durch die angestrengteste Arbeit

gelang es der christlichen Welt mit Hülfe der wertvollen Ueberreste der griechisch-römischen, eine neue und bessere Bildung zu schaffen. Dabei kam es dem Christentum zum Vorteil, dass es in seiner Natur liegt, das Individuelle zu Ehren zu ziehen. Urteilslos nahm es zunächst die lateinisch überlieferte Schulbildung an. Da diese ihrem Wesen nach ein von allem Sachlichen losgelöster Formalismus war, so lag es nahe, die christliche Lehre in denselben hineinzuzwängen. Es ist wahr, das Mittelalter war nicht nur leib-, sondern auch geisteigen, wie Mager sagte; aber man tut ihm doch unrecht, wenn man es in geistiger Beziehung als eine dunkle Periode betrachtet. Wo wäre unsere moderne Bildung, wenn es keine christliche Bildung im Mittelalter gegeben hätte? Das Mittelalter hat trotz der „Verzichtleistung auf eigenes Denken" wirkliche Fortschritte zu verzeichnen. Freilich war Schule und Leben noch mehr getrennt als im ausgehenden Altertum. Zum mindesten waren damals noch körperliche und geistige Bildung beisammen; im Mittelalter übernahmen jene die Ritter, diese die Mönche. Trotz des verschiedenen Inhalts zeigt sich eine auffallende Uebereinstimmung zwischen den rhetorischen Ergüssen des sterbenden Heidentums und dem Inhalte der scholastischen Logik. Aber wenn auch die meisten Mönche nicht über ihre vier Wände hinaussahen und wie der Alexandriner Kosmas das ganze Weltall nach ihrer Zelle konstruirten,[1] so gab es doch daneben auch wieder viele, die Grosses leisteten. Davon zeugen die herrlichen Bauwerke, und in den vom Scholastizismus nicht berührten Schriften zeigt sich auch eine wohltuende Freude an der Natur. Selbst Bernhard von Clairvaux tat den Ausspruch:[2] „Du findest manches in den Wäldern, was du in den Büchern nicht findest, und Holz und Stein lehrt dich, was du von deinem Meister nicht erlernt hättest." Es zeigte sich schon damals, dass das Leben über die Schule hinwegschreitet, wenn sich diese nicht nach dem Leben richtet. Und letzteres taten die mittelalterlichen Klosterschulen. Von dem kräftigen realistischen Zug, der nebenher im Leben wehte, zeigte sich in ihnen keine Spur. Die Unterrichtsfächer waren die Religion und die sieben freien Künste, und was nicht in den Rahmen dieser Fächer hineinpasste, fand im klösterlichen Unterrichte keine Beachtung. Walafried Strabo erzählt zwar, dass in der Klosterschule auf der Reichenau in der Geographie unterrichtet worden sei; aber jedenfalls geschah dies im Anschluss an die Astronomie und im Geiste der damaligen Radkartengeographie.[3] Von einem anschaulichen

[1] Peschel, Geschichte der Erdkunde, S. 29.
[2] Willmann, Didaktik, Bd. 1, S. 270.
[3] Peschel a. a. O. S. 91.

Unterrichte war nirgends die Rede. Eine Ausnahme hievon machte wohl nur Gerbert als Lehrer, der spätere Papst Sylvester II., welcher im Jahre 1003 starb. Was der mittelalterliche Gelehrte aus der Natur wusste, hatte er aus Aristoteles oder von den Arabern. Der Scholastizismus hätte die Menschen belehren können, dass für die Gewinnung einer wirklichen Geistesbildung nackte Wortmacherei nicht genügt. Aber es zeigt sich auch hier die Wahrheit des philosophischen Wortes, dass die Geschichte nur lehre, dass die Menschheit aus ihr nichts lerne. Anders wollte man die Sache freilich an die Hand nehmen: an die Stelle des *grammatischen* trat der rhetorische Verbalismus.

Es ist eine häufige Erscheinung in der Geschichte, dass eine nachfolgende Bewegung die vorhergehende so verdunkelt, dass man in ihr lange Jahre nichts Gutes mehr erblickt. Bodmers Sieg hat zu einer ungerechten Beurteilung Gottscheds geführt; die Gelehrtenpoesie des siebzehnten Jahrhunderts hat die volkstümliche Litteratur der Reformationszeit in Vergessenheit gebracht; der Humanismus ist dem Scholastizismus in das Licht gestanden. Die Briefe der Dunkelmänner brachten die letzten Stützen der mittelalterlichen Gelehrsamkeit zu Fall. Aber auch der Humanismus erreichte nicht das volle Ideal der Wissenschaft. Ein grosser realistischer Zug steckt zwar in demselben; er drang durch das Wort zum Menschen vor und vertiefte dadurch das geschichtliche Studium. Damit öffnete er die Augen der gebildeten Zeitgenossen auch für die unmittelbare Gegenwart, wenn auch viele der eigentlichen Humanisten nie aus ihrer klassischen Verliebtheit herauskamen. Wie den Scholastikern, war auch den Humanisten die Sprache die Hauptsache. Was wir heute unter Realunterricht verstehen, trieb der Humanismus selbst nicht viel besser als der Scholastizismus. „Vor mehreren hundert Jahren wurde in der Pariser Universität die Frage aufgeworfen, ob auch das Oel gefriere. Die doctores und magistri blätterten im Aristoteles, im Plinius, in allen Büchern, um eine Autorität pro oder contra zu finden. Ein Gefäss voll Oel im harten Winter ins Freie zu stellen, fiel keiner Seele in der ganzen Fakultät ein.“[1] Nur das kann man wenigstens dem Humanismus nachrühmen, dass er den Ring der sieben freien Künste brach, dass er ahnte, für das Verständnis der Bücher sei die Kenntnis der Wirklichkeit notwendig. So schrieb schon Rudolf Agricola (1443—1485), die Natur müsse man studiren, aber aus klassischen Büchern. Dem Humanisten ging das klassische Latein über alles. Cicero war sein Ideal, und den Augen der Mit- und Nachwelt ein Cicero zu

[1] Mager, Die genetische Methode, S. 379.

scheinen, sein Streben. Es ist uns unglaublich, welche Missgriffe selbst ein gut gesinnter Humanist seines formalen Zieles wegen in der Stoffauswahl tun konnte; es ist uns unglaublich, wie selbst ein Trotzendorf durch den Stil einer lateinischen Verteidigungsrede sich das Urteil über einen Schüler trüben liess. Aber es ist so. Die Realien kannte der humanistische Unterricht nicht. Thomas Platter war weit gereist und zählte zu seinen Lehrern wirkliche Humanisten, aber wir hören nirgends etwas von realistischem Unterricht; nur Donat uud Terenz werden genannt, Lieblingsbücher auch der Scholastiker. Obgleich schon Erasmus von Rotterdam gegen den rhetorischen oder (wie ihn Vogt nennt) den *phrasenreichen Verbalismus* aufgetreten war, so dauerte er doch noch volle zwei Jahrhunderte, wobei der grammatische sein steter, wenn auch untergeordneter Begleiter war. Sogar in der deutschen Litteratur machte sich der erstere fühlbar. Die Gelehrtenpoesie ist nichts anderes als eine neulateinische Dichtung in deutscher Sprache. Die schönen Ausdrücke und Wendungen, welche man bei der Lektüre des Horaz, Cicero u. a. kennen und lieben gelernt hatte, wollte man auch in seiner Muttersprache hören. Gegen einen derartigen Ciceronianismus zieht noch Balthasar Schupp (1610—1691) in seinem „Teutschen Lehrmeister“ zu Felde. Und Christian Weise (1642—1708) forderte um dieselbe Zeit „Realia“ als Stoffe für die Poesie. In den Schulen lehrte und lernte man nicht für das Leben, sondern um der Bücher willen, wie die Dichter auch nur aus ihren Büchern in ein anderes hineindichteten. Seine eigenen Werke neben den Werken berühmter Autoren in Schweinsleder gebunden auf dem Bücherbrette zu sehen, das war der ganze Ehrgeiz. Naturkunde, Geschichte, Geographie hatten schon die Pädagogen der Reformationszeit verlangt, aber nicht um der Sache selbst willen. Ihr Ziel blieb dasjenige Agricolas, es zur Fertigkeit der griechischen Sophisten zu bringen, welche über jedes ihnen gegebene Thema aus dem Stegreif nach Belieben lange sprechen konnten.

Nachdem einmal den Realien durch Luther und Melanchthon und ihre Schüler eine gewisse Berechtigung im Unterrichte zugestanden war, so konnte die ganze Angelegenheit nicht ohne weiteres auf die Seite gelegt werden. Selbst die Jesuiten mussten sich dieser Neuerung fügen, wenn auch in ihrer Weise. Aber die Natur selbst zu befragen, daran dachte man doch nicht. Michael Neanders Geographielehrbuch ist eine kritiklose Zusammenstellung der geographischen Angaben der alten Klassiker und dessen, was er selbst gesehen oder gehört hatte. Aehnlich verhält es sich mit Melanchthons Physik. Obgleich schon Luther das Sprichwort erwähnt: „Je gelehrter, je verkehrter“, so ist es doch erst

das siebenzehnte Jahrhundert, welches die Wahrheit desselben erwies. Hofmann von Hofmannswaldau (1618—1679) nennt in einem seiner Gedichte[1] den Schullehrer einen Bergmann, der allein auf alte Gründe bauet und nur Griechen und Lateiner gelten lässt; er vergleicht ihn mit einem besudelt eingebundenen, lebendigen Buch. Es war freilich ein Fortschritt gegenüber dem sechszehnten Jahrhundert, dass man jetzt, was damals nur gefordert wurde, ein besonderes Realstudium neben dem Sprachstudium anerkannte. Aber noch führte die lateinische Sprache das Regiment, und noch hatte man keine Augen für das, was neben der Studir- und Schulstube vorging. „Man lehrte Sternkunde ohne Sternwarte, Anatomie ohne Anatomiren, Botanik ohne Botanisiren, Physik ohne Experimentiren, alles aus Büchern — nach Aristoteles, Plinius, Aratus, Galenus u. a. — und hinwiederum zum Verständnis der Bücher.“[2] Der *bücherselige Verbalismus* war die natürliche Folge des phrasenreichen.

Der Kampf gegen den phrasenreichen und bücherseligen Verbalismus begann schon im sechszehnten Jahrhundert. Zuerst trat in Frankreich Montaigne auf und forderte Sachunterricht. Dann kam in England Baco von Verulam, welcher jede Wortgelehrsamkeit verwarf. Der Deutsche Ratich und der Tscheche Komensky suchten die realistischen Grundsätze Bacos für den Unterricht zu verwerten. Letzterer schuf zu diesem Zwecke seinen Orbis pictus: „Der sichtbaren Welt erster und zweiter Teil, d. i. eine Benennung und Abbildung aller vornehmsten Weltdinge und menschlichen Handlungen.“ Leider geschah auch hier, was so oft geschieht, dass man ein gegebenes Mittel für das Ziel selbt nahm. Es lag nicht in Komenskys Absicht, durch seinen Bilderatlas die Anschauung der Gegenstände in natura zu ersetzen, aber es lag in der Luft, seine Arbeit nur so zu verstehen. Nicht umsonst redet man in der deutschen Litteraturgeschichte von einer Poesie der Nachahmung im Zeitalter des grossen Krieges. Aber nicht nur in Deutschland wurde nachgeahmt: das ganze damalige Schulwissen ging darauf aus, in moderner Weise lateinische Wörter zu kopiren. Es lag dies im Wesen des phrasenreichen Verbalismus und der Herrschaft der lateinischen Sprache. Und man kann die Sache im Grunde als einen Schritt zur Besserung ansehen, dass man anfing, statt die wirkliche Welt in Büchern zu erblicken, „sie für eine Welt in Kupfern zu halten.“ Das Leben, welches gewaltig um die Gelehrtenstube tobte, vermochte diesen Unterrichtsschwindel nicht zu brechen. Nachahmen, kopiren war das einzige Ziel, welches

[1] Kürschners Deutsche Nationallitteratur, Bd. 36, S. 90.
[2] Raumer, Geschichte der Pädagogik, Bd. I, S. 297.

man damals kannte. Es war auch für die Menschheit jener Zeit erfreulicher, die Welt in Bildern zu betrachten, als einen Blick in die Wirklichkeit zu tun. Selbst die erwachende Liebe für geographische Gegenstände, die im Simplicissimus und den Robinsonaden ihren poetischen Ausdruck fand, konnte im Unterrichtswesen nicht Wandel schaffen. „Man begnügte sich bei der Beschreibung der Erde mit der Orientirung auf der Landkarte, man überlieferte die Namen der Könige und Jahreszahlen, die Kunstausdrücke aus der Wappenkunde, der Sphärik und Geographie, als ob alle diese Dinge ohne den zugehörigen Anschauungs- und Vorstellungskreis schon eine historische u. s. w. und geographische Kenntnis wären und nicht vielmehr ein mattes Abbild derselben.“ „Die Geographie war durch das ganze achtzehnte Jahrhundert ein Lieblingsstudium der gebildeten Welt.“[1] Sie war auch ein Lieblingsfach des Herzogs Karl, der in der Jugendgeschichte Schillers eine so grosse Rolle spielt. Dass es dabei nach der vorhin mitgeteilten Charakteristik Vogts ging, zeigt Jakob Minor in seiner Schillerbiographie. Um eine wirkliche geographische Anschauung war es dem damaligen Unterrichte nicht zu tun. Freilich sollten z. B. auf der Solitüde nach Karls Plan die Schüler mehr in die Landkarten sehen, als in die Hefte schreiben.[2] Dadurch muss man sich aber nicht täuschen lassen. Sein Land im Bilde zu sehen, war dem Gebildeten jener Zeit ein Hochgenuss. Interessant in dieser Beziehung ist Riehls Abhandlung über den Homannischen Atlas in seinen „Culturstudien aus drei Jahrhunderten.“ Daselbst heisst es: „Geistliche Fürsten, Grafen, Herren und Städte, deren Gebiet nicht gross genug war, dass der Verleger auf eigenes Wagnis eine Karte hätte stechen mögen, setzten wohl ein gutes Stück Geld daran, auf dass eine recht grosse Spezialkarte in Folio auch von ihrem Lande in der berühmten Nürnberger Werkstatt entworfen und dem Homannischen Atlas einverleibt werde. Es war das eine Standes- und Ehrenausgabe. Indem der kleine Herr sein kleines Land in gleich grossem Format neben den grossen Ländern prangen sah, hatte er eine Urkunde gestiftet seiner souveränen Herrlichkeit, die wohl im Mass, nicht aber in der Art von jener der grossen Herren verschieden war.“[3] Darum handelte es sich auch nicht um eine gewissenhafte Terrainzeichnung, wenn nur jeder Galgen genau verzeichnet stand. Und wie zum Teil noch in der Gegenwart war man über ein fernes Land und eine ferne Stadt besser unterrichtet, als über seine nächste Umgebung, von der man freilich

[1] W. H. Riehl, Culturstudien, 1862, S. 6.
[2] Minor, Schiller, sein Leben und seine Werke, Bd. I, S. 113.
[3] W. H. Riehl a. a. O. S. 10.

bis auf die Sekunde hinaus die geographische Länge und Breite anzugeben wusste, wenn man auch nichts damit zu tun verstand. Vergebens hatte schon *A. H. Francke* gegen diesen *kopienhaften Verbalismus* angekämpft; umsonst hatte noch Rousseau Einsprache erhoben. Es kam zwar anders, aber wie.

Die Nichtigkeit des nackten Sprechenlernens hatte man mit der Zeit einsehen gelernt; die blosse Vielwisserei hatte an Ansehen verloren und nun sann man auf ein neues Lehr- und Lernprinzip: Denken — so hiess das neue pädagogische Schlagwort. Der geneigte Leser fängt bereits an zu merken, dass wir uns der Gegenwart nähern. Eine Denkschule wollte man und nicht mehr eine reine Lernschule. Statt nun aber der Menschennatur einmal ihr Recht zu lassen, befragte man sich bei einer verkehrten Philosophie. Gibt es von einander unabhängige Seelenvermögen, so liegt der Gedanke nahe, das Denken losgelöst von jedem Stoffe für sich allein zu üben. So kam der Unsinn einer rein formalen Bildung in die Welt, welcher noch in den Köpfen mancher Pädagogen spukt. Es ist nur gut, dass das Leben vieles von dem verbessert, was wir in unserer Kurzsichtigkeit verkehrt machen. Dieser Kurzsichtigkeit hatte zunächst die Schulgrammatik eine neue Blüte zu verdanken. Donat war und blieb zwar begraben; dafür aber kamen Wurst und seine Nachfolger, die sich sogar in die neugegründete Volksschule verirrten. Und Pestalozzi ist an diesen Vorgängen nicht ganz unschuldig. Wohl hatte dieser bedeutendste Pädagog der Neuzeit die Anschauung als das Fundament aller Erkenntnis hingestellt; aber dadurch dass er bei seiner bekannten Dreiteilung die Realien der Sprache gewaltsam unterschob, handelte er gegen seinen eigenen Grundsatz und trug so dazu bei, dass sich seine Antipoden, die Grammatisten, mit seinem Namen brüsten konnten. Unter Berufung auf Pestalozzi wurde und wird gar vieles in der Schule getrieben, was durchaus nicht Pestalozzisch ist. Als dann im Laufe der Zeit jede Wissenschaft in der Schule vertreten sein wollte und ein Fach um das andere seinen Einzug in dieselbe hielt, da setzte sich an die Stelle der wahren Bildung der didaktische Materialismus. Man betrieb den realistischen Unterricht wie den grammatischen: überall war das System das leitende Prinzip.

Mit Recht nennt Vogt einen derartigen Unterricht einen *begriffsstolzen Verbalismus.* Das Wesen desselben besteht darin, dass man meint, „es komme beim Unterricht lediglich darauf an, eine Reihe von Begriffen, logisch geordnet, zu überliefern, von der Fibel wo möglich angefangen bis hinauf zur philosophischen Propädeutik.“ Dem entsprechend gestalteten sich auch die Schul- und Lehrbücher. „Ein Leit-

faden soll kurz, knapp und trocken sein", hatte Hamann (gest. 1788) gesagt. Man hätte den Pädagogen des begriffsstolzen Verbalismus keine bessere Anweisung geben können. Wenn man den Missbrauch des gedruckten Wortes, wie ein solcher in unserer Leitfadenlitteratur tatsächlich vorliegt, ins Auge fasst, so möchte man die Erfindung der Buchdruckerkunst verwünschen, und es ist unbegreiflich, wie sich selbst einsichtige Männer über den Wert eines Leitfadens täuschen. Ein solcher bietet dem Schüler nichts als Wörter und belastet sein Gedächtnis in unverantwortlicher Weise. Wer hätte dabei nicht schon die Erfahrung gemacht, dass die Schüler bei einem Unterrichte, dem ein Leitfaden zu grunde gelegt wurde, auch bei der sorgfältigsten Erweiterung des Leitfadeninhaltes im mündlichen Unterricht, doch nur den Leitfaden auswendig lernten? Der Lehrer kann experimentiren, er kann zur Veranschaulichung tun, was nur möglich ist — der Schüler lernt nur, was im Leitfaden steht; die Zutaten des Lehrers hat er bei der Repetition vergessen. Mit solchen Schülern könnte man die ganze Theorie des Anschauungsunterrichtes als eine unbegründete zurückweisen, und für viele liegt es darum nahe, überhaupt keinen Anschauungsunterricht zu erteilen. Ja, es liesse sich vielleicht geschichtlich nachweisen, dass diejenigen Schüler, deren Unterricht ein Leitfadenunterricht ist und deren Lehrer sich selbst wieder aus Leitfäden vorbereiten, in den Prüfungen die besten Noten erhalten. Weil unsere Schüler nicht von frühe an im Gebrauche der Sinne geübt werden, weil man sie gewöhnt, nur auf das Wort und nicht auf die untrüglichere Sprache der Sinne zu achten, weil man sie nie dazu anhält, was sie mit ihren Sinnen wahrgenommen haben, selbst in Worte zu kleiden, weil man sie denken lehren will, ohne ihnen einen Denkstoff zu geben, lernen unsere Schüler den Wert der Anschauung nicht kennen und schätzen. Der schönste Vortrag ist ihnen nur ein Ohrenschmaus, das bestgelungene Experiment — wenn man dergleichen überhaupt macht — nur ein Erholungsstündchen: der Leitfaden ist die Hauptsache. Aber nur für das Examen; ein Buch für das Leben wird er nicht, und kann er nicht werden. Wer denkt auch gern an den dürrbeinigen Tod? Darum fort mit den Leitfäden in den Schulen, fort mit diesen betrügerischen, fadenscheinigen Büchlein! Das Systemheft seines Wissens kann sich der Schüler selbst machen.

Wir machten vor einigen Jahren einem Lehrer auf dem Lande einen Schulbesuch in der ersten Woche des neuen Schuljahres. Draussen grünte und blühte der Frühling. In der Besuchsstunde sollte nach dem Stundenplan Naturkunde getrieben werden; der Lehrer aber entschuldigte

sich, er müsse einen andern Gegenstand vornehmen, da der Buchhändler die Lehrbücher noch nicht gesandt habe. Ein gutes Lehrbuch ist ein wahrer Schatz einer Schule, wenn es seine richtige Stellung besitzt. Bald dient es als erste Quelle der Erkenntnis, bald nur zur Erweiterung und Vertiefung derselben. Letzteres wird hauptsächlich im beschreibenden Unterricht der Fall sein; denn als erste Quelle kann hier nur der Gegenstand in natura betrachtet werden. Nur ein Lehrbuch mit lebensvollen Erzählungen und Beschreibungen kann dem Schüler ein liebes Buch werden, und nur ein solches Buch kann auch in den Dienst der Selbsttätigkeit gestellt werden. Deswegen braucht es noch lange kein dickleibiges Buch oder bändereiches Werk zu sein. Wenn sich an ihm nur Goethes Wort bewahrheitet: „Für Kinder ist das Beste gerade gut genug.“

Ein Unterricht, der seine Tätigkeit in den Dienst der Erziehung stellt, wird stets gegen einen Leitfadenunterricht ankämpfen und zwar hauptsächlich darum, weil durch einen solchen die Grundsätze des Anschauungsunterrichtes und der Selbsttätigkeit und damit auch der Willensbildung in schmählicher Weise verhöhnt werden. Ein Leitfaden richtet sich nie nach der Natur des Kindes; das Interesse, der Grundfaktor aller unterrichtlichen Tätigkeit, wird unterdrückt, statt geweckt. Er ist ein unwahres Lehrmittel; denn er baut auf falsche Voraussetzungen. Wir sagen mit Vogt: „Es ist nicht wahr, dass ein Abstraktum früher verstanden werde, als die bezüglichen Concreta, und dass solche Begriffe jemals ein erworbenes Eigentum und nicht ein anerlernter Phrasenprunk seien; es ist nicht wahr, dass die physische Entwicklung des Kindes mit der logischen Entwicklung der Teile einer Fachwissenschaft ohne weiteres zusammenfalle, und dass es sich höchstens darum handle, dem logischen Principium successionis einige psychologische Schminke anzulegen; es ist nicht wahr, dass der Lehrer ein gelehrter Drillmeister sein müsse und der Schüler nur ein mittelbares Interesse haben könne, die Schule selbst aber eine geistige Zwangsarbeitsanstalt sei; es ist vollends nicht wahr, dass zusammenhangslose Begriffsreihen jemals die Vorschule für ein konstitutives Gedankenleben und charaktervolles Handeln seien. *Was der begriffsstolze Verbalismus bewirkt, ist Wortkram und wiederum Wortkram und immer nur Wortkram.*“ [1] Das Ziel des Unterrichtes, die Schüler denken zu lehren, wird damit nicht erreicht; denn keine Form des Verbalismus, auch die moderne nicht, übermittelt Vorstellungen. „Nichts ist im Verstande, was nicht zuvor

[1] Jahrbuch des V. f. w. P., 13. Jahrgang, S. 5.

in den Sinnen gewesen ist.“ Welcher Schüler zum Untertan eines Leitfadens gemacht wird, dem wird das Vorrecht, Mensch zu sein, entzogen; er kann nur noch „ochsen.“

Zur Reform des Lehrplanes der Primarschule.

Von J. M. Gander, Lehrer in Latsch.

(Schluss.)

Arbeitskunde, Berechnung, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht haben den Zweck, das menschliche Handeln anzuregen, das Wollen der Arbeit zuzukehren. Das genügt aber noch keineswegs. Es muss dem Willen noch ein sittlich religiöser Gehalt eingeprägt werden. Der Zweck der Erziehung ist ja anerkanntermassen Heranbildung des Zöglings zu einem sittlich guten Menschen, oder besser, da auf ein andauernd sittliches Streben nur gerechnet werden darf, wenn der Mensch die Ueberzeugung hat, dass ihn Gott in diesem Streben unterstützt: Heranbildung des Zöglings zu einem sittlich religiösen Charakter. Nun muss allerdings zugegeben werden, dass durch Hinführen zur Arbeit eine mächtige Abwehr gegen schädliche Einflüsse auf den Charakter gebildet wird; denn Müssiggang ist bekanntlich aller Laster Anfang. Und ferner wird der arbeitskundige Mensch, falls er die richtigen Zwecke sich gesetzt hat, diese mit grösserer Sicherheit erreichen, als der arbeitsunkundige. Hingegen muss ausdrücklich bemerkt werden, dass ein positiver Gehalt im Sinne der sittlich religiösen Charakterbildung planmässig durch obgenannte Fächer nicht erzeugt werden kann. Deswegen müssen wir solche Fächer und Stoffe aufsuchen, welche fähig sind, diese Aufgabe zu übernehmen, mit andern Worten: wir müssen einen *Gesinnungsunterricht* postuliren. Unser Wollen und Tun wurzelt in unsern Vorstellungen. Darum müssen wir darnach trachten, einen Reichtum von sittlich religiösen Vorstellungen zu erzeugen und sie zugleich zu den stärksten zu machen im Gedankenkreis des Schülers. Gedächtnismässig eingeprägte Begriffssysteme und Definitionen über das, was gut und schlecht ist, wirken aber noch nicht sittlich bildend, wohl aber die plastische Vorführung konkreter Beispiele aus dem Leben, der biblischen Geschichte, der Profangeschichte und der Litteratur. Aus diesem Reichtum muss man nun die passendsten Stoffe wählen. Und am passendsten sind diejenigen, welche dem jeweiligen sittlich religiösen Standpunkt der Schüler entsprechen und ihn zugleich auch heben. Eine tiefgehende Wirkung dürfen wir wohl am ehesten von denjenigen Stoffen erwarten,

deren Einwirkung auf das Volksgemüt sich bereits erwiesen hat, — also von christlich-nationalen Stoffen.

Auf diese Reihe von Gesinnungsstoffen kann die Schule nicht verzichten, im Gegenteil: wo sie lückenhaft ist, muss sie ergänzt, wo sie dürftig ist, muss sie bereichert werden.

Nun drängt sich auch noch eine zweite Reihe heran. Sowohl die Anhänger der alten als auch der neuen Schule glauben, der Schule noch die Aufgabe überbinden zu müssen, die Schüler einzuführen in das Verständnis der politischen Entwicklung des Schweizerbundes und soweit nötig auch die Geschichte anderer Staaten herbeizuziehen. Der Zweck dieser zweiten Reihe von geschichtlichen Stoffen aber ist von dem der ersten Reihe ganz verschieden; jener ist: sittlich-religiöse Charakterbildung, dieser: Geschichtskenntnis. Teilweise fallen die Stoffe beider Reihen zusammen. Manche Abschnitte der Schweizergeschichte sind zugleich auch herrliche Gesinnungsstoffe; andere tragen zur sittlichen religiösen Bildung sozusagen nichts bei, und solche Abschnitte sollten aus unserer Volksschulgeschichte ausgemerzt werden, wodurch die Schule selbst wiederum entlastet würde.

Treten wir nun über zum *Geographieunterricht*. Auf die Entwicklung einer Persönlichkeit oder eines Volkes üben die sie umgebenden Verhältnisse oft einen nicht unwesentlichen Einfluss aus. Dieselben schreiben z. B. in den meisten Fällen dem Menschen seine Erwerbstätigkeit vor, und diese wieder wirkt auf seine Denkweise in eigentümlicher Art ein. Deswegen bildet die Besprechung mancher örtlichen Verhältnisse oft den Schlüssel zum Verständnis und zur Beurteilung einzelner Charakterseiten. Auch geschichtliche Ereignisse werden klarer und verständlicher, wenn der geographische Hintergrund gehörig ausgemalt wird, und zwar soll das, um nicht geschichtliche und geographische Vorstellungskreise zu mengen, in der Geographiestunde geschehen. Ferner ist von dem Verständnis mancher örtlichen Verhältnisse die menschliche Arbeit oft in erheblichem Masse abhängig. Diese einfachen Ueberlegungen lassen den Schluss ziehen, dass Geographie einen notwendigen Bestandteil der Erziehungsschule zu bilden hat; sie geben aber auch die Gesichtspunkte an, nach welchen der jeweilig zu behandelnde Geographiestoff auszuwählen ist. Um nun durch den Namen des Faches den Umfang seines Inhaltes genauer zu bezeichnen, dürfte an Stelle von Geographie „Schauplatzkunde“ gesetzt werden, und zwar hat sich diese im Rahmen des jeweilig zu behandelnden Gesinnungsstoffes und der zu behandelnden Arbeitskunde zu halten.

Von dem gewonnenen Standpunkt aus ist nun die Frage leicht zu

beantworten, wie zu verfahren ist, wenn von mehreren Seiten aus Anregung zur Behandlung eines Landesteiles erfolgt. Jedesmal wird eben dasjenige erörtert, was zum Verständnis und zur richtigen Beurteilung der vorliegenden Handlung oder Arbeit nötig ist. Die Verknüpfung der Geographie mit der Geschichte ist schon längst anerkannt; aber ihre Durchführung in der Praxis ist gewöhnlich nur eine gelegentliche, und infolge dessen wird auch hier wieder das Doppelfachsystem heraufbeschworen. So wird z. B. im Anschluss an den im I. Eberhard aufgenommenen geschichtlichen Stoff die Besprechung einiger Kantone nach einzelnen Richtungen hin notwendig sein, soll das Geschichtliche nicht in der Luft schweben. Nun ist aber im soeben genannten Teil von Eberhard ein Ueberblick über die Schweiz als Geographiestoff aufgenommen, und die einfache Folge davon ist eine Doppelbelastung der Schüler. Dabei schleicht noch eine Geschichtenreihe ein. Der Herr Verfasser hat sich nämlich veranlasst gefühlt, zwischen den geographischen Abschnitten amüsante Geschichten einzustreuen, wohl hauptsächlich, um die Langeweile, welche die mit Namen und Zahlen gesegneten Stücke beim Schüler herbeiführen, durch Bildung eines geschichtlichen Hintergrundes einigermassen zu verscheuchen. Warum nun nicht den gegebenen Geschichtsstoff als Hintergrund benützen, wie dies z. B. im IV. Teil des „Vaterländischen Lesebuches von Wiget und Florin“ geschieht, statt nach einem andern haschen, um in zwiefacher Art das Doppelfachsystem herbeizuführen? Da ausserdem auch vom Erziehungszweck die Notwendigkeit eines isolirten Geographiestoffes nicht abzuleiten ist, so dürfen wir diesen aus der Primarschule ausschliessen.

Und nun noch ein Wort vom *Gesangsunterricht*. Während die Schauplatzkunde die Aufgabe hat, die örtlichen Verhältnisse des Gesinnungsunterrichtes und der Arbeitskunde klar zu legen, ist es Aufgabe des Gesanges, die gemüterhebende Seite dieser zwei Fächer zu pflegen. Den Ausgangspunkt hat dabei die sachliche Behandlung des Textes zu bilden, was zur richtigen Auffassung der Melodie ein Bedeutendes beiträgt. Text und Melodie, ganz besonders der Volksschullieder, sollen nämlich von derselben Stimmung getragen sein. Deswegen wird durch eine Besprechung des Textes der Zögling zugleich in die Stimmung der Melodie versetzt. Um das Vorausahnen der Melodie beim Zögling in höherem Masse zu ermöglichen, ist die gehörige stückweise Einübung der einzelnen Sätze vor dem Weiterschreiten von grösster Bedeutung.

Uebertragung der Stimmung des Textes auf die Melodie ist in je höherm Grade möglich, je mehr die Stimmung des Textes derjenigen der Melodie entspricht, und Vorausahnung der Fortsetzung aus dem

vorausgegangenen Stücke der Melodie ist desto eher möglich, je natürlicher und schlichter sich die Fortsetzung gestaltet. Nun vereinigen die soeben angegebenen Eigenschaften besonders die Volksweisen in sich, weshalb diese auch für die Jugend so geeignet sind und sich bei derselben so tief einprägen. Angeführte Grundsätze lassen nicht nur einen Schluss ziehen auf die soeben angedeutete Auswahl des Gesangsstoffes für die Erziehungsschule, sondern sie arbeiten auch der vielfach getadelten, heutzutage florirenden raffinirten Genauigkeit im Gesange entgegen und führen zu einem in höherm Grade Herz und Gemüt erfreuenden Singen,

Was nun den *Turnunterricht* anbetrifft, so schliesse ich mich jenen Stimmen an, die sich in Nr. 3 dieses Blattes, S. 94, haben vernehmen lassen.

Ich komme zum Schluss. Die nach angegebenen Grundsätzen zu treffende Stoffauswahl genügt meines Erachtens allen gerechten Anforderungen, die an die Primarschule zu stellen sind, vollständig. Gelangt die in Obigem verlangte Beschneidung von Unterrichtsstoff in der Praxis zur Ausführung, so wird und muss die Ueberbürdungsklage verstummen, und ausserdem werden wir ein sittlich-religiöses Volk, ein Volk, das freudig sich der Arbeit hingeben wird, heranbilden: das ist meines Erachtens auch ein mächtiger Hebel, um die gegenwärtig so kritische soziale Lage zu bessern. Ein fernerer Vorteil der nach angegebenen Grundsätzen zu wählenden Stoffe ist der, dass diese ins praktische Leben tief hineingreifen und folglich unsere Volksschule wieder mehr, als sie es jetzt ist, eine Schule fürs Leben wird.

Der in Vorliegendem gezeichnete Lehrplan stimmt im Grunde genommen auch überein mit dem Lehrplan, welchen das *Volk* für die Volksschule befürwortet.

Das Volk verlangt:	*Und wir postuliren:*
Religion	Religion und Gesinnungsunterricht und sie unterstützend: Schauplatzkunde und Gesang.
Lesen	Lesen und Bereicherung des Gedankenkreises durch das Lesen.
Schreiben	Aufsatz und ihn unterstützend: Grammatik und Schönschreiben.
Rechnen	Berechnung und sie unterstützend: Arbeitskunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht.

Diesterwegs populäre Himmelskunde und mathematische Geographie.

Neu bearbeitet von Dr. M. W. Meyer unter Mitwirkung von Professor Dr. B. Schwalbe. Elfte Auflage. Mit 4 Sternkarten, 2 Uebersichtskarten des Planeten Mars, einer farbig ausgeführten Darstellung einer Sonnenfinsternis, einer Heliogravüre, einer farbigen Spektraltafel, 6 Vollbildern und 97 in den Text gedruckten Abbildungen. Berlin, Verlag von Emil Goldschmidt, 4a Wichmannstrasse 4a, 1890.

Von P. Conrad.

„Hätte Lessing bloss den ‚Nathan der Weise', Goethe den ‚Faust', Schiller den ‚Wilhelm Tell' geschrieben, so würden sie, pflegt man zu sagen, um dieser einzelnen Werke willen in der belletristischen Literatur sich unsterblich gemacht haben.

„In ähnlicher Weise sagen wir: Hätte Diesterweg nur die ‚populäre Himmelskunde und astronomische Geographie' geschrieben, so würde er dadurch allein als Stern erster Grösse in der pädagogischen Literatur betrachtet werden."

Diesen Worten Langenbergs[1] stimmen wir freudig bei. Von allen Werken Diesterwegs ist die „Himmelskunde" dasjenige, welches am beredtesten Zeugnis ablegt von seiner Meisterschaft auf dem Gebiete der speziellen Methodik. Diesterweg hat dies selber gefühlt und indirekt auch ausgesprochen: „Nicht leicht lässt sich ein anderer Zweig des Wissens so *durchsichtig methodisch* behandeln, und bei keinem treten alle die *verschiedenen Momente einer guten Methodik* so deutlich hervor wie in der mathematischen Geographie und in der Himmelskunde. Gut bearbeitet, leistet sie daher die Dienste einer *praktischen Methodenlehre*" (S. 9).

Und welches sind denn die Momente einer guten Methode, welche in unserm Werke besonders zu Tage treten?

I. Der Verfasser fällt bei seinen Belehrungen über die astronomischen Erscheinungen nicht mit der Türe ins Haus. Er beginnt mit *den Erfahrungen der Schüler*. Er bereitet dem Neuen in dem bekannten Alten den Boden. Er pflügt zuerst und säet dann. Kurz, er schickt seinen Belehrungen jeweilen Vorbereitungen voraus. Beispiele: Im ersten Hauptabschnitt, überschrieben „Der Horizont", wird davon ausgegangen, dass wir uns auf der Erde an einem bestimmten Orte befinden, dass wir um uns und unter uns die Erdoberfläche haben, dass diese in der Ferne den Himmel zu berühren scheint, dass die Berührungslinie eine krumme Linie bildet etc. Der zweite Hauptabschnitt beschäftigt sich mit der

[1] Adolf Diesterweg. Sein Leben und seine Schriften. II. Teil. 1868. S. 58.

Betrachtung des Veränderlichen, der Erscheinungen, welche über dem Horizont zu beobachten sind. 1. Beobachtungen an der Sonne: Täglicher Aufgang der Sonne im Osten, täglicher Untergang im Westen; täglicher Wechsel der Aufgangsstelle; Verschiedenheit in der Grösse des Tag- und Nachtbogens etc. 2. Beobachtungen an den Sternen (bei Nacht): Sterne als glänzende Punkte, verschiedener Glanz, Zahl, Anordnung der Sterne, Milchstrasse, Sternbilder etc. 3. Beobachtungen am Monde: Sanftes Licht, Sichelgestalt, erstes Viertel, letztes Viertel, Vollmond, hellere und dunklere Stellen im Monde etc.

Ueberall an der ersten Stelle die Beobachtungen, die das Kind ausserhalb des Unterrichts allein oder unter Leitung der Eltern oder des Lehrers gemacht hat. Jeder Lehrer sieht die Vortrefflichkeit dieses Verfahrens auf den ersten Blick ein, wenn vielleicht noch nicht auf Grund der obigen dürftigen Angaben, so doch sicher, wenn er Diesterweg selbst bei seinen Erörterungen eine Weile folgt. Viele werden sich dabei auch der Lehre von der Apperzeption und der Zillerschen Analyse erinnern und uns beistimmen, wenn wir in dem Voranstellen des schon vorhandenen Wissens der Schüler eine Hauptbedingung für das richtige Verständnis des Nachfolgenden, für die Leichtigkeit der geistigen Aneignung und damit auch für Aufmerksamkeit und Interesse erblicken. Sie werden deshalb auch nicht anstehen, es Diesterweg hoch anzurechnen, dass er in seiner populären Himmelskunde die Erfahrung des Kindes in erster Linie berücksichtigte, und mit uns dieses als einen grossen Vorzug zu bezeichnen, den unser Werk, das genau vor einem halben Jahrhundert erschien, vor vielen ganz neuen Datums hat. Deshalb sind wir auch ihres Beifalls gewiss, wenn wir behaupten, hiermit ein wesentliches Moment einer guten Methode aufgedeckt zu haben.

II. Mit dem ersten hängt ein zweites Hauptmoment einer guten Methode, welches die Diesterwegsche Himmelskunde enthält, eng zusammen. Es ist dieses die strenge Durchführung des Prinzips der Anschaulichkeit. „Was dem Kinde nicht zur Anschauung gebracht werden kann, das gehört nicht in sie (die Himmelskunde) hinein.“ (S. 7.) Doch will Diesterweg das Wort Anschauung im weitern Sinne aufgefasst wissen. „Darin umfasst es mehr als das, was unmittelbar gesehen werden kann, umfasst es auch das, was anderwärts gesehen wird, was an das unmittelbar Gesehene angeschlossen, was durch Modelle, Zeichnungen, lebendige Darstellung und andere Mittel anschaulich gemacht werden kann.“ (S. 7.) Und die Anschauung in dieser weitern Auffassung findet bei Diesterweg die grösstmögliche Berücksichtigung. Das sollte sich nun freilich, heutzutage wenigstens, von selbst verstehen. An allen Ecken

und Enden wird die Anschauung empfohlen, so dass man es kaum mehr wagt, davon zu sprechen, da man von vornherein sicher ist, trivial zu erscheinen. Und wir würden auch hier diesen Punkt mit Stillschweigen übergehen, hätte sich Diesterweg auf die theoretische Forderung beschränkt. Denn in dieser liegt allerdings kein Verdienst. Aber in der Uebertragung des Prinzips in die Praxis und in der vollendeten Durchführung desselben müssen wir wieder einen grossen Vorzug vor vielen Schriften unseres Jahrzehnts und vor noch mehr wirklichen Lektionen erblicken, und daher erachten wir es auch als vollkommen gerechtfertigt, dieses Moment einer guten Methode ebenfalls hervorzuheben. Erst dann wird man nicht mehr nötig haben, so selbstverständliche Dinge zu berühren, die jeder an seinen Schuhen abgelaufen zu haben glaubt, wenn in allem Unterricht nur das zur Behandlung kommt, was in natura, in Modell oder Bild vorgewiesen, oder das, wovon mit Hilfe verwandter Vorstellungen durch darstellenden Unterricht ein lebensvolles geistiges Bild erzeugt werden kann, wenn vorab in der Naturkunde das Vorsagen ein für allemal aufgehört hat, wenn man alles vom Unterricht in diesem Fach ausschliesst, was nur vom Lehrer mitgeteilt, vorgetragen oder vorgelesen werden müsste. Aber wer wollte behaupten, dass wir schon so weit sind? Wer möchte nicht gerne noch zu Diesterweg, diesem Meister in der Anschaulichkeit, in die Schule gehen?

III. Mit besonderer Genugtuung haben wir auch die folgende Forderung, welche sich auf die Reihenfolge der zu benutzenden Anschauungsmittel bezieht, gelesen (S. 7) und die strenge Durchführung derselben im praktischen Teile verfolgt: „Beginne mit der unmittelbaren Anschauung, nicht mit Modellen und Zeichnungen.“ Von Modellen und Zeichnungen macht zwar Diesterweg auch weitgehenden Gebrauch, aber erst nachdem er die Vorstellung an Hand des wirklichen Gegenstandes erzeugt oder doch wenigstens zu erzeugen versucht hat. Und zwar stellt er stets das Modell dem Bild voran. Wir haben also folgende Reihe: Gegenstand, Modell, Bild.

Zur Gewinnung der Begriffe Wendekreise und Aequator z. B. lässt Diesterweg *zuerst* mannigfache *Beobachtungen im Freien* anstellen, welche sich beziehen auf Auf- und Untergangspunkte der Sonne, auf Lage und Grösse der Tagbogen, auf die Höhe des Kulminationspunktes etc. Der Besprechung dieser eigenen Erfahrungen, gemacht an wirklichen Objekten des Unterrichts, folgen erst künstliche Darstellungen und zwar:

2) *Das Modell.* „Der Lehrer stellt einen runden Tisch auf dem freien Felde oder in der Mitte des Zimmers auf. Die Tischplatte stellt den Horizont vor. Er bestimmt nach der wirklichen Lage der Kardinal-

punkte des Horizonts (Nord, Süd u. s. w.) Punkte der Tischperipherie, welche dieselben vorstellen. Er zieht einen Reifen über denselben, welcher die Meridiane vorstellt. Dann stellt er durch drei andere Reife den Aequator und die Wendekreise dar. Die Schüler müssen alles, was an dem Himmel beobachtet und bemerkt wurde, an der gemachten Vorrichtung angeben."

3) *Das Bild.* „Hierauf wird den Schülern die Aufgabe gestellt, die im Freien wahrgenommenen und an dem Tische dargestellten Kreise durch eine Zeichnung darzustellen. Natürlich kann diese Zeichnung verschieden ausfallen und nicht immer richtig sein. Der Versuch gelinge oder misslinge, das Versuchen fruchtet; dann entwerfe der Lehrer vor den Augen der Schüler an der Schultafel die Kreise."

Auch hierin, in der eben angegebenen Reihenfolge der Anschauungsmittel, liegt ein Moment einer guten Methode, das nicht nur für die mathematische Geographie, sondern für alle Fächer, in denen körperliche Gegenstände und Erscheinungen zur Behandlung kommen, also auch für Naturgeschichte, Naturlehre, Heimatkunde, Geographie, von der grössten Bedeutung ist. In dem zuletzt angeführten Fache sind der direkten Anschauung freilich etwas enge Grenzen gesteckt. Doch lassen sich diese bei einigermassen gutem Willen durch Exkursionen und Reisen erheblich erweitern. Zudem kann der Mangel an wirklichen Anschauungen durch richtige Benutzung des heimatkundlichen Stoffes teilweise paralysirt werden. Dass aber der Bilderkultus heutzutage noch so weit verbreitet und so mächtig sein kann, dass sogar in der Heimatkunde noch allen Ernstes ein Ausgehen von Bildern verlangt wird, in einem Fache, wo es, wie in keinem zweiten, ausserordentlich leicht und ebenso notwendig ist, wirkliche Gegenstände und Erscheinungen zu behandeln, ist uns unbegreiflich. Wie würde Diesterweg sich wundern über die Früchte seines Wirkens in dieser speziellen Richtung und über die Art und Weise, wie man seinen Satz: „Gut bearbeitet, leistet sie (die Himmelskunde) daher die Dienste einer praktischen Methodenlehre" beachtet hat. Er sah schon klar ein, was bei vielen unserer modernen Pädagogen nicht der Fall zu sein scheint, dass man nur auf Grund von Lehre und Bild blosse Papierweisheit erzeugt, die für den Geist von nicht erheblich grösserer Bedeutung ist, als für den Körper Hülsen von Leguminosen ohne die nährenden Samen. „An der Schultafel findet er (ein also unterrichteter Schüler) sich zurecht, weil er alles an derselben zu denken gewöhnt worden; aber man versetze ihn unter den freien Himmel, auf den freien Horizont, und — man wird sich von der Verkehrtheit der Methode überzeugen!" (S. 8.)

Selbstverständlich vermag der wirkliche Gegenstand, wenn er so gross und in die Augen springend ist, wie die täglichen Erscheinungen bei Sonne und Mond, auch die Aufmerksamkeit in höherm Grade zu fesseln als das beste Modell, das genaueste Bild. Beweis: Der sinnliche Eindruck ist ein intensiverer, und je mehr dieses bis zu einer gewissen Grenze der Fall ist, um so sicherer wird das Bewusstsein auf den betreffenden Gegenstand gerichtet. Aus demselben Grunde ist es auch richtig, dass Diesterweg dem Bilde noch das Modell vorausschickt. Unter allen Umständen verdient also das Bild nicht den ersten, sondern den letzten Platz. Und diesen räumen auch wir ihm mit Diesterweg gerne ein.

IV. „Anschauungen ohne Begriffe sind blind, Begriffe ohne Anschauungen sind leer.“ Dass Diesterweg die zweite Hälfte dieses Kantschen Wortes wohl beachtete und die methodische Forderung, welche sich daraus ergibt, in seiner Himmelskunde genau befolgte, geht aus den Erörterungen unter II hervor. Er liess aber auch den ersten Teil jenes Ausspruches keineswegs unberücksichtigt, zog vielmehr auch daraus die richtigen Folgerungen für die unterrichtliche Praxis. Nach einer genauen Betrachtung der wichtigsten astronomischen Erscheinungen geht er dazu über, den Grund derselben zu erforschen, und kommt so auf die Gestalt der Erde, die Bewegung der Erde um ihre Achse, Bewegung der Erde um die Sonne. Das darauf bezügliche Begriffliche, die allgemeinen Sätze und Gesetze, leitet er den Regeln der Induktion gemäss aus einer Anzahl Einzelfälle ab und benutzt sie dann wieder zur Erklärung der früher besprochenen und als Probleme hingestellten Erscheinungen. Der Stufe der Anschauung, zerfallend in Zusammenstellung des Bekannten und Besprechung des Neuen, folgt also die Stufe der Abstraktion. Diese gliedert sich naturgemäss in die Vergleichung der vorliegenden Einzelfälle und die Zusammenfassung des Gemeinsamen, der wesentlichen Merkmale, wenn auch die Vergleichung nicht in Worten ausgesprochen wird. In Gedanken muss sie natürlich überall vollzogen sein, bevor es zu einem Aussprechen des Gesetzlichen kommen kann.

V. Angedeutet wurde schon, dass Diesterweg die auf induktivem Wege gefundenen astronomischen Gesetze zur Beleuchtung der astronomischen Vorgänge benutzt, um das, was früher nur der äussern Erscheinung nach beschrieben wurde, auch mit Rücksicht auf die wirkenden Ursachen zu erkennen. Darin liegt die naturgemässe Anwendung des erlangten Wissens. Der immer noch häufig vorkommende Fehler, dass die Schüler die erlangten Kenntnisse als totes Kapital besitzen, insofern sie mit denselben rein nichts anzufangen wissen und deshalb auch den

Zweck des Lernens nicht einmal ahnen, ist dadurch schon vermieden. Diesterweg geht aber noch darüber hinaus. Er stellt auch neue Fragen und Aufgaben und lässt mit Hülfe der gefundenen Gesetze Erscheinungen gleichsam konstruiren, deren Beobachtung dem Schüler nicht möglich ist. Kurz, durch mannigfache Veranstaltungen ist dafür gesorgt, dass die Schüler ihr Wissen auch anwenden lernen. Es treten mithin in Diesterwegs Himmelskunde deutlich folgende Akte der Unterrichtstätigkeit hervor:

I. Anschauung — Altes, Neues.
II. Abstraktion — (Vergleichung), Zusammenfassung.
III. Anwendung.

Was sind das anders als die formalen Stufen von Ziller?

I. Altes — Analyse.
II. Neues — Synthese.
III. Vergleichung — Assoziation.
IV. Zusammenfassung — System.
V. Anwendung — Methode.

Und in diesen Stufen erblicken wir eben wesentliche Momente einer guten Methode, von welcher Diesterweg in seinem Vorwort (jetzt Einleitung) spricht, und erklären mit ihm, dass seine Himmelskunde — denn niemand wird anstehen, dieselbe eine *gute* Bearbeitung zu nennen — „wirklich die Dienste einer praktischen Methodenlehre“ leiste. Damit will gesagt sein: Die Stufen, welche Diesterweg in seiner Himmelskunde befolgt, sind vorbildlich für das Unterrichtsverfahren in allen Fächern, wo es sich nicht lediglich um Fertigkeiten handelt. Bei jedem Stoffganzen, welches begrifflich Neues enthält, hat sich derselbe Gang zu wiederholen. Oder sollte Diesterweg mit der „praktischen Methodenlehre“ etwas anderes gemeint haben?

Im Grunde genommen sind also die formalen Stufen Zillers schon ein Postulat Diesterwegs, und wir glauben uns nicht zu irren, wenn wir annehmen, dass dieselben nun manchem Lehrer in ganz anderm Lichte erscheinen. Sympathien und Antipathien spielen eben leider auch in der Pädagogik noch eine grosse Rolle und beeinträchtigen eine objektive Wertschätzung gar sehr. Manche werden freilich auch den alten Einwand erneuern: Da haben wir's ja wieder! Was hat denn Ziller Neues und zugleich Gutes gebracht? Diese Frage ist jedoch für die Praxis von sekundärer Bedeutung. Die Hauptsache ist in unserm Fall, dass man endlich einmal den in letzter Zeit allerdings immer weniger heftig und mit sehr verminderten Streitkräften geführten Krieg gegen die formalen Stufen gänzlich einstelle und freudig zugestehe, dass sie ein

Unterrichtsverfahren bezeichnen, das so streng durch die Natur des menschlichen Geistes vorgeschrieben ist, wie kaum etwas Zweites auf pädagogischem Gebiete.[1] Wer sich dann auch für die Frage der speziellen Verdienste Zillers in dieser Hinsicht interessirt, braucht nur die Darstellung von den formalen Stufen in Zillers allgemeiner Pädagogik zu vergleichen mit entsprechenden Kapiteln in frühern und gleichzeitigen Schriften; Präparationen, welche Ziller selber geschrieben hat oder welche doch unter seinem direkten Einfluss entstanden sind, zusammenzuhalten mit praktischen Anweisungen anderer Pädagogen, z. B. gerade mit Diesterwegs praktischer Himmelskunde: da ergibt sich sofort, warum man mit Recht gerade von den formalen Stufen *Zillers* redet.

Hier sind wir auf dem Punkte angelangt, wo es sich schickte, auch von den *Mängeln* unserer Himmelskunde zu sprechen. Wenn wir aber das auf Grund einer genauen Durchsicht des Werkes angelegte Verzeichnis derselben überblicken, so müssen wir gestehen, dass sie nur untergeordnete Punkte betreffen und dass wir uns bei Veröffentlichung derselben beinahe vorkämen wie ein gewisser Schriftsteller, der vor einigen Jahren sich ganz ernstlich mit einer verbesserten Ausgabe von Goethes „Egmont“ beschäftigt haben soll. Nur auf eines wollen wir an dieser Stelle aufmerksam machen, ohne darin etwa einen Fehler zu erblicken. Die besprochene methodische Artikulation erstreckt sich bloss auf die ersten drei Lieferungen. Die in den folgenden Kapiteln behandelten Materien sind zum grössten Teil derart, dass sie eine direkte Beobachtung durch die Schüler nicht zulassen. Aus diesem Grunde und weil der Verfasser der Ansicht war, der Lehrer könne leicht selber das in den ersten Kapiteln gezeigte Verfahren auch auf die folgenden übertragen, finden wir in letztern eine systematische Behandlung des Stoffes. Im Vorwort der neuen Auflage lesen wir darüber: „Dass in den spätern Lieferungen die methodischen Darlegungen eingeschränkt wurden, liegt in der Natur der Sache. Einmal ist der Stoff bezüglich der physischen Beschaffenheit der Gestirne zu einer heuristischen Darlegung weniger geeignet und die Geschichte der Astronomie davon ausgeschlossen, dann aber wird es für jeden, der mit dem Unterricht überhaupt vertraut ist, leicht sein, nach den zuerst gemachten Darlegungen auch bei diesen Teilen der Astrophysik ähnlich zu verfahren.“ Es hätte noch hinzu-

[1] Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts. III. Aufl. Chur 1888. Reich, Die Theorie der Formalstufen. Langensalza 1889. Letztere Schrift verdient hauptsächlich aus dem Grunde noch besondere Empfehlung, weil sie die neuern Angriffe auf die formalen Stufen eingehend berücksichtigt.

gefügt werden können: Der Inhalt der 4.—10. Lieferung kann ausserdem nur in höhern Lehranstalten durchgearbeitet werden, und da sind die Schüler schon eher im stande, auch einem systematischen Unterricht zu folgen. Mit Rücksicht darauf lässt sich die Beschränkung der methodischen Bearbeitung auf die ersten Lieferungen entschuldigen.

Handelte es sich bis hieher um Vorzüge, welche Diesterweg seiner Himmelskunde selbst verliehen, so sei nun noch darauf aufmerksam gemacht, dass auch die Herausgeber der 11. Auflage ihre Hand ans Werk gelegt und dasselbe wesentlich verbessert haben, allerdings nicht in methodischer, wohl aber in sachlicher Hinsicht. Hier galt es, dem gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft entsprechend, manches zu berichtigen oder zu ergänzen, und die Herausgeber haben es meisterhaft ausgeführt. Auch die vielen neuen, nach den besten Originalen hergestellten Abbildungen verdienen volles Lob.

So können wir denn Diesterwegs Himmelskunde auch in ihrer jetzigen Gestalt sowohl Lehrern und Schülern, als auch einer dritten Gruppe von Lesern, für die das Werk geschrieben ist, den Freunden der astronomischen Wissenschaft im grossen Publikum, warm empfehlen.

Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena.[1]

Das akademisch-pädagogische Seminar zu Jena hat unlängst das zweite Heft seiner Mitteilungen herausgegeben. Dasselbe ist dem Andenken Zillers gewidmet und erweckt, wie es auch das erste, dem Andenken Herbarts gewidmete, getan hat, in allen ehemaligen Schülern dieser Männer jenes Gefühl der Freude, das der Mensch empfindet, wenn er sieht, dass einer guten und grossen Sache, der auch er sich angelobt, eine neue und vielversprechende Pflegstätte aufgegangen ist.

Von den Einrichtungen des Seminars und dem ersten Hefte der Mitteilungen ist in diesen Blättern schon die Rede gewesen;[2] wir beschränken uns daher auf die Berichterstattung über dieses zweite Heft. Es wird eingeleitet durch ein Vorwort des Direktors. In demselben hebt Herr Professor Dr. Rein die Vorzüge der pädagogischen *Universitäts*-Seminare gegenüber den gegenwärtig in Preussen geplanten *Gymnasial*-Seminaren hervor, nicht etwa um davon abzuraten — je mehr Gelegenheit für die pädagogische Ausbildung der Lehrer an höhern Schulen geboten ist, desto besser ist es ja —, sondern um zu beweisen, dass auch nach der Einrichtung der Gymnasial-Seminare die Errichtung selbständiger pädagogischer Professuren an den Universitäten immer noch, oder besser: erst recht, zum unabweisbaren Bedürfnis wird. Dieser Beweis wird denn auch vollständig erbracht.

---

[1] Langensalza, Beyer & Söhne. 8⁰. 156 S. 2 Mk.
[2] V, 145 und VI, 262.

Hierauf folgt ein ausführlicher Bericht über die Tätigkeit der Uebungsschule. Derselbe ist ein sprechender Beleg für die Bedeutung, die solche Institute für die Ausarbeitung der Didaktik und im weitern Sinne für die Fortbildung der Pädagogik haben.

Die Jenenser Uebungsschule ist zugleich auch eine vorzügliche *pädagogische Versuchsschule.* Diesen Eindruck erhält gewiss jedermann, der die Ausführungen über die angestellten Konzentrationsversuche vorurteilsfrei liest.

In der Gymnasialklasse wurde mit der Verknüpfung der Unterrichtsfächer ein erster und „infolge dessen noch lückenhafter" Versuch gemacht, in den beiden Volksschulklassen (5. und 7. Schuljahr) aber bereits ein achtungswerter Erfolg errungen.

„Es gelang meist, dass nicht nur durch die *historischen* Fächer einerseits und die *naturkundlichen* auf der andern Seite innig verbundene, einheitliche Gedankenmassen in die kindliche Seele gebracht wurden, sondern dass auch die Verbindung dieser beiden verschiedenen Gebiete dargestellt werden konnte und ein einheitliches Gedankengewebe erstrebt wurde."

Der Berichterstatter, Herr Oberlehrer Reich, ist ehrlich genug, offen zu bekennen, dass sie „auch an öde Stellen kamen, wo es schwer war, die befruchtenden Gewässer herüber und hinüber zu leiten." Deshalb aber gaben die Jenenser die Konzentration nicht preis, sondern begnügten sich in solchen Fällen für den Augenblick mit dem ernsten Vorsatz, „die Kultivirung des Bodens demnächst gründlichst in Angriff zu nehmen."

Als Ersatz dafür gelang ihnen die Inangriffnahme zweier Stoffgebiete, welche bisher zu den spröden, die sich der Konzentration am wenigsten fügten, gezählt wurden, nämlich *Zeichnen* und *Rechnen.* Mögen doch diejenigen unter unsern Lesern, welche sich mit der so schwierigen Methodik des Zeichenunterrichtes befassen, und diejenigen, welche bestrebt sind, den Rechenunterricht, dem Konzentrationsgedanken gemäss, umzugestalten, nicht unterlassen, von den bezüglichen Ausführungen des Berichtes Kenntnis zu nehmen!

Nicht weniger lehrreich sind auch die mit dem *Handfertigkeitsunterricht* gemachten Erfahrungen. Es war von jeher unsere Meinung, dass derselbe nicht beziehungslos als ein neues Fach den andern Fächern angereiht und systematisch betrieben werden dürfe, sondern dass er ebenfalls in Beziehung zum übrigen Unterricht, namentlich zum Unterricht im Zeichnen, in der Formenlehre und in der Naturkunde gebracht werden und nach den von da herkommenden Impulsen weiterschreiten müsse.[1] Diese Ansicht wird hier bestätigt.

„Die Papparbeit", heisst es da, „hat bis jetzt nicht in gleichem Masse das Interesse erregt wie die Holzarbeit. Das scheint nun nicht an der Art des zu bearbeitenden Materials zu liegen, sondern vielmehr an der unterrichtlichen Behandlung der beiden Gegenstände. Bei der Papparbeit haben wir — im Grunde genommen gegen unser Prinzip — auch einmal den Versuch gemacht, den Verlauf des Unterrichts nach dem Mass der Schwierigkeiten der zu erlernenden Tätigkeiten einzurichten; haben dabei aber erfahren, dass die Kinder ganz gleichgültig der von ihnen zu pflegenden Beschäftigung gegenüber waren, selbst als sie ihre Fortschritte in Bezug auf die Ueberwindung technischer

---

[1] Ueber einen sehr gelungenen diesbezüglichen Versuch des Herrn *Reallehrer Peter in Kappel* soll in einer der nächsten Nummern berichtet werden. *Red.*

Schwierigkeiten empfanden. Das Gelingen einer guten Messerhaltung, die Sauberkeit eines vollendeten Schnittes, die Ausführung einer glatten Falze reichte nicht aus, das Streben, welches die Kinder dem Gegenstande von Haus aus entgegenbrachten, weiter in Nahrung zu halten, mit einem Wort, die Beschäftigungen waren zu einförmig, die Tätigkeiten zu arm an Inhalt, die Kinder wollten mehr Erfolg sehen bei dem Aufwand an Zeit, welchen sie der Sache brachten. Man kann verstehen, dass bald Langeweile eintrat.

„Die entgegengesetzte Erfahrung, d. h. mit andern Worten, eine recht erfreuliche erlebten wir bei der Holzarbeit; wir gingen aber den entgegengesetzten Weg wie dort. Reich strömte von den verschiedensten Gebieten das Material zu und drängte geradezu nach Gestaltung. Besonders stark flossen die Quellen im Zeichenunterrichte. Die Köpfe und Füsse romanischer Säulen, vollständige Säulen wurden auf Holz gezeichnet und teils mit Hülfe der Säge und des Stechbeutels u. s. w. bearbeitet. Auf diese Weise wurden Rundbogenfriese, Vorderansichten und Durchschnitte von romanischen Kirchen, romanische Fenster fertig erstellt. Als Höhepunkt dieser Bewegung, die vom Zeichenunterricht ausging, ist die Fertigstellung eines einfachen Modells einer romanischen Basilika zu bezeichnen, welche durch die gemeinsame Arbeit mehrerer Schüler zu stande kam.“

Aber auch vom Unterricht in der Formenlehre und vom naturkundlichen Unterricht erhielt der Arbeitsunterricht vielfache Anregung. Doch das möge man selbst nachlesen!

Ueber den theoretischen Ueberlegungen und praktischen Versuchen zum Ausbau des Lehrplans hat das Jenenser Seminar indessen seine andere Aufgabe, seine Mitglieder zu tüchtigen Lehrern und wirklichen Erziehern heranzubilden, keineswegs vergessen. Wenn man diesen Teil des Berichtes liest, so möchte man nochmals jung werden und sich in Jena als Praktikant einschreiben lassen.

Wie gut es dem Seminar gelingt, seine Mitglieder in eine wissenschaftlich begründete Unterrichts- und Erziehungsarbeit einzuführen und zu selbständiger Gedankenarbeit anzuhalten, davon zeugen vier dem Berichte beigegebene Aufsätze einzelner Seminarmitglieder:

1) Versuch eines Lehrplanes für den naturkundlichen Unterricht, von Bruno Maennel.
2) Zu Meurers „Pauli sextani liber“, von Paul Hoffmann.
3) Grundsätze für die Beurteilung von Präparationen aus der Geschichte, von Edm. Scholz.
4) Ein Schülerbild. Zusammengestellt von Paul Heuschel.

Ein Bericht über eine Schulreise konnte aus Mangel an Platz keine Aufnahme mehr finden und ist in den deutschen Blättern für erziehenden Unterricht zum Abdruck gelangt.

In allen diesen Arbeiten tritt uns eine ernste und wissenschaftliche Auffassung der pädagogischen Aufgaben und eine warme Hingebung an den Erzieherberuf entgegen.

Der erste Aufsatz bietet eine vollständige Methodik des naturkundlichen Unterrichtes in Bezug auf Auswahl, Anordnung und Durcharbeitung des Stoffes und gestützt darauf einen detailirten Vorschlag bezüglich der Verteilung des

Stoffes auf 8 Schuljahre und eine für den Lehrer zusammengestellte Beobachtungstabelle.

Der zweite Aufsatz ist nicht weniger wertvoll. Er enthält nicht bloss eine kritische Besprechung des berühmten Meurerschen Buches, sondern legt auch in überaus anziehender Weise die ideellen Forderungen dar, welche der erziehende Unterricht an die Lektüre, die muttersprachliche und die fremdsprachliche, stellt.

Man wird es uns nicht verargen, wenn wir an dieser Stelle unsere Freude ausdrücken über die Uebereinstimmung der hier vortrefflich begründeten Postulate mit den von uns in der Diskussionsvorlage für die st. gallische Reallehrerkonferenz bezüglich der deutschen Lektüre aufgestellten Forderungen. Dazu finden sich hier noch einige Punkte erörtert, die wir dort nicht berührten, die aber in der Diskussion zur Sprache kamen. So hat z. B. Herr Flury[1] als Klassiker für die Realschule Chr. Schmid, Horn, Hoffmann, Spyri vorgeschlagen. Da er es aber unterlassen hat, nähere Vorschläge zu machen und diese zu begründen, so waren wir der Verpflichtung enthoben, darauf zu antworten. Nachdem nun aber die Verhandlungen im Druck erschienen sind, dürfte es von Interesse sein zu erfahren, wie man über diesen Punkt in Jena denkt. Da heisst es nun in dem Aufsatz von Hoffmann: „Den Ausspruch Herbarts: Der Knabe bedarf, um sich zu heben, des beständigen Blickes auf den Mann, möchte ich negativ dahin präzisiren: Die Schule darf den Gesinnungsstoff nicht aus der Kinderwelt entnehmen, weil ein solcher keinen innern Fortschritt des Schülers bewirkt. Freilich befolgte man vor wie nach Herbarts Zeit einen andern Grundsatz; man stellte der Jugend die Jugend als Vertreter ihrer Fehler und ihrer Vorzüge hin. Ich brauche nur auf den vielgelesenen Meisseschen Kinderfreund zu verweisen. Abgesehen nun von allen Schwierigkeiten, welche die Ausarbeitung einer solchen Schrift für den Autor mit sich bringt, und der Unmöglichkeit, den kindlichen Ton voll und rein zu treffen, verbietet vor allem die Stellung des lesenden Knaben zu den Personen der Lektüre ein solches Verfahren. Gegenüber dem Beispiel des Knaben, wie er nicht sein soll, wird leicht Hochmut entstehen, gegenüber dem Musterbeispiel aber Unglauben und wegwerfende Verdrossenheit. Der Knabe steht zu sehr auf dem gleichen Boden mit seinem Helden, verfolgt ihn viel zu argwöhnisch von dem Standpunkt seiner eigenen Anschauung aus mit dem mehr oder minder klaren Bewusstsein: Wenn's ein rechter Junge ist, ist er nicht so gutmütig, oder kann er gar nicht so schlecht sein. Nun gibt es allerdings Bücher, welche uns das Leben von Kindern, unter Umständen auch „der reifern Jugend", so lebenswahr vorführen, dass Kinder wie Erwachsene dieselben mit Freude lesen. Dazu gehört Robinson und seine grosse Gefolgschaft. In ihnen erscheinen Knaben, oft nicht viel oder gar nicht älter als die Leser, für die das Buch berechnet ist, aber in völlig fremder Umgebung, von Gefahren umringt. Hier wächst der Knabe durch seine Erlebnisse über sein Alter hinaus, hier wird er in der Tat wie in den Augen der Leser ein Held. — Zu einer zweiten Gruppe möchte ich Bücher rechnen wie *Heidi* von Johanna Spyri. Hier wird alt wie jung Mitgefühl für das Kind empfinden. Aber dieses Mitgefühl ist zum Teil Mitleid mit dem hilflosen Wesen; bei den Erwachsenen kommt dazu noch die Freude

[1] Nr. 6 dieser Blätter, S. 182.

an der feinen Schilderung der seelischen Zustände, des kindlichen Gebarens, bei der Jugend aber das Gefühl, über diesem schwachen Kinde zu stehen, sich doch viel besser helfen zu können. Eine solche Lektüre dürfte also zur Selbstzufriedenheit führen, zumal wenn die einzelnen Taten und Ereignisse, wie dies dort geschehen müsste, durch die unterrichtliche Behandlung längere Zeit vor den Augen des Schülers festgehalten würden. Es ergibt sich aus dem bisher Gesagten, dass, solange nicht durch ein glänzendes Beispiel solcher Jugendlektüre in der Tat das Gegenteil erwiesen ist, theoretisch *Herbarts* Vorschlag als der allein mögliche anzusehen ist — sofern man eben ein grosses Ganzes als Gegenstand des Gesinnungsunterrichtes fordert und sich nicht mit Einzelstücken, wie Fabeln und Märchen begnügt."

In diesen Auseinandersetzungen liegt wohl auch die Erklärung für die von uns und andern gemachte Beobachtung, dass geistig frische und gesunde Knaben, die an dem dritten und vierten vaterländischen Lesebuch von Th. Wiget und Florin, d. h. an den dort gebotenen Hauptstoffen, ihre helle Freude hatten, von dem so viel gerühmten Buche von De Amicis: *„Herz"* so ziemlich unberührt blieben.

Der dritte Aufsatz von Scholz wird allen denen willkommen sein, die ihren Geschichtsunterricht nach Herbartschen Grundsätzen zu erteilen bestrebt sind. Wir wenigstens haben uns vorgenommen, künftighin sowohl unsere eigenen als auch die von unsern Mitarbeitern uns zur Veröffentlichung eingereichten Präparationen an Hand dieser Richtlinien zu prüfen.

Der vierte Aufsatz zeigt, wie ernst man es am Jenenser Seminar mit dem Studium der individuellen Natur der Schüler nimmt. Es ist das nicht genug zu loben. Wie oft geben Lehrer und Professoren ihre Schüler einfach auf, statt deren Eigenart zu studiren. „Das ist ein dummer Kerl, aus dem wird nichts", lautet das lieblose Urteil. Freilich sind diejenigen, die voreilig so urteilen, meistens selber nichts Tüchtiges geworden, denn die wirklich tüchtigen Lehrer lassen es gerade den schwachen Schülern gegenüber am wenigsten an Hülfeleistung, Rat, Liebe und Fürbitte fehlen.

Möge diese flüchtige Skizze recht viele Leser veranlassen, das Büchlein anzuschaffen; wir aber sagen mit Eberhard, dem Rauschebart: „Der Fink hat wieder Samen; dem Herrn sei Dank und Preis." *G. W.*

Max Wilhelm Götzinger über Herbart
und über philosophische Propädeutik an Gymnasien.

(Mitgeteilt.)

In *Vogels* „Real-Bürgerschule" 1859, 1. und 2. Heft, findet sich eine Lebensbeschreibung *M. W. Götzingers* (des Vaters des bekannten st. gallischen Germanisten und Pädagogen), welcher wir nachstehende Mitteilungen entnehmen. Dem Biographen standen u. a. zahlreiche Briefe Götzingers an seinen Freund Dr. theol. Schumann, früher in Annaberg, später in Dresden, zur Verfügung. In einem derselben teilt Götzinger seinem Freunde mit, wie er seinen Unterricht in der Philosophie am Schaffhausener Gymnasium eingerichtet und an welche philosophische Schule er sich dabei angeschlossen habe. Manchem Leser

dürfte das eine nicht weniger interessant sein, als das andere. Wir teilen daher die betreffende Stelle in extenso mit und schicken nur zur Orientirung jüngerer Leser einige biographische Notizen voraus.

M. W. Götzinger war ein geborner Sachse. Er studirte in Leipzig zuerst Theologie, wandte sich dann aber der Pädagogik zu und wurde sogar Famulus bei dem damaligen Inhaber des pädagogischen Lehrstuhls an der Universität, Dr. Lindner. Nach Abschluss seiner Universitätsstudien führte ihn eine Anstellung im Institut des bekannten Pestalozzianers *Blochmann* in Dresden auf das Gebiet der Elementarpädagogik. Aus dieser Zeit stammte die Idee zu seinen „Anfangsgründen der deutschen Sprachlehre". Hernach kam er als Hauslehrer in die Nähe von Annaberg und hier ist es, wo er mit dem Adressaten des bereits erwähnten Briefes, Dr. Schumann, damaligem Konrektor am Lyceum in Annaberg, einen engen bis zu seinem Tode dauernden Freundschaftsbund schloss. Nach 2jährigem Aufenthalt daselbst kam er 1824 zu Fellenberg nach Hofwil und bekleidete von 1827—1851 in Schaffhausen eine Lehrstelle für deutsche Sprache am Gymnasium, von 1844 an auch für Philosophie an der oberen Abteilung desselben, dem collegium humanitatis. In dieser Stellung erwarb er sich sowohl durch seine Lehrtätigkeit als durch seine literarische Wirksamkeit einen weitverbreiteten Ruf. Ein Jahr nach Uebernahme des philosophischen Unterrichts, 1845, nachdem er mit erneuter Kraftanstrengung sich in dieses Fach eingearbeitet hatte, „um sich teils in der Wissenschaft allseitig zu orientiren, teils *für den Modus seines Unterrichts sichern und fruchtbaren Boden zu gewinnen*", teilt er seinem Freunde Schumann mit, welchen „Boden" er gewählt habe. Er schreibt:

„Es handelt sich besonders um Logik und Psychologie, da ich Aesthetik stets mit der Literatur verbunden hatte. Die herrschenden Systeme konnten mir nichts nützen; denn den Naturphilosophen[1] ist die Logik nichts und den Hegelianern alles, d. h. jene verlachen die Logik und diese verwandeln sie in Metaphysik. *Ich wandte mich also zu Herbart und dessen Schülern und habe hier reiche Befriedigung gefunden; denn man mag von Herbart sagen, was man will, er hat das grosse Verdienst, auf die vorliegenden Probleme jeder philosophischen Disziplin hingewiesen zu haben.* Freilich schliesst er da, wo andere anfangen; dies war mir aber gerade recht. Neben Herbart studirte ich die Schriften Trendelenburgs, eines strikten Aristotelikers, und so kam ich denn überhaupt in das Studium der Geschichte der Philosophie, wobei ich aber nicht sowohl die letzten Resultate des Denkens im Auge hatte, als die *Methode und Dialektik des Denkens* und die Geschichte des Denkens. Im Unterrichte verband ich nun die Psychologie mit der Geschichte der Literatur und der Lektüre der Dichter, die Logik mit der Rhetorik. Die Beispiele zur Syllogistik nahm ich nicht aus der Mathematik, wie das in allen Logiken geschieht, sondern aus der Geschichte, aus der Literatur, aus den Sprachen, aus dem alltäglichen Leben, setzte nebenbei eine Stunde wöchentlich zu Disputation fest, wo die Schüler ihre stilistischen, psychologischen, logischen und gelehrten Befähigungen zeigen konnten.[2] Hierbei habe ich selbst (nach Trendelenburgs Fingerzeige) die Gewalt der Logik kennen gelernt und die Notwendigkeit, gerade dieses Fach, das aus den meisten Gelehrtenschulen fast entschwunden ist, wieder zu Ehren zu bringen. *Denn bei der Ueberzahl von Kenntnissen aller Art, welche dem Schüler jetzt geboten werden, ist*

[1] Schelling und seiner Schule.

[2] Was Ziller in seiner allgemeinen Pädagogik (Seite 215) als *möglich* hinstellt, dass nämlich „das empirische Material der Ethik, der Psychologie und der Religionsphilosophie sich in den höhern Schulen vollständig aus der Lektüre der Dichter und Prosaiker, aus Mythologie, Poesie und Geschichte ableiten lasse und dass die klassischen Darlegungen eine vollständige Vorschule der Aesthetik gewähren können", das hat M. W. Götzinger also *wirklich geleistet.* *Red.*

ein Fach nötig, welches die Schüler lehrt, wie sie das Mannigfaltige und Bunte unter bestimmte Gesichtspunkte zu bringen haben; es ist nötig, sie anzuleiten, die rude Masse zu bewältigen und sich zu eigen zu machen. Auch hatten meine Schüler die grösste Freude an dieser sonst so trockenen Disziplin, und mir selbst hat das Hineinwerfen in dieses Studium viel genützt.“ [1]

REZENSIONEN.

I.

Glarean, sein Leben und seine Schriften von *Otto Fridolin Fritzsche.* Frauenfeld, J. Huber, 1889.

Ueber Heinrich Loriti Glareanus, seine Freunde und seine Zeit hat zwar Heinrich Schreiber, einer seiner Nachfolger an der Universität Freiburg i./B., im Jahr 1837 eine zusammenhängende, aus den Quellen herausgearbeitete Abhandlung veröffentlicht und sind auch einzelne Seiten seines Wirkens oder knappe Lebensabrisse des Mannes seither ans Licht getreten; aber die Bedeutung der Persönlichkeit und namentlich der Reichtum an Quellenpublikationen, der in diesen letzten Jahrzehnten die Zeit des Humanismus neuerdings in den Vordergrund des wissenschaftlichen Interesses gestellt hat, lassen es wohl als gerechtfertigt erscheinen, auf Grund des jetzigen Standes der Materialien das Fazit eines solchen Lebenslaufes nochmals zu ziehen. Dieser Versuch ist von Otto Fridolin Fritzsche neuerdings unternommen und mit gutem Erfolge durchgeführt worden. In der Ordnung des Stoffes hat der neue Bearbeiter eine klare und übersichtliche Disposition zu Grunde gelegt und die neuen Publikationen über den Gegenstand gewissenhaft zu Rate gezogen, auch sich nicht bemüht, seinen Helden zum Heiligen auszugestalten, sondern sich darauf beschränkt, seine Quellen sprechen zu lassen und so ein Lebensbild zu geben, dem die Schatten nicht fehlen, das aber dafür den Vorzug besitzt, kein blosses Phantasiestück zu sein.

Wir skizziren, unserem Gewährsmanne folgend, die Hauptdaten dieses Gelehrtenlebens.

Heinrich Loriti, der als Humanist nach seiner Heimat sich Glareanus nannte, war 1488 in Mollis geboren; also war er 4½ Jahre jünger als Zwingli, 3½ als Vadian. Er war Schüler des Michael Rubellus in Rottweil; dagegen lässt sich die früher aufgestellte Meinung, dass Glarean in Wien mit Zwingli und Vadian bekannt geworden sei, nicht halten. Ueberhaupt scheinen die Beziehungen zum letzteren niemals zu einem vertrauten persönlichen Verhältnis sich ausgestaltet zu haben. Die vier Briefe Glareans an Vadian, welche die St. Galler Stadtbibliothek aurbewahrt, gehören alle der Zeit seines Basler Aufenthaltes an und drehen sich wesentlich um die Aufnahme von Zöglingen in die Bursa, welche Glarean in Basel eingerichtet hatte. Vadian schreibt von ihm in seiner Epitome zum Jahr 1519: „Heinricus von Glaris, ain poet, hat pension vom küng, und ward im ain stand zu Paris. Was ain nit unglert man, aber grober siten und anrichtigs, frefels gmüetz.“ Aus der frühern Zeit bleibt nachzuholen, dass Glarean 1506 die Universität Köln bezog und dort im Jahre 1508 Lizentiat und Magister wurde. Bei Anlass des Kölner Reichtages war er so glücklich, von Kaiser Maximilian mit dem Dichterlorbeer geschmückt zu werden (1512). Als dann der Reuchlin-Handel ausbrach, nahm er mit Entschiedenneit für Reuchlin Partei und kam nach Basel, wo er mit dem berühmten Desiderius Erasmus (1467—1536) bekannt wurde. Das Verhältnis Glareans zu Erasmus war in der Folge mancherlei Wechselfällen ausgesetzt, wie bei der empfindlichen Art der beiden Freunde leicht vorauszusehen war. Die anfängliche Begeisterung, mit der sich jeder über den andern in Briefen an die Freunde aussprach, erfuhr bald merkliche Abkühlung und ging in völlige Gleichgültigkeit über, welcher der reizbare Erasmus

[1] Auf grund dieses Zeugnisses muss also M. W. Götzinger neben Dr. Griepenkerl, Rektor Schällibaum und dem trefflichen Mager zu den ersten Herbartianern in der Schweiz gezählt werden. *Red.*

auch dadurch Ausdruck gab, dass er den früheren Freund in seinem Testamente gänzlich mit Schweigen überging. Wir verstehen diesen Gang der Dinge besser, wenn wir über den Charakter Glareans bei Fritzsche lesen (p. 12): „Glarean war Sanguiniker, ein heftiger, leidenschaftlicher und Ueberspannungen zugänglicher Charakter, bei starkem Selbstgefühl reizbar und argwöhnisch, bei vielem Humor sehr geneigt zu witzeln, sticheln und zu spotten. So pflegt er seinen Gegnern und Feinden durch Verdrehung ihrer Namen etwas anzuhängen.“ In seiner Bursa ahmte er die Institutionen des römischen Gemeinwesens nach, indem ein Censor, Prätor, Quästor u. s. w. gewählt wurde; er selbst stand als Consul der Gelehrtenrepublik vor und sprach in seinen Briefen etwa als Vertreter des senatus populusque Romanus. Bald begannen die Streitigkeiten mit den Basler Professoren, die ihm nicht genug Ehre zu erweisen schienen, die Verhältnisse wurden für ihn so unbefriedigend, dass er gerne das Stipendium annahm, das der König von Frankreich auf Verwendung der Tagsatzung ihm anbot und 1517 nach Paris übersiedelte. Hier blieb er bis 1522, mit hervorragenden Gelehrten wie Budäus in freundlichem Verhältnisse stehend und die schweizerischen Studirenden bei sich aufnehmend. Dass es dabei an lärmenden und widerwärtigen Szenen nicht fehlte, ersehen wir aus den Briefen, welche Konrad Grebel, der Schwager Vadians, von Paris aus an diesen gerichtet hat (1518—1520). Grebel hatte bei Glarean Aufnahme gefunden, war aber wegen seiner unmässigen und ausschweifenden Lebensführung bald in Streit mit ihm geraten und hatte sein Haus verlassen. Eine Wiederversöhnung, erklärt er seinem Schwager, sei unmöglich, weil Glarean eine einmal angenommene Feindschaft niemals wieder ablege. Zudem habe er ihn zu scharf angegriffen und geschmäht. Glarean mochte sich wohl Glück wünschen, den unruhigen und störrischen Patron aus seinem Hause weggebracht zu haben. Im Jahr 1522 kehrte Glarean nach Basel zurück und verheiratete sich im gleichen Jahre mit einem Mädchen, über welches einer seiner Bekannten urteilt, dass sie den Makel der Geburt durch andere Gaben gut mache. Nun stand er auch mit der Universität in freundlichem Verhältnisse: er wurde 1524 in den Rat der Artistenfakultät aufgenommen und bekleidete von 1525/26 das Dekanat. Aber neuerdings sollte seine Stellung unhaltbar werden. Mehr und mehr traten die Glaubensstreitigkeiten in den Vordergrund. Glarean hatte anfänglich Vadian und namentlich Zwingli seine lebhafte Zustimmung zu ihrem Vorgehen ausgesprochen und die Gegner Luthers mit beissendem Spotte verfolgt; aber das stürmische Fortschreiten dieser Männer und die schlimmen Ausschreitungen, welche sich der Bewegung anhefteten, erschreckten ihn, so dass er, wie Erasmus, sich zurückzog und aus einem Freunde ein heftiger Gegner der Reformation wurde. Nun fühlte er sich in Basel, wo durch den Einfluss Oecolampads die Neugläubigen die Oberhand bekommen hatten, nicht mehr behaglich. Er schreibt 1529: „Unsere Lampe (anzüglich auf Oecolampad) leuchtet jetzt so in Basel, dass Glarean ausnehmend hungern muss, wenn er sich nicht eilig von dort fortmacht.“ So zog er 1529 nach Freiburg im Breisgau und gehörte hier noch 34 Jahre bis zu seinem Tode (1563) der Universität als angesehener und geschätzter Lehrer an; er ragte als Dozent und als Schriftsteller hervor; die zwanglose und etwa auch scharf polemische Art seines Vortrags war geeignet, die jungen Leute anzuziehen.

Sein wissenschaftlicher Ruf und seine nunmehrige antievangelische Gesinnung legten den V alten Orten den Wunsch nahe, Glarean als Lehrer zu bekommen. Sie richteten 1537 eine Zuschrift an ihn, worin ihm überlassen wurde, den Wohnort selbst zu wählen und er gebeten wurde anzugeben, was für eine Besoldung er begehre. Glarean aber erwiderte, er könne der Einladung zur Zeit aus häuslichen Gründen nicht folgen; er werde später sich die Sache überlegen.

Und als er in der Folge von den VII katholischen Orten über Verbesserungen im Schulwesen befragt wurde, gab er in seiner Antwort den Rat, man suche „in Stetten und lendern“ gute Schulmeister zu haben, welche in den Knaben einen guten Grund im Latein legten; weiter solle jeder Ort einen oder zwei junge Leute „mit zimlicher Handtreichung“ auf einer christlichen Hochschul, als Paris und Köln, erhalten, damit etwa Armen zum geistlichen Stande geholfen würde; drittens sollten die Aebte in ihren Gotteshäusern junge Leute unterrichten lassen oder anderswohin zum Lernen schicken, endlich sollten auch die Stifte im Luzerner Gebiet und anderswo sich in der Sach anders halten. Man könnte auch wohl aus fremden Landen Ehrenleute zu Prädikanten und Pfarrern bestellen, wie so die Freiburger und Solothurner

wohl versorgt sind. „Man kumpt ettwa bas nacher mit den frömden, dann mit den Heimschen.“

Dieser verständige Rat blieb unbeachtet, da sich die katholischen Kantone nicht einigen konnten.

Neuerdings fand Glarean Anlass, sich über Schuleinrichtungen auszusprechen, als der Stadtrat von Freiburg (1558) eine neu aufgestellte Schulordnung ihm zur Begutachtung übermittelte. Er beschränkte sich jedoch auf einige Bemerkungen, welche er an den Rand der Vorlage schrieb. Darin widerriet er engherzige Bestimmungen gegen die Aufnahme von Welschen, verteidigte die Beibehaltung der 14tägigen Herbstferien und sprach sich dahin aus, dass es genug sei, wenn man in der Schule die lateinische Grammatik und den Chorgesang wohl lehre und treibe, besonders da hier eine Universität sei. Ueber die Einrichtung des Gesangunterrichts gab er noch besondere, einlässliche Ratschläge, die man bei Fritzsche pag. 72 und 73 nachlesen kann.

Von den Schülern Glareans ist wohl als der bedeutendste Aegidius Tschudi, latinisirt Scudus (1505—1562) zu nennen, der berühmte Geschichtschreiber, welcher ebenfalls am katholischen Glauben festhielt und bis zum Tode ein treuer Freund und Verehrer Glareans blieb.

Von der wissenschaftlichen Bedeutung und Tätigkeit Glareans gibt das Verzeichnis seiner Schriften das beste Bild, worüber Fritzsche mit grosser Umsicht die erreichbaren Notizen im zweiten Teile seiner Publikation zusammengestellt hat. Die Vielseitigkeit des Humanisten geht daraus aufs unzweideutigste hervor. Von den Griechen beschäftigen ihn die Batrachomyomachie Homers und die Altertümer des Dionysius von Halicarnass; die Römer, das eigentliche Tummelfeld der Humanisten, sind natürlich weit stärker vertreten. Da finden wir die Dichter Terenz, Horaz, Ovid und Lucan, die Geschichtschreiber Cäsar, Sallust, Livius, Justin, Valerius Maximus, Tacitus, Curtius Rufus, Sueton, Eutropius, den Redner Cicero, den Philosophen Boetius und den Grammatiker Aelius Donatus. Dazu kommen geographische, musikalische, prosodische, metrologische und arithmetische Untersuchungen, ein Lobgedicht auf Maximilian und ein durch zahlreiche Briefe belegter wissenschaftlicher Verkehr mit literarisch tätigen Zeitgenossen.

So bietet sich uns Glarean auch in dem neuesten Lebensbilde als eine Persönlichkeit dar, welche in Witz und Laune, Spötterei und Eitelkeit, in Kampfeslust und gelehrtem Streben als ein echter, in sich geschlossener Typus der lebensvollen Zeit gelten darf, welche wir mit dem Namen des Humanismus zu bezeichnen pflegen.

Arbenz.

☛ An die Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Die diesjährige Hauptversammlung findet vom 26.—28. Mai im „Schwarzen Bären“ in *Jena* statt. Das zur Diskussion gelangende Jahrbuch enthält folgende Arbeiten:

Spezielle Pädagogik.

Dr. *Thrändorf,* Die Zeit der Aufklärung im Lehrplane des Religionsunterrichts.
Dr. *Thrändorf,* Präparationen für die Behandlung der Zeit der Aufklärung.

Allgemeine Pädagogik.

Grabs, Ueber die Forderungen der Naturforscher und Aerzte an die Schule.
Trüper, Erziehung und Gesellschaft.
Dr. *Capesius,* Methode, Methoden, Methodik.

Geschichte der Pädagogik.

Dr. *Glöckner,* Das Ideal der Bildung und Erziehung bei Erasmus von Rotterdam.

Jahrbuch, Erläuterungen und Mitgliederverzeichnis werden diese Woche noch versandt. Sollte jemand dieselben nicht mehr beziehen wollen, so möge er gefälligst die Herausgeber dieser Blätter *sofort* hievon in Kenntnis setzen. Dieselben nehmen auch Anmeldungen zum Beitritt entgegen.

Inhalt: Verbaler und realistischer Unterricht einst und jetzt. — Zur Reform des Lehrplanes der Primarschule. — Diesterwegs populäre Himmelskunde und mathematische Geographie. — Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. — Max Wilhelm Götzinger über Herbart und über philosophische Propädeutik an Gymnasien. — *Rezension.* — *Inserate.*

J. HUBER'S BUCHDRUCKEREI, FRAUENFELD