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

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.

№ 8. Frauenfeld, 15. Juni 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.

(Fortsetzung.)

B. Die Anfänge des Realismus.

Gleich einer schwach punktirten, kaum bemerkbaren Linie zeigt sich der Realismus schon in der scholastischen Zeit, wenn auch von einem wirklichen Realunterricht damals noch nicht die Rede war. Wenn Karl der Grosse die Vorschrift gab, dass der Religionsunterricht in Kirche und Schule in der *Muttersprache* erteilt werde, so verlangte er damit, die Schule müsse sich nach dem Gegebenen richten, welches eine Grundforderung des Realismus ist. So lange die Schule und ihre Vertreter glauben, sie hätten dem Leben nichts nachzufragen, so lange ist das Wort Realismus in ihrem Munde eine inhaltslose Phrase. Leider wurde dieser leise Anfang eines realistischen Unterrichtes nur zu bald wieder begraben. Hrabanus Maurus (gest. 856) wandelte noch in den Wegen Karls des Grossen und erwarb sich dadurch den Beinamen „der erste deutsche Lehrer.“ Dann verschwindet die Forderung des muttersprachlichen Unterrichtes bis in die Zeit der Brüder des gemeinsamen Lebens, welche sich durch ihre Pflege der Muttersprache in der Geschichte des Realismus ein Blatt der Anerkennung erworben haben.

Schon die frühesten Humanisten hatten dem Realismus bisweilen das Wort geredet; es lag dies mehr oder weniger in der Natur ihrer Studien. Freilich war es meistens ein *Bücherrealismus*, und höchst selten kam einem der Gedanke, die Natur lasse sich auch in der Natur studiren. Jedenfalls durften die realistischen Studien nicht in den Vordergrund treten; es wäre dies aus mehr als einem Grunde untunlich gewesen. Wie man zur Zeit Hallers die Poesie nur in den Nebenstunden betrieb, ähnlich behandelte man in der scholastischen Zeit die Natur. Die wenigen Männer, welche die Natur zu ihrem Hauptstudium machten, liefen Gefahr, als Zauberer und Hexenmeister gebrandmarkt zu werden. In den Schulen fand der Realismus kein Plätzchen.

Der Reformation verdanken die Realien ihre Einbürgerung in den Unterricht. Zu Gunsten der Geschichte hatte schon Luther kräftige Worte geredet; Melanchthon schrieb ein Lehrbuch der Physik und Neander ein solches für die Geographie. An einen Realunterricht in unserem Sinne darf man dabei nicht denken; denn von eigener Naturbefragung lässt sich sehr wenig merken. So sehr Melanchthon selbst ein Freund der Natur war, so entwarf er doch sein Lehrbuch der Physik mit Paul Eber aus Aristoteles, und gebraucht wurde dasselbe, wie man seine Grammatik gebrauchte. Den Inhalt des Buches in der Schule durch Anschauung zu gewinnen, daran dachten weder er noch seine Zeitgenossen. Ähnlich verhält es sich mit Neanders Lehrbuch der Geographie. Es ist ein Zusammenfügen gelehrter Notizen aus der Lektüre der Klassiker und dem, was er in seinem Leben Geographisches gehört hatte. Die Quellen für diese Realienbücher sind nicht die Naturgegenstände, sondern Bücher und nur Bücher. „Viel alter Aberglaube galt darum noch als Wahrheit.“ Dafür können wir diese Männer nicht verantwortlich machen; sie waren eben auch in diesem Punkte Kinder ihrer Zeit, und die Natur war nicht der Gegenstand ihrer berufsmässigen Tätigkeit. *Das Verdienst wird ihnen aber die Geschichte für alle Zeiten zugestehen müssen, dass die Realien die Einführung in die Schule dem Vorgehen dieser Männer verdanken,* wenn auch ihr Unterricht, nach Raumer, als verbaler Realismus bezeichnet werden muss.

Neander hat zu diesem noch das weitere Verdienst, den Unterricht in der Muttersprache wieder zu Ehren gezogen zu haben. Dasselbe forderte um dieselbe Zeit in Frankreich Michel de Montaigne (1533 bis 1592). In seinen „Essais“ (d. h. Gedanken über verschiedene Dinge) sagt er: „In erster Linie möchte ich meine Muttersprache und die des Nachbarvolkes, mit dem ich am öftesten zu tun habe, gut verstehen.“ Montaigne zeigt, wie mit der Forderung des muttersprachlichen Unter-

richtes diejenige eines wirklichen Realunterrichtes eng verbunden ist, wenn erstere vorurteilslos geschieht. Der Essaiist war ein Feind aller Bücherweisheit; er fordert Sachkenntnis, aber direkt aus der Natur geschöpft, welche Methode einzig zu einem selbständigen Urteilen führe. Der Schüler erprobe seine Kräfte nach seiner Befähigung selbst. *„Der Erzieher erfinde und rede nicht immer allein, sondern er lasse auch den Schüler reden.* Sokrates und später auch Archesilaus liessen erst ihre Schüler reden, und dann erst redeten sie zu ihnen. Es ist gut, dass der Erzieher den Zögling vor sich her gehen lasse, damit er beurteilen könne, welches seine Art zu gehen ist und wie weit er sich zu ihm herablassen müsse, um sich seinen Fähigkeiten anzubequemen.“ Montaignes Pädagogik kennt zwar kein anderes Ziel als die irdische Glückseligkeit; aber sie brachte Momente in den Unterricht hinein, die man bisher nicht beachtet hatte. Die Realien waren zwar schon vor ihm als Schulfächer anerkannt worden; aber er betonte zuerst, dass man dieselben auch im Unterricht nur durch einen direkten Verkehr mit der Natur kennen lernen könne, und dass es nicht Sache des Lehrers sei, die Anschauung zu machen, wie der moderne Ausdruck lautet, sondern dass dem Schüler die erste daraufbezügliche Aufgabe zufalle.

Schärfer als Montaigne hat der Engländer Franz Baco von Verulam dieselben Grundsätze ausgesprochen. Er war zwar ebenfalls kein Pädagog, aber vielleicht gerade darum um so lieber gehört. Wie Montaigne war er ein Gegner aller Wortgelehrsamkeit. „Alle Begriffe, die nicht aus der Natur der Dinge geschöpft sind, sind Idole, welche den menschlichen Verstand trüben und die Natur verschleiern; sie geben Wort-, aber keine Sachkenntnis. Darum muss man die Natur mit Augen anschauen, statt sie aus Büchern zu studiren. Der Mensch, ein Diener und Ausleger der Natur, wirkt und erkennt in dem Masse, als er die Naturordnung durch *Experimente* wirkend oder durch *Beobachtung* erfahren hat; mehr weiss und vermag er nicht. Vom Reiche der Naturwissenschaft gilt dasselbe, was vom Himmelreich: wir müssen Kinder werden, um hinein zu kommen.“

Als Mund seiner Zeit hatte Baco (1561—1626) den Grundsatz der Autopsie aufgestellt und die Methode der Induktion für die wissenschaftliche Forschung gefordert. Beinahe gleichzeitig wirkte, von dem Engländer beeinflusst, in Deutschland ein Mann, der in der Geschichte der Pädagogik den Ruhm hat, der *früheste Didaktiker* zu sein. Wie es im vorigen Jahrhundert noch eine zweifelhafte Ehre war, nur als Dichter leben und sterben zu wollen, so war es auch zu Wolfgang Ratichs (1571—1635) Zeit ein von allen Gebildeten angezweifelter Beruf, nur

Methodiker und sonst nichts anderes sein zu können. Noch sind die Akten über Ratich nicht geschlossen — er bleibt unter allen Umständen ein sehr zweifelhafter Charakter —; aber das Zeugnis wird man ihm geben müssen, dass er in der Geschichte zuerst den Mut besass, als „Didaktikus“ sich einen Namen zu erwerben. Er fand begeisterte Anhänger, aber ebenso auch Neider und Feinde. Es ging ihm wie hundert Jahre später dem Leipziger Professor Christian Thomasius, als dieser seine Vorlesungen in deutscher, statt in lateinischer Sprache hielt; von allen Seiten hiess es hier wie dort: er hat nichts Rechtschaffenes studirt. Und von Ratichs Methode sagten seine Gegner: „So viel daran gut ist, finden wir nichts Neues.“ Ein Verdienst bleibt Ratich für alle Zeiten: er suchte den Realien und der Muttersprache ihr Recht im Unterrichte zu erkämpfen. Es ist durchaus notwendig, dass wir die wichtigste Stelle in Bezug auf die deutsche Sprache mitteilen: „Durch die *deutsche Schule* wird nicht verstanden, was man gewöhnlich deutsche Schulen zu nennen pflegt, da man nämlich nur deutsch lesen, schreiben und rechnen lehret, sondern *darin alle freien Künste und Wissenschaften* (unsere Realien) *in guter deutscher Sprache gelehret werden*, gleich wie vor Zeiten die Griechen und Lateiner alle Künste in ihrer Muttersprache lehreten und noch heutiges Tages die Araber tun, die sich nicht erst mit Latein und anderen fremden Sprachen quälen müssen, wie gegenwärtig bei uns die Jugend gequält wird, da sie durch die Muttersprache näher dazu geführt werden könnte. Und leichter und besser wird eine jede Kunst in fremder Sprache getrieben, wenn man sie zuerst in der Muttersprache behandelt, und es ist ein unbesonnenes Urteil, wenn etliche sagen, es sei unmöglich, andere aber, es sei närrisch, dass man alle Künste in deutscher Sprache lehren wolle.“

Ratichs Tat bestand mehr darin, auf die Mängel des alten Unterrichtsverfahrens aufmerksam zu machen, d. h. einzureissen statt aufzubauen. Der schwedische Kanzler Oxenstierna urteilte, dass Ratich wohl die Gebrechen der Schule nicht übel aufdecke, aber keine ausreichenden Heilmittel vorschlage. Weniger destruktiv, dafür dann auch aufbauend und neugestaltend war die Arbeit des Johannes Amos Komensky (1592 bis 1671). Dieser ist der erste pädagogische Systematiker und in der Geschichte des realistischen Unterrichtes die bedeutendste Persönlichkeit. Er stellte den Satz auf, dass *Alle in Allem zu unterrichten* seien (Did. magn., Kap. 10), und *machte die unmittelbare Anschauung zum obersten Grundsatz alles Unterrichtes* (Did. magn., Kap. 17, 18 und 20); er unterscheidet den *Anschauungsunterricht in natura* von dem *darstellenden Unterricht* (Did. magn., Kap. 18, 28 und Kap. 20, 10); einem wirklichen

Realunterricht in der *Geographie* und *Naturkunde* redet er an mehr als einer Stelle das Wort, so im „Informatorium der Mutterschule“ aus dem Jahre 1628, in der „Didaktika magna“ (die 1628 zuerst böhmisch und erst 1653 lateinisch erschien) und im „Orbis pictus“, welcher in Patak verfasst, aber erst 1657 in Nürnberg gedruckt wurde. Komensky verdient es, dass wir seinen Äusserungen einen Augenblick näher treten; denn er steht in vielen Beziehungen über Pestalozzi. Wir beschränken uns dabei auf den Teil seiner Theorie, der sich mit dem realistischen Unterrichte beschäftiget, und stellen zunächst die Frage:

(1) *Was versteht Komensky unter Anschauung?*

Zur Anschauung gehört in erster Linie, dass die Dinge den Sinnen vorgestellt werden; die Dinge müssen mit dem Schüler direkt verkehren, nicht durch das Buch oder durch den Mund des Lehrers. Auch genügt es für die Anschauung nicht, wenn wir den Gegenstand nur mit dem Gesichtssinn befragen; *Hörbares muss dem Gehöre, Gerüche dem Geruche, Schmeckbares dem Geschmacke und Berührbares dem Tastsinne vorgeführt werden, und wenn etwas von mehreren Sinnen zugleich gefasst werden kann, so führe man es mehreren zugleich vor* (Did. magn., Kap. 20, 6). Eine Anschauung ist also nach Komensky das in der Seele zurückgebliebene deutliche und wohlgeordnete geistige Bild eines Gegenstandes, nachdem dieser von allen Sinnen wahrgenommen worden ist, die ihn überhaupt wahrnehmen können. Ferner redet Komensky von der *inneren Anschauung mit dem Auge des Geistes* für die ausserhalb der direkten Wahrnehmung liegenden Dinge.

(2) *Wie gelangt man nach Komensky zu Anschauungen?*

Die Antwort findet sich im 20. Kapitel der Unterrichtslehre: „Im allgemeinen eine Sache zum Kennenlernen darbieten heisst, das Wesentliche und Zufällige an der ganzen Sache blosslegen. Wie sich dies zu gestalten habe, das lässt sich aus dem äusseren Sehen recht schön erkennen. Da ist es nämlich nötig, dass, wenn etwas richtig gesehen werden soll, dies 1. vor die Augen gestellt werde, und zwar 2. nicht zu entfernt, sondern in dem rechten Abstande, 3. auch nicht von der Seite, sondern gerade vor die Augen, 4. ferner nicht so, dass die Vorderansicht des Gegenstandes umgekehrt oder abgewendet, sondern gerade gegenübergestellt ist, 5. so, dass *der Blick zuerst den ganzen Gegenstand überschaue* (unsere Totalauffassung), und *dann* 6. *die einzelnen Teile gesondert durchmache*, und zwar 7. in einer bestimmten Ordnung vom Anfang bis zum Ende, und 8. bei jedem Teile so lange verweile, *bis* 9. *alles richtig in seinen Unterschieden erfasst worden ist.*“ Dabei ist stets von der Anwendung auszugehen, welche der Gegenstand im

Leben findet. „So hüpft der Geist munterer herbei und unterscheidet sorgfältiger.“

(3) „Es ist nötig, dass der Anfang der Erkenntnis allezeit von den Sinnen ausgehe. Die Wissenschaft ist um so sicherer, je mehr die sinnliche Wahrnehmung feststeht. *Wenn es Absicht ist, den Lernenden eine wahre und sichere Kenntnis der Dinge einzupflanzen, so ist in jeder Hinsicht darauf zu halten, dass alles durch Autopsie (Selbstschau) und sinnliche Veranschaulichung gelehrt werde.* Die Okularinspektion, d. h. die Besichtigung mit den Augen, ist der Schilderung vorzuziehen.“ Komensky klagt, dass beinahe niemand die Physik lehre, indem er sie für die Augen anschaulich mache und durch Experimente, sondern alle, indem sie die Texte des Aristoteles und anderer vortragen (Did. magn., Kap. 18, 25). Diesem Verbalismus ruft er zu: „Wohnen wir nicht ebenso gut wie die Früheren im Garten der Natur? Warum sollten wir nicht ebenso wohl wie sie Augen, Ohren, Nasen brauchen; warum durch andere Lehrer als diese, unsere Sinne, die Werke der Natur kennen lernen? Warum, sage ich, sollten wir nicht statt toter Bücher das lebendige Buch der Natur aufschlagen? Warum sehen wir lieber mit fremden als mit eigenen Augen?“ Bei den Schülern sind zuerst die Sinne zu üben, hierauf das Gedächtnis, dann das Begreifen und endlich das Urteilen. „Ein von Grund aus gelehrter Mann ist ein Baum mit eigener Wurzel, der von seinem eigenen Safte sich nährt und daher immerfort in Fülle steht, grünt, blüht und Früchte trägt“ (Did. magn., Kap. 18, 27). Darum „müssen die Menschen angeleitet werden, so weit, als nur möglich, nicht aus Büchern ihre Einsicht zu schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d. h. sie müssen die Dinge selbst kennen lernen und durchforschen, nicht aber nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse über die Dinge“ (Did. magn., Kap. 18, 28). Von der *grundlegenden Bedeutung des Anschauungsunterrichtes* redet Komensky auch in der Vorrede zum „Orbis pictus“: „Die sinnlichen Dinge müssen den Sinnen recht vorgestellt werden. ***Es ist nichts in dem Verstand, wo es nicht zuvor im Sinn gewesen.*** Wenn die Sinne der Sachen Unterschiedenheiten gut zu ergreifen fleissig geübet werden, so ist das so viel als zur wahren Einsicht und weisen Beredsamkeit und allen klugen Lebensverrichtungen den Grund legen.“

(4) Von einem wirklichen Anschauungsunterricht verspricht sich Komensky sehr viel. Er dient nicht nur dazu, die Lehr- und Lernarbeit zu erleichtern, sondern der ganze Unterricht wird auf solcher Grundlage für das Leben wirkungsvoller werden. Die Schularbeit selbst wird davon ihren Vorteil haben. Die Schüler werden mit grösserer Freude

in die Schule gehen; sie werden dem Unterricht mit Aufmerksamkeit folgen und ihre Aufgabe spielend lernen.

(5) Erst die Sache, dann das Wort. „Nichts soll gelehrt werden auf blosse Autorität hin, sondern alles durch *Vorzeigung* und zwar teils durch die *sinnliche*, teils durch die *vernünftige*“ (Did. magn., Kap. 18, 28). Erstere nennen wir den Anschauungsunterricht in natura, welcher bei heimatkundlichen Stoffen auftritt, letztere den darstellenden Unterricht, wie ein solcher für Geschichte und für Geographie und Naturkunde fremder Gegenden gefordert wird. Die vernünftige Vorzeigung bedarf der Veranschaulichungsmittel. Zu diesen gehören nach Komensky Kopien oder Bilder und Modelle, die für Unterrichtszwecke angefertigt sind. „*Autoptische Werkzeuge dieser Art* (d. h. Nachbildungen der Dinge, welche nicht in natura zu haben wären) *würden von allen wissenswerten Dingen anzufertigen sein, dass sie in der Schule gleich zur Hand wären.* Und wenn auch die Anfertigung derselben einige Kosten und Mühe verursachte, so würde doch ein ausserordentlicher Vorteil die Arbeit begleiten“ (Did. magn., Kap. 20, 10). Die angeschauten Dinge sollen die Schüler zu *zeichnen* angeleitet werden, heisst es in der Vorrede zum „Orbis pictus.“ „Wenn sie keine Lust dazu haben, muss man ihnen Lust dazu machen: erstlich darum, damit sie dadurch gewöhnet werden, einem Ding recht nachzusinnen und darauf scharfe Achtung zu geben; dann auch abzumerken die Massverhältnisse der Dinge in Gegeneinanderhaltung derselben; endlich die Hände geübt und geschickt zu machen, welches zu vielem gut ist.“

(6) Aus dem bereits Mitgeteilten ergibt sich, dass Komensky in seinem *Lehrplan* nicht nur die hergebrachten sieben freien Künste kennt, er fügt denselben noch *die Realien*, die Ethik und die Theologie hinzu. Die Grundlage zu dem gesamten Wissen muss schon in der „Mutterschule“, d. h. in der Familie gelegt werden. Über den realistischen Unterricht auf dieser Stufe sagt Komensky: „Auf dem Gebiete der *Naturwissenschaften* kann das Kind in den sechs ersten Lebensjahren dahin gelangen, Wasser, Erde, Luft, Feuer, Regen, Schnee, Eis, Steine, Eisen, den Baum, die Pflanze, den Vogel, den Fisch, das Rind u. s. w. kennen zu lernen. Auch mag es die Glieder seines Körpers nach Namen und Benutzung kennen lernen. Dies lernt sich in diesem Lebensalter leicht, und es gibt die Anfänge der Naturwissenschaft ab. Einen Anfang in der Optik empfängt das Kind, wenn es Licht, Finsternis, Schatten, die Hauptfarben und ihre Verschiedenheit zu bestimmen und zu benennen anfängt. Ein Anfang in der Astronomie wird es sein, wenn das Kind weiss, was man Himmel, Sonne, Mond, Sterne nennt, und wenn

es bemerkt, dass sie täglich auf- und untergehen. Eine Einleitung in die *Geographie* findet statt, wenn die Kinder verstehen lernen, was ein Berg, ein Tal, ein Acker, ein Fluss, ein Dorf, ein Flecken, eine Stadt ist, *je nachdem Gelegenheit an dem Orte ist, wo sie erzogen werden.* Ein Grund für die Chronologie wird gelegt, wenn das Kind begreift, was man eine Stunde, einen Tag, eine Woche, ein Jahr u. s. w., ferner Winter, Sommer u. s. w., endlich Gestern, Vorgestern, Morgen, Übermorgen u. s. w. nennt. Ein Anfang in der *Geschichte* wird gemacht, wenn sie sich erinnern und wiedererzählen können, was sich neulich zugetragen hat, wie sich dieser oder jener bei einer oder der anderen Gelegenheit benommen hat; doch darf dies nur kindlich sein" (Did. magn., Kap. 28, 3—8). Wenn man diese Stellen liest, so glaubt man, einen der allerneuesten Neuerer zu hören, und nicht einen „Neuerer", der schon vor mehr als zweihundert Jahren gestorben ist. Die konzentrischen Kreise kannte Komensky nicht; denn er war ein konsequenter Denker und ein guter Methodiker. Auf die Mutterschule folgt vom siebenten bis zum zwölften Lebensjahre die „Muttersprach- oder Volksschule." „Eine fremde Sprache lehren wollen, bevor das Kind die Muttersprache inne hat, ist gerade so, als wenn ein Knabe reiten lernen sollte, bevor er gehen kann" (Did. magn., Kap. 29, 4). „Ziel und Umfang der Volksschule wird sein, dass die gesamte Jugend in dem unterrichtet wird, dessen Verwendung sich auf das ganze Leben erstreckt." Als *realistischen Stoff schreibt Komensky der Volksschule* vor: „Von der Staats- und Wirtschaftslehre sollen die Kinder nur so viel kennen lernen, als sie brauchen, um die alltäglichen Vorgänge im Hause und Staate zu verstehen. Auch sollen sie die allgemeine Geschichte der Welt, nach ihrer Erschaffung, Verderbnis, Wiederherstellung und der Regierung durch die Weisheit Gottes bis auf diesen Tag, kennen lernen. Desgleichen soll ihnen das Wichtigste aus der Weltkunde mitgeteilt werden, insbesondere von der Rundung des Himmels, von der Kugelgestalt der in seiner Mitte schwebenden Erde, von der Bewegung des Weltmeeres, von der mannigfach gekrümmten Gestalt der Meere und Flüsse, von den Erdteilen, von den hauptsächlichsten Reichen Europas, insbesondere aber von den Städten, Bergen und Flüssen des eigenen Vaterlandes und was sonst bemerkenswert ist. Endlich sollen sie auch von den Handwerken die allerwichtigsten kennen lernen, sei dies nun bloss zu dem Zwecke, dass sie bezüglich dessen, was im menschlichen Leben vorgeht, nicht in gar zu grober Unkenntnis sind, — oder sei es, damit sich später die Neigung des Naturells, wohin sich jeder am meisten gezogen fühlt, leichter zeige" (Did. magn., Kap. 29, 6, IX—XII). Auf das in der Volksschule Behandelte baut der Unterricht in der

lateinischen Schule. Die realen Wissenschaften müssen für das gesamte Wissen den Grund legen. Komensky sagt: „Wenn du auch alle Verfahrungsweisen, wie eine Sache gründlich zu erörtern und darüber zu sprechen ist, in Bereitschaft hättest, wärest aber ohne das Material, welches du untersuchen oder besprechen solltest, was würdest du untersuchen oder besprechen? Die Sachen sind an und für sich, was sie sind, auch wenn sich kein System, keine Sprache ihnen anschliesst; System und Sprache drehen sich aber nur um Sachen und hängen von ihnen ab; ohne die Sachen würden sie in nichts zerfliessen, oder sie würden zu Lauten ohne Sinn, ein törichter oder lächerlicher Versuch. *Da sich also eine vernünftige Überlegung und eine Sprache auf Sachliches gründen, so fordert es die Notwendigkeit, dass die Grundlage vorausgeschickt wird*“ (Did. magn., Kap. 30, 5).

Mit Recht nennt die Geschichte der Pädagogik Komensky den Begründer des Realismus; aber erst die Gegenwart fängt an, seine Gedanken nach und nach in die Wirklichkeit überzuführen. Seine Zeit war für seine Reformbestrebungen nicht günstig. Und wenn auch etliche seiner Zeitgenossen durch ihn angeregt wurden und etliche seiner Forderungen in neu entstehende Schulordnungen Eingang fanden, so wurde doch Komenskys Arbeit bald vergessen und Pestalozzi, der ihm an folgerichtiger Darstellung nachsteht,[1] musste alles wieder aus sich selbst heraus schöpfen. Mit Komensky hat der Realismus in der Pädagogik begonnen und in ihm sogleich eine Höhe erreicht, vor der wir heute noch bewundernd stehen, zumal die Gesamtheit seiner Forderungen von einem wahrhaft christlichen Geiste durchdrungen ist. Pestalozzi kann ihm an die Seite gestellt werden; beide Männer bezeichnen den Anfang und das Ende der ersten Periode des Realismus. Im Beginne der zweiten Periode steht Herbart; er ist der Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik. Herbarts Psychologie und Ethik sind die einzigen Systeme, mit denen sich in der Erziehung etwas machen lässt, die darum auch für den realistischen Unterricht von Bedeutung geworden sind.

Neues zu schaffen war nach Komensky zunächst nicht mehr möglich. Es handelte sich jetzt darum, *die Praxis nach den neuen pädagogischen Gedanken umzugestalten*, was schon Komenskys eifrigstes Bemühen war. Unter seinen Zeitgenossen ist nach dieser Hinsicht besonders zu nennen Herzog Ernst der Fromme von Gotha (1601—1675). Unterstützt von dem Rektor Andreas Reyher, welcher ein Anhänger Komenskys

[1] Das ist nicht mein Urteil, sondern das Urteil der Geschichte, dem ich mich anschliessen muss.

war, erliess er 1642 den „*Schulmethodus*“, der mit seinen dreizehn Kapiteln auch für die Entwickelung des Realunterrichtes wichtig wurde. Luther hatte in seiner Predigt, „dass man die Kinder zur Schule halten solle“ (1530), dem Staate das Recht zugeschrieben, „die Untertanen zu zwingen, die Kinder in die Schule zu schicken.“ Im Schulmethodus macht die Obrigkeit zum ersten Male von diesem Rechte Gebrauch. Das achte Kapitel handelt dann „*von den natürlichen und anderen nützlichen Wissenschaften, und wie selbige zu treiben.*“ Und diesmal bleibt die Sache auf dem Papier geschrieben. Es wurde den Lehrern vom Herzog befohlen: „Was auf den Augenschein bestehet, soll sobald bei vorhandener materia, wo man es gegenwärtig haben kann, den Kindern gezeiget werden.“ Der Herzog selbst schenkte den Schulen Veranschaulichungsmittel, wie Magnete, Sanduhren u. s. w. Grosses hat man sich bei diesem Unterricht nicht vorzustellen; aber die Sache selbst bleibt gross genug, wenn wir die Zeitverhältnisse und die damalige Lehrerbildung überdenken.

Die Pädagogen des Reformationszeitalters hatten die Realien als Unterrichtsfächer anerkannt, weil sie Realkenntnisse für das *Verständnis der Bücher* notwendig hielten. Das siebenzehnte Jahrhundert ging einen Schritt weiter, indem es sagte: Die Realien sind die *Grundlage unserer Bildung;* sie müssen deshalb jedem anderen Wissensgebiete der Zeit nach vorangestellt und der Unterricht in der Muttersprache erteilt werden. Das sechszehnte Jahrhundert glaubte noch, man könne sich die Realkenntnisse *aus Büchern* erwerben; aber Baco und seine Nachfolger lehrten, nur durch unmittelbares *Befragen der Natur* offenbare sich diese den Menschen. So wurden die Realien bei Comenius neben die althergebrachten Unterrichtsfächer als gleichberechtigte gestellt. Diese Auffassung erfuhr gegen das Ende des Jahrhunderts durch den Engländer John Locke (1632—1704) eine Vertiefung und zugleich eine Verflachung. Ersteres geschah dadurch, dass Locke den alten Irrtum von den angeborenen Vorstellungen zurückwies und behauptete. Die sinnliche Erkenntnis ist nur auf die Erfahrung beschränkt; alle unsere Ideen entstehen durch Sensation und Reflexion. Da aber Locke von den Wissenschaften im Dienste der Erziehung nicht viel erwartete und das Wissen als solches gering schätzte, so wollte er die Realien, welche er bevorzugt, doch nur in dem Masse betrieben wissen, als ihre Kenntnis im späteren Leben *Nutzen bringt.*

In Bezug auf das religiös-sittliche Ziel der Erziehung stimmt August Hermann Francke (1663—1727) mit Locke überein; auch dass die Erziehung auf den zukünftigen Beruf des Zöglings, auf das Leben überhaupt,

Rücksicht zu nehmen habe, ist ein Gedanke, den schon Locke aussprach. Und doch ist ein Fortschritt von dem Engländer zu Francke. Bei Locke gehen die ethische und die realistische Richtung der Erziehung freundlich, aber neutral neben einander her; *Francke dagegen stellt die Realien mit Bewusstsein in den Dienst der sittlichen Bildung.* Sein Doppelziel, die Jugend zur wahren und ungeheuchelten Gottseligkeit und zur Brauchbarkeit im gemeinen Wesen zu erziehen, ist im Grunde doch wieder nur *ein* Ziel; denn die Mittel, welche das eine zu erreichen geeignet sind, müssen auch dem andern dienen und umgekehrt. Ein Theoretiker war Francke nicht; wir finden darum auch keine seiner Forderungen in unserem Sinne begründet. Aber er war ein praktischer Mann. Eine realistische Tendenz liegt schon an sich im Pietismus, da er sich nicht mit der nackten Anerkennung der christlichen Lehre begnügt, sondern auch auf christlichen Sinn und Wandel dringt, und es liegt darum in seinem Wesen, dass er da, wo er sich der Erziehung und des Unterrichtes annimmt, nicht nur das zukünftige, sondern auch das ganze irdische Leben des Zöglings auch nach seiner rein irdischen Seite ins Auge fasst. Die Realien waren in der Theorie längst in den Unterricht aufgenommen; aber in die Praxis hat sie doch erst der Pietismus gebracht. Es mag ein unterstützender Umstand sein, dass Francke in der grossen Reihe seiner Stiftungen zuerst die Armenschule gründete (1694), für welche man in unterrichtlicher Beziehung naturgemäss das unmittelbare Bedürfnis berücksichtigte. Im Waisenhaus in Halle waren die Realien stark vertreten. Im Lehrplan der „deutschen Schule“ fanden sie zwar keine Stelle; aber Francke wollte sie mit den Waisenkindern doch betrieben wissen, freilich neben den gewöhnlichen Schulstunden. Er sagt darüber in der „Information der Waisenkinder“: „Weil auch einer, der nicht studiret, dennoch die Anfänge der Astronomie, der Geographie, der Naturwissenschaften, der Geschichte und was seines Ortes oder Landes Polizeiordnung sei, zu wissen wohl vonnöten hat, wird ihnen auch ausser den ordentlichen Schulstunden, neben dem, dass sie zum Stricken angehalten werden, gleichsam spielender Weise, von allen diesen Wissenschaften das Nötigste beigebracht, dass sie zum Exempel lernen, wie sie Gott aus der Natur erkennen, wie sie ein Land vom andern unterscheiden, wie sie reisen sollen, wie sie einen Acker messen oder teilen, wie sie den Kalender brauchen sollen.“ Francke beruft sich dabei auf das Beispiel Herzog Ernsts des Frommen, dessen Büchlein „Kurzer Unterricht von natürlichen Dingen“ bei den Waisenkindern gebraucht werde. In der „Instruktion oder Regeln für die Praeceptores der Waisenkinder“ heisst es: „Alle Waisen sind fleissig

anzuhalten, dass sie sich bewegen. Im Winter können sie einige Handarbeit tun, als sägen oder mit der Handmühle malen, wozu ein munterer Präzeptor sie mit seinem eigenen Exempel anweiset. Im Sommer aber können sie entweder Vor- oder Nachmittags dann und wann bei gutem Wetter zur Erfrischung aufs Feld geführet werden, wobei er den Kindern etwa eine nützliche oder erbauliche Historie erzählet oder sonst etwas aus der Natur von den Geschöpfen und Werken Gottes etwas vorsaget.“ *Spaziergänge* im Dienste des realistischen Unterrichtes sind also keine moderne Erfindung. Dazu kam in den Franckeschen Schulen noch ein vielseitiger *Handfertigkeitsunterricht.* Noch sorgfältiger wurde der ganze realistische Unterricht im „Pädagogium“ behandelt, zu welchem Unterrichte bisweilen auch Waisenknaben zugelassen wurden, die Apotheker werden wollten. Schon im ersten und dann ganz besonders im zweiten Bericht über diese Anstalt, welcher sich über die Hauptpunkte verbreitet, wodurch sich das Hallesche Pädagogium von den meisten öffentlichen Schulen unterscheide, hebt Francke auch die Realien heraus. Die betreffende Stelle lautet: „Die zur Erholung des Geistes bestimmten Stunden werden aus Rücksicht auf die Gesundheit zu Leibesübungen verwendet, von denen sich im gewöhnlichen Leben Gebrauch machen lässt. Manche werden in diesen Stunden zu Handwerkern geführt, damit sie die verschiedenen Werkzeuge und alles zur äusseren Pflege des menschlichen Lebens Gehörige in Augenschein nehmen, die wirklichen Formen der Dinge mit dem Geiste erfassen, mit wenig Mühe die Bezeichnungen derselben kennen lernen, und vorkommendenfalls über alles Mögliche richtig urteilen können. Andere gibt es, welche durch das Studium der Mechanik angezogen werden. Manche werden von erfahrenen Studenten der Medizin in Gärten, Felder, Wiesen und Wälder geführt, um sich Kenntnis der Botanik zu verschaffen, und was sie da an Pflanzen gesammelt haben, legen sie sich dann in ihren lebendigen Herbarien an. Zur Winterszeit werden, unter Berücksichtigung des Wetters, zur Erholung des Geistes andere Dinge vorgenommen, namentlich wird gedrechselt. Bisweilen wird auch der Bau des tierischen Körpers an einem Hundekadaver gezeigt; denn nicht ohne Nutzen durchforscht der Mensch, wie seine Wohnung innerlich zubereitet ist, indem er ordentlich wahrnimmt, wie höchst kunstreich der Körper gebaut ist, so jedoch, dass er in Furcht vor einem plötzlichen Tod beständig erhalten wird. Es gibt auch welche, denen die Geschichte der Naturkörper und die Ökonomie der tierischen erläutert wird, und zwar wird ihnen nicht allein die äussere Gestalt gezeigt, sondern auch die innere Kraft der Naturdinge durch Versuche dargetan.“ Im Lehrplan des Pädagogiums haben Geographie und

Geschichte einen Platz erhalten. Der Unterricht in diesen Fächern wurde in der Muttersprache erteilt mit der Bestimmung, dass die Wiederholung in lateinischer Sprache geschehen soll. Bei der Aufzählung geographischer Örtlichkeiten sind die Geschichten, die sich an einem jeglichen Orte begeben haben, zu erzählen. „Es werden auch bei dieser Lektion die *deutschen Zeitungen* traktiret, welche der Präzeptor zuvor durchlieset und zum Anfange der Lektion die vornehmsten Punkta erzählet, damit nicht dadurch der Lektion selbst zu viel Zeit entgehen möge. Bei der Erzählung lässet er die Örter, derer gedacht wird, aufschlagen, und erkläret die unbekannten terminos. Es muss aber der Präzeptor sich also stellen, dass er unter dem Doziren alle Scholaren im Gesichte habe und also wissen könne, ob sie alle Achtung geben. Und *wenn ein Ort gezeiget wird, muss solchen ein jeder mit Fingern auf seiner Karte weisen;* also kann er ungefähr sehen, ob auch alle den Ort gewiss gefunden haben“ (Ordnung und Lehrart des Pädagogiums, Sekt. III, Kap. 4, II). Die Schüler müssen, wo es sein kann, ein jeder seine eigene Karte besitzen, damit nicht einer den andern hindern möge (a. a. O., Sekt. III, Kap. 5). Im Frühling und Sommer wurden die Schüler Mittwochs von drei Uhr an aufs Feld geführt, um daselbst Kräuter zu suchen. Für die Naturkunde ist im Stundenplan des Pädagogiums keine bestimmte Stunde angesetzt. Im Lehrplan sagt Francke darüber: „Über die Naturalien-Kammer wird gleichfalls wöchentlich eine Stunde gelesen, wozu bald eine Freistunde, bald eine andere von einer Lektion genommen wird, damit es den Knaben zugleich eine Rekreation (Erholung) sei, wenn sie unvermutet aus einer anderen Lektion zu dieser gerufen werden. Hier werden nur diejenigen Dinge vorgenommen, die in der Naturalien-Kammer befindlich, und nach ihrer Natur und Eigenschaften, Nutzen und Gebrauch erkläret. An deren statt werden bisweilen auch andere Naturalien, so in der Apotheken zu finden, und jedermann nicht gar so bekannt sind, genommen; auch wohl dann und wann einige Experimenta physica gezeiget. Bei der Anatomie, weil nicht alle auf einmal können darbei sein, wird unterdessen, da eine Partei bei der Demonstration ist, mit den übrigen was anders vorgenommen, auch wohl etwas von der Anatomie in die Feder diktirt, damit sie hernach schon einige Wissenschaft davon haben, wenn sie zur Demonstration kommen“ (a. a. O., Sekt. III, Kap. 6). Die Naturalien-Kammer war eine durch viele Geschenke für die damalige Zeit äusserst *reichhaltige naturhistorische und ethnographische Sammlung*, auf deren Anlegung Francke schon frühe Bedacht nahm. Dazu kam noch ein mit den Anstalten verbundener *botanischer Garten.*

Francke hatte durch sein Erziehungsziel und durch die Art und Weise, wie er den Unterricht am Waisenhaus gestaltete, einem neuen Gedanken gerufen. Den Unterricht in den Dienst der Erziehung zu stellen und ihn dem obersten Erziehungszweck unterzuordnen, das war Franckes Streben. Die alte Schule hatte zu grosses Gewicht auf die Gelehrtheit gelegt, die neue Schule betonte das Tun, das gesellschaftliche Wirken. Francke suchte noch beides zu vereinigen; aber etlichen seiner Anhänger kam der Gedanke, ob die Vorbereitung auf das wirkliche Leben ohne jede Gelehrsamkeit nicht wertvoll genug wäre, sich in der Erziehung einzig damit abzugeben, ohne dass man dabei den obersten Zweck der Erziehung aus dem Auge lasse. Es waren dies besonders Christoph Semler (1669—1740) und Johann Julius Hecker (1707—1768); sie sind die Gründer der *Realschulen*. Semler gründete zuerst eine solche in Halle. Aber nachdem die Schule mehrmals geschlossen und wieder eröffnet worden war, musste er endlich den Plan ganz aufgeben. Glücklicher war Hecker, der es unternahm, in Berlin seinen Gedanken zu verwirklichen, wo er vom König unterstützt wurde.

Gleich einem beinahe unmittelbar aus der Tiefebene aufsteigenden hohen Berge steht Komensky in der Geschichte des Realismus da. Seine Theorie überragt die Praxis der Pietisten; aber diese gleicht doch einer an jenes Gebirge sich anschliessenden längern, wenn schon schmalen Hochebene, welche, steil abfallend, in einer breiteren Ebene ihren Abschluss findet, im Realismus der Philanthropisten. Diese verstanden es recht gut, der Welt ein blaues Wunder vorzumalen,[1] doch mit ihrem Realunterricht ist es nicht weit her. Dies zeigt sich schon in der Forderung eines konfessionslosen Religionsunterrichtes. Nicht die Sache selbst, Bilder und Worte genügten ihnen. Wenn man ihre Schriften liest, so tönt es oft wie bei Komensky; aber es tönt eben nur, ihre Worte bedeuten nicht mehr dasselbe. Wir denken dabei zunächst an ihr Haupt, an Johann Bernhard Basedow (1723—1790), der durch sein „Elementarwerk“ an Komenskys „Orbis pictus“ erinnert. Aber der „Orbis pictus“ sollte nur ein Hülfsmittel sein, während Basedow den

[1] Als *Herder* nach dem grossen Examen im Jahre 1776 von den wunderbaren Erfolgen der Basedowschen Methode sprechen hörte, sagte er: „Mir kommt alles schrecklich vor, wie ein Treibhaus oder ein Stall voll menschlicher Gänse. Man erzählte mir neulich eine Methode, in zehn Jahren Eichenwälder zu machen: wenn man den jungen Eichen unter der Erde die Herzwurzel nähme, so schösse alles über der Erde in Stamm und Äste. Das ganze Arcanum Basedows liegt, glaube ich, darinnen, und ihm, den ich persönlich kenne, möchte ich keine Kälber zur Erziehung geben, geschweige Menschen.“

Realunterricht an die Kupfertafeln des „Elementarwerkes“ angeschlossen wissen will und damit in den kopienhaften Verbalismus zurückfällt.[1] Am ausführlichsten und gut redet Christian Gotthilf Salzmann (1744—1811) über die Realien, und offenbar hat er den realistischen Unterricht in der Dessauer Anstalt im Auge, wo er in seiner Schrift „Noch etwas über die Erziehung“ eine dritte verkehrte Art des Sachunterrichtes wie folgt charakterisirt: „Sie zeigt ihren Schülern die Produkte der Natur in Abbildungen und steht also hoch über jener (in der die Natur nur mit Worten beschrieben wird). Aber so hoch steht sie bei weitem noch nicht, als sie stehen könnte; denn die meisten Abbildungen der natürlichen Dinge sind fehlerhaft. In den besten Büchern befinden sich Vorstellungen, die ganz falsch gezeichnet sind. Den Kupfern fehlt die Farbe, die doch bei einer Menge von Sachen eine Haupteigenschaft ist, wodurch man sie von andern unterscheiden kann, und viele Farben der Natur sind entweder ganz unnachahmlich oder können nur durch die grössten Künstler nachgeahmt werden, die sich schwerlich entschliessen, auf das Illuminiren der Kupfer die Kraft zu verwenden, da ihnen die hierzu erforderliche Mühe nicht hinlänglich vergolten werden kann. Daher hält es schwer, dass ein nach den besten Abbildungen unterrichtetes Kind die Sachen, deren Abbildungen es gesehen hat, in der Natur wieder finde.“ Was Salzmann in der eben angezogenen Schrift Positives über den Unterricht in der Geographie, der Geschichte und der Naturkunde sagt, ist ganz vortrefflich. Es sind Rousseausche Gedanken auf deutschem Boden erwachsen.

Im Salzmannschen Institut in Schnepfenthal verbrachte der berühmte Geograph Karl Ritter seine Knaben- und Schuljahre, und es mag schon aus diesem Grunde interessant sein, etwas von Salzmanns Gedanken über realistischen Unterricht zu hören. Er sagt:[2] „Ich traue mir dem Mangel an Aufmerksamkeit auf die Natur bei meinen Zöglingen

---

[1] *Goethe* (Werke, Ausgabe in 40 Bänden, Bd. 22, S. 207) urteilt über Basedows „Elementarwerk“: „Mir missfiel, dass die Zeichnungen seines Elementarwerkes noch mehr als die Gegenstände selbst zerstreuten, da in der wirklichen Welt doch immer nur das Mögliche beisammen steht, und sie deshalb, ungeachtet aller Mannigfaltigkeit und scheinbarer Verwirrung, immer noch in allen Teilen etwas Geregeltes hat. Jenes Elementarwerk hingegen zersplittert sie ganz und gar, indem das, was in der Weltanschauung keineswegs zusammentrifft, um der Verwandtschaft der Begriffe willen neben einander steht; weswegen es auch jener sinnlich-methodischen Vorzüge ermangelt, die wir ähnlichen Arbeiten des Amos Comenius zuerkennen müssen.“ Mit dem „Orbis pictus“ wurde Goethe schon in der frühesten Jugend bekannt (a. a. O., Bd. 20, S. 36).

[2] Die Klassiker der Pädagogik, Bd. 3, Salzmann I (2. Aufl.), S. 160.

abzuhelfen. Ich habe ein prächtiges Naturalienkabinet, gegen welches das schönste königliche Kabinet gar nichts sagen will. In demselben ist der Aufgang der Sonne und des Mondes und jedes Sterns, das Entstehen der Sonn- und Mondfinsternisse, die Abwechselung der Jahreszeiten, das Entstehen des Nebels, der Wolken, des Donners und des Hagels gar deutlich zu sehen; Bäume, Sträuche und Pflanzen stehen da, alle recht natürlich, die Vögel, die Säugetiere, die Fische und alles Tier, das auf Erden kreucht, kann da in seinen verschiedenen Entwickelungen beobachtet werden. Alle Tage gehe ich mit meinen Zöglingen in dies Naturalienkabinet und suche heraus, was uns das merkwürdigste ist. Darüber unterreden wir uns denn miteinander, jedes sagt, was es daran bemerkt; wir vergleichen die gesammelten Sachen untereinander, bemerken, worin sie einander ähnlich oder unähnlich sind, und schärfen so unser Unterscheidungsvermögen, legen zehn bis zwanzig Produkte der Natur vor uns, untersuchen, was sie alle miteinander gemein haben und lernen so abstrahiren; legen eines nach dem andern weg, bemühen uns, es recht deutlich zu beschreiben: so wird unsere Einbildungskraft und das Vermögen, andern seine Gedanken mitzuteilen, geübt. — Unser Naturalienkabinet wird uns die Quelle, aus der wir alle unsere ersten Kenntnisse schöpfen, der Gegenstand, an dem wir alle unsere Kräfte üben. — Mein Naturalienkabinet ist die Natur selbst.“

„Ehe meine Zöglinge um die Produkte von Ost- und Westindien sich kümmern, sollen sie erst die Produkte unseres Landgutes und des Thüringer Waldes kennen lernen. Ehe wir vom Karpathischen Gebirge und dem Pindus plaudern, ehe wir uns mit Paris, Lissabon, Rom, Athen und Jerusalem bekannt machen, müssen wir schon mit der Kette von Gebirgen, an deren Fusse wir wohnen, bekannt sein, den Inselsberg besucht, nach Franken, Hessen und Thüringen gesehen, wenigstens einige Dörfer, Städtchen und Städte besehen haben, damit sie sich doch bei den Worten Gebirge, Berg, Dorf, Städtchen, Stadt, Provinz, etwas Richtiges denken können. Denn alles Plaudern eines Kindes, das noch keine deutlichen Begriffe von der natürlichen und politischen Verfassung der Provinz hat, in der es erzogen wird, von dem Karpathischen Gebirge, von der Regierungsform und den Einkünften in Frankreich oder China, ist weiter nichts als Starengeschwätz und noch weit weniger. Der Star denkt sich gar nichts, wenn er spricht, ein solches Kind aber etwas ganz Falsches.“ — Dass ein derartiger Unterricht mit so starker Betonung der Heimatkunde in Schnepfenthal nicht bloss auf dem Papier stand, das bezeugt uns z. B. Kramer in seiner Biographie Ritters. Über den Geschichtsunterricht schreibt Salzmann:

„Eh wir die Geschichte der Assyrer und Perser, Griechen und Römer lernen, wollen wir uns erst die Geschichte eines benachbarten Orts bekannt machen. Ich würde dazu die Geschichte von Schnepfenthal wählen, wenn dieser Ort so wichtig wäre, dass die Alten ihn wert gehalten hätten, Merkwürdigkeiten davon aufzuzeichnen. Vor der Hand habe ich mir das berühmte Kloster Reinhardsbrunn gewählt. Wir wollen es oft besuchen. Nachdem wir uns gefreut haben über die vortrefflichen ökonomischen Einrichtungen, die daselbst allenthalben sichtbar sind, über den Reiz der Gegend, den die Kunst erhöht hat u. dgl., bleiben wir bei einer alten Inskription und einem Kruzifixe stehen, das dabei gehauen ist, und natürlich entsteht nun die Frage, wie es wohl sonst hier möge ausgesehen haben? Wir fragen einen hier bekannten Freund, ob nicht mehrere solcher Überbleibsel aus den alten Zeiten vorhanden wären? Er führt uns zu einer Reihe steinerner Männer, die durch die Länge der Zeit zum Teil verstümmelt wurden, zeigt uns Trümmer von Leichensteinen, Überbleibsel eines alten Klosters, führt uns in eine alte Kirche, sagt uns von einem uralten Begräbnisse fürstlicher Personen, in welches man durch eine kleine Öffnung steigen könne. Die Neugier erwacht; wo ist das Begräbnis? fragen alle begierig, zeigen Sie es uns! Ich steige hinab, sagt der eine, ich auch, sagen alle. Wir steigen hinab und finden da einige Rippen und andere Knochen, offene Gräber — sehen einander bedenklich an, sind ganz in der alten Zeit. Es geschehen an mich hunderterlei Fragen, von wem die Knochen wären? wer das Kloster erbauet habe? wen dieser, wen jener steinerne Mann vorstellen solle? Ich kann darauf nichts weiter antworten, als: ich weiss es nicht. Darüber werden dann meine Zöglinge unwillig. Ich frage endlich meinen Freund, ob er mir denn kein Buch empfehlen könnte, wo man von allen diesen Sachen Nachrichten fände? Er empfiehlt mir Herrn Galetti. Ich müsste mich sehr irren, wenn meine Zöglinge mich nicht inständig bäten, den Galetti zu kaufen. Ich tue es, nachdem ich mich genug darum habe bitten lassen. Wir lesen ihn begierig und sammeln alles, was er uns von Reinhardsbrunn sagt. So bereiten wir uns zur Erlernung der Geschichte vor, bekommen Begriffe von Jahrhunderten, Altertum, Dokumenten u. dgl., und nun erst ist es Zeit, auch mit der Geschichte anderer Länder sich bekannt zu machen.“

Basedows Welt in Kupfern ist um so auffallender, wenn man bedenkt, dass seine Pädagogik auf der des Genfer Bürgers Jean Jacques Rousseau (1712—1778) ruht, der wie keiner vor ihm dem Verbalismus auf den Leib rückte und seinem „Emil“ deshalb erst im zwölften Lebensjahr ein Buch in die Hand gibt. „Ne substituez jamais le signe à

la chose quand il vous est impossible de la montrer; car le signe absorbe l'attention de l'enfant, et lui fait oublier la chose représentée." Rousseau ist der zweite Systematiker in der Geschichte der Pädagogik, aber ein höchst einseitiger. Montaigne und Locke waren auf ihn von grossem Einfluss. Was wir an jenen besonders zu tadeln haben, das eignete er sich an und übertrieb es wo möglich. Vom ersten hat er die niederen ethischen Erziehungsziele, vom zweiten die Verkennung des sittlichen Bildungswertes der Wissenschaften, was er sich aber beides in seiner Weise zurechtlegte. Rousseau ist nur Theoretiker; doch seine Pädagogik ist, wir möchten sagen, ein grosser realistischer Revolutionsgedanken, welcher in der Form, in der ihn Rousseau der Welt verkündigte, wohl geeignet war, die Zeitgenossen stutzig und auf die Erziehung aufmerksam zu machen. Rousseau erhob sich gegen alles Bestehende, gegen Gott und die Welt, und doch sind die meisten wertvollen Gedanken seines Buches nicht absolut neu; neu werden sie nur durch das oberste Prinzip, aus dem er sie alle ableitet. Er verlangt eine naturgemässe Erziehung und betont namentlich die Pflege des Körpers; seine erste Aufgabe des Erziehers besteht in der Ausbildung der Sinne und dass er sich bemühe, die Natur des Kindesgeistes kennen zu lernen. Der Zögling soll alles selbst finden (Montaigne); Rousseau eifert gegen das Auswendiglernen von Unverstandenem. Was er über den Unterricht im allgemeinen und die Realien im besonderen sagt, stimmt vielfach mit den Lehren Komenskys und Franckes überein. Unter den deutschen Philanthropisten ist in dieser Beziehung nicht Basedow, sondern Salzmann sein getreuester Anhänger.

Pestalozzi kam, und Rousseau war vergessen. Pestalozzis Pädagogik ist die Liebe; sie trieb ihn, sich des armen und verlassenen Volkes anzunehmen, ihm aus seiner Unwissenheit und Roheit herauszuhelfen. Diese Liebe kannte Rousseau nicht; er kannte überhaupt keine Erziehung des Armen. Dieser wird vom Schicksal erzogen; nur der Reiche bedarf — des Hofmeisters. Pestalozzi stellte nicht nur Forderungen auf, er suchte auch darnach zu handeln. Und wenn er noch so oft fehlgriff und ihn seine Zeitgenossen noch so oft für einen halben Narren hielten: er verlor den Mut nicht und, wie schwer es ihm auch oft wurde, nicht den Glauben an die Menschheit. „Ich kannte das Volk, wie es um mich her niemand kannte. Ich sah sein Elend. Ich litt, was das Volk litt, und das Volk zeigte sich mir, wie es war und wie es sich niemand zeigte." Diesem Volke durch Erziehung und Unterricht zu helfen, war Pestalozzis Streben; seine Liebe nötigte ihm auch das Wort ab: „Ich will Schulmeister werden." Und die Liebe machte ihn

erfinderisch; sie machte ihn zum ersten Naturforscher der menschlichen Seele und zum Begründer unseres heutigen Volksschulwesens. Lesen, Schreiben, Rechnen und Memoriren waren die hergebrachten Unterrichtsfächer; durch diese wollte auch er sein Ziel der Volksbildung erreichen. Aber er musste einsehen lernen, dass er mit diesen Fächern auf dem Holzwege war, dass „sie gar nicht als die Elemente des Unterrichtes können angesehen werden.“ So führte ihn sein Nachdenken auf den Grundsatz der Anschauung und damit auf die Forderung der Realien.

Pestalozzis Stellung in der Geschichte der Pädagogik ist eine ganz eigentümliche. Es fehlte ihm an jeglicher pädagogisch-historischen Bildung. Dass er von Komensky, mit dessen Lehren er sehr häufig übereinstimmt, nichts wusste, ist unter den damaligen Verhältnissen begreiflich; auffallend aber ist, dass ihm beim Beginne seiner Tätigkeit auch die zeitgenössische pädagogische Bewegung unbekannt war. Er sagt selbst im vierten Brief in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, dass er von dem, was Rousseau und die Philanthropisten taten und wollten, keine Silbe gewusst habe. So ist denn wirklich alles, was er leistete, sein ganz besonderes Eigentum. Aber wie viel Arbeit und wie viel bittere Täuschung wäre ihm erspart geblieben, wenn er Komenskys Anschauungsunterricht und Franckes praktische Tätigkeit gekannt hätte! Wir wären heute einen bedeutenden Schritt weiter.

Geschichtlich betrachtet besteht Pestalozzis grosses Verdienst darin, einen Gedanken, der bisher nur der Theorie nach vorhanden war, die Idee einer allgemeinen Volksschule, in die Wirklichkeit überzuführen. Dazu kam ihm die Strömung der Zeit entgegen, wie sie einem Komensky nicht entgegenkam. Eine Folge seiner Arbeit war es auch, dass man nach und nach mit dem Schulmeister alten Stiles aufräumte und ein wirkliches Schulamt schuf; auch der Dorfschullehrer sollte für seinen Beruf erzogen und gebildet werden. Durch seine psychologischen Forschungen gab Pestalozzi den Anstoss zur Begründung einer wissenschaftlichen Pädagogik. Er selbst wollte damit eine naturgemässe Methode begründen, und in der Freude über seine Entdeckungen überschätzte er dieselbe. Wenn aber Pestalozzi meint: „Ich habe den höchsten, obersten Grundsatz des Unterrichtes in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt“, so weiss er eben die Sache nicht besser; denn das hat schon vor ihm Komensky und mit grösserer Konsequenz getan. Wir möchten beinahe behaupten, der realistische Unterricht habe durch Pestalozzi in seiner Entwicklung einen Rückschlag erhalten gegen seinen Willen. Er redet sehr schön von der Anschauung, was sie sei und welche Bedeutung sie für die

Bildung besitze; er stellt die Sprache, das Rechnen, die Geometrie, das Zeichnen in ihren Dienst. Wo es sich aber um die Anwendung seiner Anschauungstheorie auf die elementare Unterrichtsarbeit handelt, da greift er beinahe immer fehl. Ist es doch schon eine verkehrte Auffassung, den eigenen Körper zum Ausgangspunkt des realistischen Unterrichtes zu machen. Und Pestalozzi wird in seiner „Wort- oder Namenlehre", und sonst noch, seinem eigenen Prinzipe der Anschauung geradezu untreu, und dies deshalb, weil er *„die Reihenfolgen von Namen der bedeutendsten Gegenstände aus allen Fächern des Naturreiches, der Geschichte und der Erdbeschreibung, der menschlichen Berufe und Verhältnisse"* als reine Leseübung dem Sachunterrichte voranstellte. Ein weiterer und für den realistischen Unterricht besonders folgenschwerer Irrtum war, in *Form, Zahl* und *Sprache* die einzigen Elementarmittel des Unterrichtes hinzustellen. Dadurch wurde er zu der falschen Fächereinteilung genötigt, die Realien der Sprache unterzuordnen, was sog. „Pestalozzianer" heute noch in der Praxis für das Richtige halten. Und doch ist die Sprache für die Anschauung an sich von untergeordneter Bedeutung. Zuerst kommt das Erkennen und dann das Benennen. Ihre Bedeutung kommt, wie Pestalozzi selbst sagt, erst da zu rechter Geltung, wo es sich darum handelt, von Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu führen. Er weiss ganz gut, was alles zu einer klaren und deutlichen Anschauung gehört. Im fünften Brief des Buches „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" heisst es: *„Durch je mehrere Sinne du das Wesen oder die Erscheinungen einer Sache erforschest, je richtiger wird deine Erkenntnis über dieselbe."* Form und Zahl sind ganz nebensächlicher Art, je nach dem Ausgangspunkte der Betrachtung. Ein Glaswürfel unterscheidet sich in dieser Beziehung nicht von einem Holzwürfel, überhaupt von keinem anderen Würfel, und ein echtes und ein falsches Fünffrankenstück sind, nur nach Form und Zahl aufgefasst, gleichwertig. Auf Pestalozzi lässt sich auch die irrige Ansicht zurückführen, die meint, es lasse sich innerhalb der vier Zimmerwände eine vollkommene Anschauung eines Naturgegenstandes gewinnen. Von gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnissen, von Daseinsbedingungen, von Ursache und Wirkung fehlt bei Pestalozzi jegliche Belehrung. So sehr er die sinnliche Anschauung betont, so ist er doch auch wieder auf gute Schulbücher versessen, von denen er für die Bildung alles erwartet. Seine eigenen Elementarbücher entsprechen durchaus nicht immer seinen richtigen theoretischen Forderungen. Der Gedanke, der in einem bestimmten Augenblick vor seiner Seele stand, beschäftigte ihn oft so stark, dass er ihn nicht in die richtige Verbindung mit seinen früheren Äusserungen bringen konnte. Nur auf diese Weise

lässt es sich auch erklären, wie er bisweilen schon im nackten Sprechenkönnen ein Vorhandensein geistiger Kräfte erblicken und für seine Sprechübungen ganz wertlose Gegenstände benutzen konnte. Über seinem Ziel, die formale Bildung zu heben, vernachlässigte er nur zu häufig die Grundlage derselben, wertvolle realistische Kenntnisse.[1]

Wir alle wollen Pestalozzianer sein. Und wären wir es nur auch in der Liebe zu unseren Schülern, in der Treue bei unserer Arbeit, in der uneigennützigen Hingabe an das von uns als richtig Anerkannte und in dem lebendigen Streben nach Vervollkommnung. Aber in den Ruf: *Zurück zu Pestalozzi!* können wir nicht einstimmen; dieser ist zum mindesten auf dem Gebiete des realistischen Unterrichtes eine unüberlegte Phrase. Pestalozzi hat nicht durch die grossen, genialen Blicke seiner Theorie, wohl aber da, wo er von ihrer Anwendung spricht und durch seine Praxis im Realunterricht den Schulwagen nicht auf den richtigen Weg gestellt, sondern ist unter neuen Namen im alten Geleise weitergefahren. Und gerade diejenige Schulstufe, für welche er litt und stritt, die Volksschule, hat aus seiner Theorie an realistischem Unterricht gar nichts gewonnen. Man muss darauf hin nicht die Lehrbücher der Pädagogik und Methodik, sondern die Praxis ansehen, in der heute noch jede Art des Verbalismus gehütet und gepflegt wird. Wir sagen dies, obschon wir wissen, dass in den Lehrmitteln für den Volksschulunterricht die Realien jetzt überall vertreten sind, aber in welchem Sinne, zeigt der Umstand, dass sich in der Gegenwart wieder viele Stimmen regen können, die im „Interesse der Konzentration“ die Realien aus dem Lehrplane der Volksschule streichen wollen.

Wem unsere Auffassung von der Stellung Pestalozzis in der Geschichte des realistischen Unterrichtes als eine ungerechte erscheint, den möchten wir auf die Tatsache aufmerksam machen, dass er dasselbe Urteil aus jeder ordentlichen Geschichte der Pädagogik herauslesen kann, wo freilich diese Schattenseite Pestalozzis neben den Lichtseiten nicht so stark hervortritt. Auch uns ist Pestalozzi eine grosse historische Gestalt, und wir folgen ihm mit Bewunderung selbst auf seine Irrwege. Man könnte uns nun entgegnen, dass doch die Schüler Pestalozzis für einen praktischen Betrieb der Realien in den Volksschulen gearbeitet hätten. Aber auch hierin stimmen wir mit der Geschichte überein, wenn wir für die nachpestalozzische Zeit einen wahren, anschaulichen realistischen Unterricht verneinen. Es wurden zwar viele realistische Hülfsmittel gemacht, aber nur für den Sammlungskasten und für das *Lesen*.

---

[1] Vgl. dazu: *Kehr*, Geschichte der Methodik, Bd. I, auf den Seiten 138, 195 u. 234.

Wo es verhältnismässig gut bestellt ist, benutzt man Bilder; die Natur gehört nicht in die Schule hinein. Dem einen Lehrer zerstört sie die ethische Wirkung des Unterrichtes, den andern hindert sie an der Erreichung seines Examenzieles, und oft ist beides beisammen. Die Lesemethode im Realunterricht ist die einfachste und ungefährlichste. Wenn wir unter der grossen Zahl von Männern, welche seit den Tagen Pestalozzis auf dem Gebiete der Realien tätig waren, einen hervorheben wollen, so ist es Lüben. Seine Grundsätze sind „Fundamentalsätze Pestalozzis." Was er will, wollte auch Pestalozzi. Lüben kämpfte gegen die Lesemethode, und seine Ansichten fanden in der Theorie bald allgemeine Anerkennung und wurden als der Abschluss in der Entwickelungsgeschichte der Methode des naturkundlichen Unterrichtes angesehen. Die Praxis aber zeigt Lübens Forderungen nicht — in allen Schulen — in Anwendung.

Mit Herbart beginnt eine neue Periode des realistischen Unterrichtes.

Heimatkunde und Kartenlesen.

Von Stadtschullehrer *Florian Davatz,* vorgetragen in der Lehrerkonferenz in Chur.

Unser Lehrplan für die städtischen Schulen schreibt für die IV. Klasse auch Unterricht in der Heimatkunde vor. Ich lasse die Frage, ob er verfrüht oder rechtzeitig sei,[1] unberücksichtigt und beschäftige mich daher mit dem, was verlangt wird. Es sollen im IV. Schuljahr die Grundbegriffe der Geographie: Lage eines Ortes nach den Himmelsrichtungen, Stadt, Dorf, Weiler, Hof, Hügel, Berg, Tal, Fluss, Bach, Quelle etc. gelehrt werden. Daneben verlangt das eingeführte Lesebuch von Rüegg Einführung in die Kartenlehre an Hand eines gedachten Dorfes Aberg und seiner näheren und weiteren Umgebung.

So schön diese Anlage dieses Teiles des Lesebuches und der Stufengang selber ist,[2] so hatte ich doch immer das Gefühl, als wollte Rüegg eigentlich nicht die Behandlung dieser Lesestücke in der Schule tale quale, sondern sie nur gleichsam als Wegweiser für den schaffenden Lehrer hinstellen, der den Heimat- oder Wohnort der Schüler in der gegebenen Art und Weise behandeln solle.[3] Da aber nicht jeder Lehrer gleich gut dazu geeignet ist, sich für den Schulort ein passendes Anschauungs- und Kartenmaterial anzufertigen und bei dem öftern Wechsel der Lehrer, sei's in den Klassen des Lehrortes oder im Wechsel des Lehrortes selber, schien es mir angezeigt, einen Versuch in der Herstellung eines diesbezüglichen Lehrmittels für *Chur* zu machen. Es besteht dies aus einem Plane des Schulzimmers, des Schulhauses, der nächsten Umgebung desselben, einem Plane der Stadt Chur und zwei Kärtchen mit Horizontalkurven und Terrainschattirungen im Masstabe von 1 : 25000 und 1 : 50000. Ich masse mir zwar durchaus nicht an, überall das Richtige getroffen zu haben; doch werde ich bestrebt sein, meinen Standpunkt einigermassen zu begründen. Auch übergehe ich die Entwicklung derjenigen geographischen Begriffe, die direkt angesichts der Natur entwickelt werden können, und beschränke mich lediglich auf die Einführung ins **Kartenlesen.**

---

[1] *Heimatkundlicher Anschauungsunterricht* als methodisches Prinzip, nicht als Fach, auf *allen Stufen* und in *allen Fächern,* weil:
1. die Kinder dafür die meisten apperzipirenden Vorstellungen mitbringen,
2. das heimatkundliche Material zur Apperzeption des Fremden unerlässlich ist. — *Red.*

[2] Eine sehr *abstrakte* Schönheit. — *Red.*

[3] Eine solche Schablone für den Lehrer gehört aber nicht ins Schulbuch, sondern ins Vademecum. — *Red.*

Die Kinder sollen also die Karte verstehen lernen! Die Forderung scheint hoch gestellt, und man wird sagen, es gebe wenige Schüler der Sekundar- und Kantonsschule, die derselben zu genügen im Falle seien. Zugegeben! Aber wer trägt die Schuld daran? Erinnert sich vielleicht einer der Herren Kollegen, dass ihm je etwas über Kartographie dozirt worden ist? Wurde Ihnen je einmal gesagt, was man unter merkatorischer, stereographischer, homolographischer, Kegelprojektion, Flamsteedscher Projektion etc. verstehe? Ist je in unsern höheren Schulen ein erklärendes Wort über senkrechte und schiefe Beleuchtung einer Karte gefallen? So viel mir bekannt, nicht, und ich habe mich in den letzten Jahren des öftern darnach erkundigt. Hält man die Sache für zu unwichtig, oder vergisst man vor lauter Nebensachen die Hauptsache? Oder setzt man voraus, dass die Primarschule schon das Nötige getan habe? Dieser letzte Grund wäre wohl der einzig plausible, da es offenbar in der Aufgabe der Volksschule liegt, nach und nach die Schüler ins Kartenlesen einzuführen. Wie dies zu geschehen habe, soll in Folgendem kurz gezeigt werden.

Im Schreib- und Leseunterricht sind Schreiben und Lesen nicht Selbstzweck, sondern nur die Mittel zum Zwecke. Die Kinder sollen dadurch in den Stand gesetzt werden, das geschriebene und gedruckte Wort anderer zu verstehen und ihre eigenen Gedanken in schriftlicher Form andern kund zu tun.

Beim Rechnungsunterricht begnügen wir uns auch nicht damit, den Schülern die vier Operationen mit ganzen und gebrochenen Zahlen beizubringen, sondern wir wollen sie befähigen, dieselben auf die Bedürfnisse des täglichen Lebens anzuwenden. Im Geographieunterricht kann es auch nicht unser Zweck sein, die Kinder eine Unzahl von Namen und Zahlen auswendig lernen zu lassen, sondern wir wollen sie auch befähigen, eine Landkarte, die irgend einen Teil der Erdoberfläche bildlich darstellt, richtig zu verstehen, d. h. alles das, was der Topograph in dieselbe hineingelegt hat, auch wieder herauszulesen. Die Karte ist also nicht ein Bild, wie es der Maler oder Zeichner entwirft, auf welchem die naheliegenden Gegenstände grösser, die entferntern kleiner erscheinen, sondern eine Horizontalprojektion im eigentlichen Sinne des Wortes.

Diese bringt aber bekanntlich nur die horizontalen Masse zur Darstellung. Die Erdoberfläche zeigt aber auch vertikale Erhebungen über den Meeresspiegel; es galt daher als eine der wichtigsten Aufgaben der Kartographie, eine Methode zu finden, nach welcher auch die senkrechte Ausdehnung dargestellt werden konnte. Die Beobachtung lehrte, dass alle natürlichen Erhebungen der Erde, Hügel und Berge, sich nach oben zuspitzen oder mehr oder weniger verjüngen, indem sie sich bald mehr der Pyramiden- oder der Kegelform, bald mehr der Halbkugel nähern. Aus der gewöhnlichen Horizontalprojektion eines dieser Körper können wir also auf dessen Höhe keinen sichern Schluss ziehen. Sobald wir uns aber die Körper aus einer Anzahl gleich dicker Schichten aufgebaut denken, so ist es uns ein Leichtes, die Höhen zu berechnen, indem wir die Anzahl der Schichten mit der angenommenen Schichtenhöhe multipliziren. Wollen wir die Schüler zu verständigem Kartenlesen bringen, so ist es notwendig, dass wir ihnen diese Projektionsart vorführen und zwar an Hand von Modellen. Wie dies geschehen soll, will ich in folgenden Sätzen andeuten:

1. Die Landkarten sind in einem bestimmten Masstabe verjüngte Bilder eines Landes in Horizontalprojektion.

2. Jeder projektiven Darstellung geht eine genaue Messung der räumlichen Ausdehnung voraus.

3. Die Kinder sollen in den Stand gesetzt werden, eine einfache, ich möchte sagen primitive Karte anzufertigen. Daher ist es notwendig, sie im Messen zu unterrichten.

4. Im vierten Schuljahr kennen die Schüler schon den Meter, Dezimeter und Centimeter, verstehen auch das Dividiren mit 10, 100 und 1000, 20, 200, 2000, 30, 300, 3000 u. s. w., somit können Messungen von kleinerer Ausdehnung und Reduzirung der Masse mit einer dekadischen Zahl ohne besondere Schwierigkeit vorgenommen, und daher kann auch mit Hülfe des Lehrers eine Karte der Schulstube, des Schulhauses und später der nächsten Umgebung des Schulhauses angefertigt werden.

5. Als vorbereitende Uebung sollten zuerst einfache Flächen, wie Wandtafel, Schultisch, Schulbank, Wandflächen, Fensterscheiben u. dgl. gemessen und in verjüngtem Masstabe gezeichnet werden. Hierauf dürfte die Bodenfläche des Zimmers und dann des Schulhauses folgen.

6. Um bei den Schülern das Verständnis für die Darstellung der dritten Ausdehnung, der Höhe, zu erzielen, ist es notwendig, einige Körpermodelle zu messen und darzustellen. Es genügen hiefür: 1 Würfel, 1 vierseitiges Prisma, 1 Pyramide und 1 Kugel (wohl auch eine Halbkugel). An diesen Modellen lässt sich zunächst nachweisen, dass aus dem blossen Grundrisse die Höhe ohne weiteres nicht ermittelt werden kann; wenn aber Pyramide, Kugel und Halbkugel in gleich dicke Scheiben oder Schichten geschnitten sind, kann an der Projektion, wenn die Schichtenlinien mit projizirt werden, die Höhe sofort bestimmt werden.

7. Hügel und Berge spitzen sich nach oben zu, wie Pyramide und Kugel. Denkt man sich jene in Schichten von einer bestimmten Mächtigkeit geteilt, was ein Modell zu erläutern hat, so wird es den Schülern nicht mehr schwer fallen, eine Schichtenlinie oder Kurve auf der topographischen Karte zu verstehen. Es wird ihnen klar, dass die weitesten Linien am tiefsten, die engsten am höchsten liegen, einwärts gebogene Kurven eine Mulde oder ein Tobel, auswärts gebogene einen Rücken oder Kante in horizontaler Lage bedeuten. Ferner wird ihnen klar, dass die Höhe eines nach oben zugespitzten Körpers aus der Zahl der ihn bildenden Schichten und der Mächtigkeit oder Dicke der Schichten berechnet werden kann. Wenn z. B. ein Kegel aus 20 Schichten, von denen jede 2 cm misst, besteht, so finden wohl die meisten Schüler, dass der Kegel 20 · 2 cm oder 40 cm hoch ist.

8. Um die Schüler ins Kartenlesen einzuführen, muss ihnen ein korrektes Lehrmittelchen, das gleichsam als Muster dienen soll, in die Hand gegeben werden.[1]

Dasselbe sollte 1. einen Plan des Schulzimmers, 2. des Schulhauses, 3. der nächsten Umgebung des Schulhauses, 4. des Wohnortes, 5. ein Kärtchen des Heimatkreises oder Bezirkes enthalten.

Für grössere Schulen, wie Chur, könnten diese Pläne und Kärtchen vom Lithographen, für kleinere hingegen mit dem Hektographen oder als Autographien ebenfalls durch den Lithographen hergestellt werden. Natürlich muss der Lehrer das Original dazu liefern.

9. Jedem Plane oder Kärtchen muss der Masstab beigedruckt sein und zwar in Millimetern, damit die Schüler aus der Zeichnung die wirklichen Masse berechnen können;[2] ferner dürfen Windrosen oder Buchstaben, wohl auch ein Pfeil zur Orientirung nach den Himmelsgegenden nicht fehlen. Es muss jedoch schon bei diesen Plänchen darauf Rücksicht genommen werden (in der Schrift), dass die vom Leser abgewendete Seite die nördliche Richtung vorstellt.

10. Anschliessend oder besser noch vorausgehend, müssen die Himmelsrichtungen in der Natur gezeigt und in der Schule geübt werden, dann an den Plänchen.

11. Ein oder mehrere Spaziergänge nach erhöhten Punkten des Wohnortes sollen dazu dienen, die Schüler auf die im Kärtchen vorkommenden Zeichen, Häuser, Ställe, Strassen, Feldwege, Flüsse, Berge, Felsen, Wald, Rüfen u. dgl. aufmerksam

---

[1] Dies kann erst geschehen, nachdem die Karte durch gemeinschaftliche Tätigkeit von Lehrer und Schüler entstanden ist. Der psychologisch richtige Gang ist jedenfalls folgender: Auf der untersten Stufe, wo geographische Gegenstände zu zeichnen sind, begnügt man sich mit der Andeutung der horizontalen Verhältnisse; man beschränkt sich auf richtige Wiedergabe der gegenseitigen Lage und Richtung von Ortschaften, Gebirgen, Flüssen etc. Von der vertikalen Gliederung sieht man noch vollständig ab. Gebirgszüge erscheinen deshalb auf der Karte als starke Striche, Berge als Punkte oder Sterne. Erst wenn sich die Geographie vorwiegend oder ausschliesslich mit fremden Gegenden befasst, welche der sinnlichen Wahrnehmung nicht mehr zugänglich sind, stellt sich das Bedürfnis ein, die geographischen Verhältnisse in vertikaler Richtung ebenfalls zur Darstellung zu bringen, und da sind wir mit Herrn Davatz überzeugt, dass dieses am besten durch Kurvenkarten geschehen könne. Zu diesen gelangen wir so: Als Aufgabe bezeichnen wir, einen bestimmten Berg so zu zeichnen, dass wir aus der Zeichnung nicht nur die Lage, sondern auch die Form und Höhe desselben erkennen können. Um diese Aufgabe zu lösen, machen wir zunächst einen bezüglichen Versuch mit dem Hügel, der nordwestlich von der neuen Kaserne liegt. Die Kinder bringen verschiedene Vorschläge. Dieselben werden auf ihre Brauchbarkeit geprüft. Schliesslich weist der Lehrer ein Modell des Hügels vor, das in Schichten zerlegbar ist, und erläutert an Hand desselben die Entstehung der Kurven, indem er die einzelnen Schichten auf der Wandtafel mit Kreide ausführt. Es kann auch auf die unter 6. genannten Modelle zurückgegangen werden, doch erst an dieser Stelle, damit das Zeichnen dieser Modelle von vornherein als Mittel zum Zwecke des Kartenzeichnens erscheint. Nun entwerfen die Schüler selber eine Karte von dem genannten Hügel. Aehnlich behandelt man andere bekannte Erhebungen, und nach und nach entsteht die Kurvenkarte der Heimat. Nun erst wird eine vollkommene Darstellung, wie sie Herr Davatz mit seinem Lehrmittelchen meint, vorgewiesen und durch die Schüler erklärt. Dann geht man zur Entzifferung von Karten über, welche fremde Gegenden veranschaulichen. *Red.*

[2] Aus einem Bogen sogen. Millimeterpapier kann man 50—100 Masstäbe schneiden, die den Schülern in die Hand gegeben werden können.

zu machen. Eine Vergleichung der Kurven auf den Kärtchen mit den Ein- und Ausbiegungen des Terrains wird bald ein richtiges Verständnis herbeiführen. — Grössere Klassen sollten aber bei solchen Spaziergängen geteilt werden. Mehr als 10—15 Schüler sollte man dabei nicht haben. (Wo diese Trennung auf Schwierigkeiten stossen sollte, dürfte eine Gruppirung angezeigt sein, wobei jede Gruppe 10 bis 15 Minuten beim Lehrer verweilen, die übrigen in der Nähe sich ergehen sollten.

12. Für den Schulgebrauch würde ich Kurvenkarten mit Schattirung empfehlen und zwar sowohl für den Handgebrauch wie als Wandkarten. Es gereicht den Pädagogen durchaus nicht zum Ruhm, dass sie beim heutigen Stande der Kartographie sich noch mit den alten Kartenwerken von Keller begnügen, nachdem ein Leuzinger, Becker u. a. auf Grund des Siegfriedsatlasses wahre Kunstwerke und dazu noch um verhältnismässig billigen Preis liefern. Eine Massendemonstration von Seite der Lehrerschaft dürfte in dieser Hinsicht auf Erfolg rechnen. Es wäre noch manches, was die Heimatkunde anbelangt, zu sagen, so über die Beschäftigung der Bevölkerung: Industrie, Acker-, Wiesen-, Weinbau etc., über Pflanzen und Tierwelt, Naturerscheinung, Astronomisches (Sonnenbewegung, scheinbare Mondbewegung, Phasen des Mondes, Jahreszeiten etc.). Indessen sind hierüber die Meinungen abgeklärter als über das Kartenlesen. Ich schliesse daher, indem ich auf zwei Arbeiten hinweise, die ich selber nachträglich mit grossem Interesse gelesen, nämlich: *G. Stucki*, Materialien für den Unterricht in der Heimatkunde, Bern, Verlag Antenen, und *J. Ragaz*, Die Heimatkunde im III. Schuljahr, in Nr. 1 und 2 dieser Blätter.

Ça ira! — Cela va!

I.

Der **Erziehungsrat des Kantons Zürich** empfiehlt den Schulkapiteln für die praktischen Uebungen pro 1890/91 unter anderm auch: *„Lehrübungen nach Herbart-Ziller.“* (Berner Schulblätter 1890, Nr. 21.)

II.

An der **Primarlehrerkonferenz der Stadt Bern** hielt Herr Lehrer **Fr. Leuenberger** einen Vortrag über die *Herbart-Zillersche Pädagogik.* Nachdem derselbe schon in der vorigen Konferenz über die Grundzüge der Herbart-Zillerschen Pädagogik, speziell über ihre Stofftheorie, referirt hatte, führte er nun als Fortsetzung die fünf formalen Stufen vor. In der Diskussion betonte u. a. Herr **Schulinspektor Stucki** die Berechtigung und die grosse Wichtigkeit der ersten Formalstufe, der Vorbereitung, zur Weckung und Klärung der apperzipirenden Vorstellungen. Obschon kein Herbart-Zillerianer striktester Observanz, anerkennt er die didaktischen und methodischen Vorzüge dieser Schule und ermuntert die bernische Lehrerschaft zum fleissigen Studium der Herbart-Zillerschen Pädagogik. In ähnlicher Weise votirte auch der eben anwesende Herr **Seminardirektor Martig.** Er sieht in der Herbartschen Pädagogik einen grossen Segen für die gesamte Erziehungslehre, weil er darin ein notwendiges Gegengewicht gegen den überhandnehmenden „didaktischen Materialismus“ erblickt, und wenn er auch nicht mit allen Herbart-Zillerschen Forderungen und Ansichten übereinstimmt, so empfiehlt er doch ernstlich das Studium Herbartscher Schriften, allerdings unter der Devise: „Prüfet alles und das Gute behaltet.“ (Blätter für die christl. Schule 1890, Nr. 22.)

III.

Ein protestantischer Pfarrer über die Herbart-Zillersche Pädagogik. „Vorige Woche referirte ich im Freundeskreise über den Religionsunterricht nach Herbart-Zillerschen Grundsätzen, nachdem ich zuvor — allerdings erst während eines Semesters — praktische Versuche angestellt hatte. Ich war freudig überrascht, bei der Mehrzahl meiner Zuhörer nicht nur ziemlich eingehende Bekanntschaft, sondern auch lebhafte Sympathien mit den Zillerschen Grundsätzen zu finden.

Ich fühle mich selber je länger je mehr ermutigt, das begonnene Studium fortzusetzen; denn wenn mir auch im einzelnen lange nicht alles klar und plausibel ist, so darf ich mich schon manches Gewinnes und vielfacher Anregung freuen, und das ist Grund genug, tiefer einzudringen.“

IV.

Ein katholisches Urteil über die Herbartsche Pädagogik. In dem III. Bande des philosophischen Jahrbuches, herausgeg. von Dr. *Gutberlet*. Fulda 1890, S. 215 f. wird die Frage aufgeworfen: Wie ist die Pädagogik *Herbarts* und seiner Anhänger von katholischem Standpunkte aus zu beurteilen? Darauf wird geantwortet: „Die Philosophie *Herbarts*, besonders seine spekulative Psychologie, ist mit der katholischen Glaubenslehre unvereinbar.“ Um dies zu verstehen, muss man sich gegenwärtig halten, dass ein Teil und zwar der gegenwärtig vielfach massgebende Teil der katholischen Gelehrten die Metaphysik und Psychologie des Aristoteles für die katholische und christliche ansieht. Alles also, was in dieser Hinsicht mit Aristoteles im Widerspruch steht, gilt vielen auch als unvereinbar mit dem Christentum. Wer sich darüber des näheren unterrichten will, der sei auf die Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XVII, S. 162 und S. 206 verwiesen.

Hinsichtlich der Pädagogik *Herbarts* denkt indes der ungenannte Kritiker anders. Was über den Lehr- und Lernprozess von *Herbart* und dessen Schule gesagt ist, findet volle Anerkennung, desgleichen was über die Vorstellungen, ihre grössere oder geringere Stärke, ihre einander hemmende oder fördernde Kraft gelehrt wird. „Auch die enge Verbindung von Unterricht und Erziehung entspricht in hohem Masse den Forderungen der christlichen Pädagogik.“ Doch ist der Kritiker hier der falschen Meinung, als wolle *Herbart allein* durch den Unterricht erziehen und kenne keine andern Faktoren der Erziehung.

Namentlich werden die formalen Stufen gebilligt, sowie auch den sechs Interessen und dem Konzentrationsgedanken die Anerkennung nicht versagt wird. Darum werden die katholischen Lehrer aufgefordert, ihr Interesse dem Studium der *Herbart*schen Pädagogik zuzuwenden.[1] (Deutsche Blätter f. erz. Unt. 1890, Nr. 18.)

V.

Am 6. Mai d. J. ist Herr **F. Guex**, der neue **Direktor der Ecole normale in Lausanne**, in sein Amt eingeführt worden, zu dem er, wie kaum ein zweiter, befähigt ist. Herr *Guex* war seiner Zeit selber ein Schüler der Schule, der er jetzt vorsteht; dann besuchte er das Seminar in Gotha und studirte in Jena und Berlin. In Jena war er Mitglied des Stoyschen Seminars und Lehrer am Stoyschen Institut. In sein Vaterland zurückgekehrt, war er zuerst Professor des Deutschen an der Kantonsschule in Lausanne, hernach Professor des Französischen an der Kantonsschule in Zürich. Aus dieser Stellung berief ihn der Staatsrat des Kantons Waadt an die Spitze des waadtländischen Seminars.

Beim Eintritt in seinen neuen Wirkungskreis hielt Herr **Guex** eine Programmrede, die auch für weitere Kreise von grossem Interesse ist. Sie ist deshalb auch in Nr. 11 des *„Educateur“* in extenso abgedruckt. Unsere Leser dürften wohl folgende Stellen am meisten interessiren, in denen Herr Guex sich über den Geist und die Richtung seines künftigen pädagogischen Unterrichtes ausspricht.

Wir geben die Stellen absichtlich im Original und nicht in deutscher Uebersetzung, weil es einen besondern Reiz hat, deutschen Ideen im eleganten Gewande der französischen Sprache zu begegnen. Les voilà:

Chers futurs élèves, chargé de vous donner un cours sur la science de l'éducation, permettez-vous, de vous dire en quelques mots, comment nous comprenons ce cours et sur quoi nous le baserons.

Suivant *Herbart,* le chef de l'école à laquelle se rattache aujourd'hui près de la moitié des éducateurs d'Allemagne, la pédagogie n'est que la philosophie appliquée aux choses de l'éducation. C'est à *Herbart* que revient l'honneur d'avoir élevé la pédagogie à la hauteur d'une science; c'est lui qui, le premier, a prononcé ces mots: *„de l'application de la psychologie à la pédagogie“,* qui depuis, sous toutes les formes et dans tous les pays civilisés, ont été commentés, scrutés et qui aujourd'hui sont passés dans la pratique des choses qu'on ne discute plus.

C'est lui encore qui, le premier, a dit ce que doit être un enseignement *éducatif*. Nous accentuons ce mot éducatif, car tout enseignement qui n'est pas éducatif ne mérite pas d'être décoré du nom d'enseignement. C'est lui encore qui, sans l'exprimer

[1] Da haben wir Pädagogen ja einen so breiten und fruchtbaren Boden für *gemeinsame* Bestrebungen, dass wir gar nicht nötig haben, uns wegen metaphysischen Differenzen zu befeinden. *Red.*

dans les mêmes termes que nous le faisons aujourd'hui, pressentit que l'éducation est plus importante que l'enseignement, puisque, petit à petit, elle fait du naturel de l'enfant le caractère de l'adulte. C'est de l'éducation que dépend en effet l'avenir du pays, car au point de vue de la nation, le caractère pèse d'un bien autre poids que l'esprit.

Certes, personne n'oserait contester aujourd'hui la haute valeur du savoir, de la science ou des sciences, la valeur inappréciable d'un esprit juste et éclairé; mais ce n'est pas là la seule fin ni même la fin principale de l'éducation publique. L'Etat est en droit d'attendre autre chose des maîtres à qui il donne pour mission de former les hommes. Dans les fonctions importantes au premier chef, délicates et complexes de son ministère, l'instituteur, le professeur est à nos yeux, sans nul doute, chargé de donner avec l'instruction qui importe tant, l'éducation proprement dite qui importe plus encore.

Voilà pourquoi nous disons que tout enseignement est et doit être éducatif.

C'est dans cet esprit que nous donnerons notre enseignement, en cherchant à faire marcher de front l'éducation et l'instruction; et si nous prenons notre modèle si loin, de l'autre côté du Rhin même, c'est parce que, ne l'oublions pas, l'Allemagne est et reste la terre classique de la science éducative. La pédagogie, science pourtant bien française par ses origines, — il suffit de songer à Port-Royal, à Montaigne, Pascal, Descartes et plus tard à Rousseau — a été longtemps négligée chez nos voisins de l'ouest. Entre Montaigne et Rousseau d'un côté, pour n'en citer que deux, et les hommes d'école d'aujourd'hui de l'autre, Paul Bert, Jules Ferry, Michel Bréal, Gréard, Buisson, Marion, Compayré, etc., il y a un grand fossé que rien ne remplit: l'école populaire en France ne date que d'hier. — — — — —

— — — — Voilà, Mesdames et Messieurs, quel sera le point de départ de notre cours sur la science de l'éducation. *Sans nous renfermer dans un système philosophique exact et rigoureux, nous pensons qu'il est bon de rattacher notre enseignement directement à la philosophie, à un tout, à un ensemble de vérités philosophiques bien liées entre elles par les principes et la méthode. Nous prendrons donc dans l'école herbartienne ce qui sera de nature à être appliqué à l'enseignement et compatible avec notre génie national,* sans mettre de côté les recherches philosophiques purement expérimentales dont Preyer en Allemagne, Bernard Perez en France et Herbert Spencer en Angleterre sont les principaux représentants. — — — — —

Convaincu qu'il ne faut pas apprendre le métier de professeur à force d'avoir donné de mauvaises leçons, comme un médecin qui s'instruirait dans son art en tuant ses patients, *Herbart* fonda, au commencement du siècle, à l'Université de Königsberg, le premier séminaire académique où il chercha à établir une relation intime entre l'école et le séminaire, entre la pratique et la théorie de l'éducation et à rendre palpables, au moyen d'exemples, les principes fondamentaux de la pédagogie. *Ziller* à Leipzig et *Stoy* à Iéna, ce dernier surtout, ce maître vénéré dont nous avons eu le bonheur de suivre les enseignements et vers lequel nous regardons encore souvent, furent ses continuateurs, quand ils créèrent leur école d'application pour tous les aspirants à l'enseignement, quels qu'ils fussent.

Et ceci nous amène tout naturellement à parler d'une question qui nous tient à cœur. Nous nous ferions un reproche de n'en rien dire ici: il s'agit de la préparation pédagogique des candidats à l'enseignement primaire et secondaire.

Tous les hommes d'école de ce pays qui rentrent au bout d'un certain nombres d'années sont frappés — et nous le sommes avec eux — *de l'insuffisance de la préparation professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire.* On semblerait ainsi admettre que les questions d'éducation, de méthodes sont tout au plus bonnes pour l'instituteur primaire, mais que le futur instituteur sesondaire, le jeune professeur n'en a que faire, le savoir remplaçant tout.

Nous ne sommes point de cet avis.

Presque partout on reconnaît aujourd'hui que la préparation scientifique ne suffit plus, qu'il ne suffit plus d'acquérir le savoir et de croire que la seule condition pour devenir bon maître est une culture scientifique et une aptitude naturelle jointe à un peu de tact et à un peu de bonne volonté. On reconnaît que souvent le maître secondaire n'est pas suffisamment préparé à la partie professionnelle de sa tâche, que possédant les connaissances, il ne sait pas les coordonner et faire converger ses lumières sur le grand problème de l'éducation, qu'il lui manque la connaissance des

élèves, et qu'une fois appelé à enseigner, il tâtonne, expérimente à tort et à travers, au détriment des élèves et de l'école. — — — — —

Or, comme nous croyons qu'une grande importance doit être accordée à l'éducation professionnelle proprement dite, nous vouerons tous nos soins à *l'école d'application* ou aux écoles d'application, puisque nous avons l'espoir de voir s'ouvrir prochainement une deuxième école annexe, nous souvenant bien en cela des paroles de Diesterweg: *„Ein Seminar ist gerade so viel wert, als die Schule, die es besitzt, wert ist.“*

Il faut qu'à l'école annexe, non seulement l'élève-maître apprenne à mettre une leçon au point, *mais que, pour qu'il se rende compte des difficultés de la direction d'une classe, il s'y meuve à l'aise, qu'il ait pendant quelques semaines, le souci de la conduite de sa classe et qu'il en assume en quelque sorte la responsabilité.*

Il importe que l'élève-régent donne à l'école annexe un enseignement suivi. Pour qu'il puisse le faire, il faut décharger autant que faire se peut, le programme de quatrième année. — — — — —

C'est à cette grande œuvre que tous, chers collègues et chers futurs élèves, vous voulez me prêter votre appui, sans lequel je ne puis rien. C'est à former des hommes forts, vertueux au sens *primitif* du mot, simples de goût, animés de l'amour de l'indépendance, du travail, ayant la belle passion du devoir, le dédain des phrases creuses, du verbalisme, du bavardage ou encore du verbiage, comme on désigne aujourd'hui ce mal d'un bon nombre de nos écoles modernes, de ce *„Maulbrauchen“*, contre lequel le grand éducateur zuricois s'élève déjà si fort, une plaie qui se manifeste, chez nous aussi, *par cette manie des manuels dont l'abus est si néfaste au vrai enseignement éducatif;* c'est à la poursuite de ces divers buts que nous allons appliquer nos efforts constants et studieux. — — — —

Wo man so klar weiss, was man kräftig will, da pfleget die Tat dem Worte schnell zu folgen. Dem Bannerträger des erziehenden Unterrichtes am Lemansee salut et fraternité! *G. W.*

NACHRICHTEN.

Unser Mitarbeiter, Herr **Dr. Walter Müller** von St. Gallen, ist nun definitiv und einstimmig zum Professor an der Kantonsschule für Philosophie, Pädagogik und Deutsch ernannt worden.

Zwei andere Mitarbeiter an diesen Blättern, die Herren **B. Eggenberger** und **A. Widmer**, sind nebst Herrn *J. Peter* aus einer grossen Zahl von Bewerbern nach vorzüglich bestandener Probelektion nach *Basel* gewählt worden.

Herr **Dr. Glöckner** hat sich an der Universität Leipzig für Philosophie und Pädagogik habilitirt. Hoffentlich wird nun auch das akademisch-pädagogische Seminar bald wieder auferstehen.

Das erste Heft der **„Theorie und Praxis des Realschulunterrichts“**, welches seiner Zeit als Diskussionsvorlage für die st. gallische Reallehrerkonferenz erschienen ist, wurde auch im *Glogauer Lokalverein für wissenschaftliche Pädagogik* eingehend besprochen.

Der Fundamentalsatz bezüglich der Anordnung des Unterrichts wurde als vollständig richtig anerkannt.

Hinsichtlich der Grammatik war man der Meinung, sie solle anfangs systematisch, aber doch in Anlehnung an Sätze aus der Lektüre, an Musterbeispiele und Mustersätze, später nur noch im Anschluss an Aufsatz und Diktat behandelt werden.

Zuletzt wurde der deutsche Aufsatz besprochen. Die Vorschläge der Vorlage wurden unverändert angenommen. (Evang. Schulblatt, 1889, Nr. 11.)

Konzentration des deutschen Unterrichtes mit der Lektüre im Mittelpunkt postulirte auch Seminarlehrer **Vogel** von Altorf auf dem IX. deutschen Seminarlehrertag in Nürnberg in einem Vortrag über den deutschen Unterricht an Lehrerbildungsanstalten, und die Diskussion pflichtete ihm bei.

(Kehr-Schöppa's Pädagogische Blätter 1890, Nr. 1.)

Pädagogische Kränzchen. Das pädagogische Kränzchen in **St. Gallen** hat in dem ersten Jahre seines Bestehens durchgearbeitet die Monographie von *Dörpfeld: Denken und Gedächtnis;* im zweiten Jahre studirte es *Langes Abhandlung über Apperzeption.*

Durch die Wahl des Herrn *Conrad* nach Chur und des Herrn *Eggenberger* nach Basel sind dem Kränzchen die beiden überaus tätigen Gründer entrissen worden.

Das pädagogische Kränzchen in **Rorschach** hat voriges Jahr ebenfalls *Dörpfelds* Monographie durchgenommen und studirt jetzt *Reich: Die Theorie der Formalstufen.* Die Zahl der Mitglieder hat sich verdoppelt; aus dem Kränzchen ist ein Kranz geworden, dem auf ergangene Einladung hin auch die Seminarlehrer zahlreich beigetreten sind; bedauert wird einzig der Wegzug des Herrn Widmer nach Basel.

Am 2. Februar d. J. starb zu Jena **Gustav Hartenstein.** Er war von 1834 bis 1859 Professor der Philosophie in Leipzig; dann zog er sich ins Privatleben zurück. Ein Verzeichnis seiner zahlreichen Schriften findet sich im 1. Band der Zeitschrift für exakte Philosophie, S. 85. Sein 1844 erschienenes Werk: „Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften" ist immer noch eine der besten Darstellungen der Herbartschen Ethik. Mit Hartenstein ist einer der ältesten Freunde Herbarts und der Herbartschen Philosophie geschieden.

Heilpädagogische Anstalt in Jena. In Verbindung mit dem pädagogischen Universitätsseminar von **Professor Dr. Rein** und unterstützt durch medizinisch-psychiatrischen Beirat des Irrenheilanstaltsdirektors **Professor Dr. Binswanger** eröffnet Herr **J. Trüper** in Jena eine Privaterziehungsanstalt für geistig abnorme, aber noch bildungsfähige Knaben.

REZENSION.

Alge, Reallehrer in St. Gallen. **Lehrbuch der Stolzeschen Stenographie.** 7. Auflage. Verlag von Bebie, Wetzikon.

Vor fünf Jahren erschien die erste Auflage von Alges Lehrbuch. Mancher Lehrer, der bis anhin bei seinem Unterricht die Anleitungen von Dr. Franz Stolze, Frei etc. benutzt hatte, griff, vorerst um einen Versuch zu machen, zu dem neuen Lehrmittel, dessen Vorzüge immer mehr erkannt und geschätzt wurden. Dass innert wenigen Jahren 7 Auflagen notwendig waren, ist ein sprechender Beweis von dem grossen Anklang, den Alges eigenartige Anordnung des Lehrstoffes gefunden hat. Seit der Vereinfachung des Systems (1887) konnte der gesamte Lehrstoff auf nur 27 statt der frühern 44 Paragraphen verteilt werden. Die Schreibaufgaben, die sich unmittelbar den einzelnen Lektionen anschliessen, wurden in vorliegender Auflage bedeutend erweitert und derart zusammengestellt, dass sie jeweilen nicht bloss eine Anwendung des betreffenden Abschnittes bilden, sondern auch vorab auf die Uebung früher behandelter Stoffe hinzielen.

Was aber Alges Lehrbuch gegenüber allen andern den Vorzug sichert, das ist

1) dessen nicht auf das *System,* sondern auf die Schwierigkeit der einzelnen Bezeichnungen und Schriftzüge Rücksicht nehmende Stoffanordnung.
2) die treffliche Behandlung der Sigel, die jeweilen am passendsten Ort eingereiht sind, so dass nicht auf einmal die ganze Schar derselben „wie Lützows wilde verwegene Jagd" an dem „ahnungslosen" Schüler vorbeibraust. Allmälig, aber sicher, vervollständigen sich hier die Reihen der Kürzungen.

   Von seinem methodisch richtigen Weg weicht Alge einzig ab in § 13, wo er betreffs der Sigel in Wortzusammensetzungen schon der 5 Ausnahmen erwähnt, deren Notwendigkeit doch erst später erkannt werden kann.
3) Die kalligraphische Ausführung des Lesestoffes. Wer alle andern Anleitungen mit Alges Lehrbuch vergleicht, der wird die grosse Sorgfalt bemerken und schätzen, die hier auf musterhafte, unübertroffene Ausführung der Formen verwendet worden ist.

Alges Lehrbuch kann daher jedem Lehrer der Stolzeschen Stenographie bestens empfohlen werden. Wer es einmal benutzt, der wird gerne die Vorzüge desselben anerkennen und es nie mehr gegen ein ähnliches Werk bei seinem Unterricht vertauschen.

A. W. in *B.*

Eingegangene Bücher.

Dr. Schumann. Leitfaden der Pädagogik. Hannover, Karl Meyer. 5. Aufl.
— Lehrbuch der Pädagogik. 2. Teil.
Seytter. Die formalen Stufen des Unterrichts. Stuttgart, Lutz.
Dr. Ballauf. Die Grundlehren der Psychologie. 2. Aufl. Cöthen, Schulze.
Dr. Bartels. Pädagogische Psychologie. I. Teil. Jena, Mauke.
Augustin Keller. Gedichte. Frauenfeld, Huber.
Piltz. Ueber Naturbetrachtung des Schülers. Weimar, Böhlau.
Breitinger und *Fuchs.* Französisches Lesebuch. 2. Heft. 3. Auflage von Prof. Gutersohn. Frauenfeld, Huber.
Dr. Müller. Uebungsbuch für den Unterricht im Lateinischen. I. Teil. Berlin, Hofmann & Cie.
Kleyers Encyklopädie. Lehrbuch der reinen und technischen Chemie. Stuttgart, Julius Maier.
Gaspey. Englische Konversations-Grammatik. 21. Aufl. Heidelberg, Julius Groos.
Fornelli. La Pedagogia e l'insegnamento classico. Milano, Vallardi.
— Il metodo critico nella storia. Verona, Tedeschi e figlio.
Span. Die Fortbildung der Pädagogik Herbarts durch Ziller. Inaugural-Dissertation.
Dr. Ernst Herzog. Die Reform des höhern Schulwesens von der administrativen Seite aus betrachtet. Tübingen, Laupp.
Rud. Schmidt. Volksschulatlas. Leipzig, Loës.
O. Flügel. Die Seelenfrage mit Rücksicht auf die neueren Wandlungen gewisser naturwissenschaftlicher Begriffe. Zweite und vermehrte Aufl. Cöthen, Schulze.
Frz. Dittmar. Zur Umgestaltung des Sprachunterrichts in der Volksschule. München, Oldenbourg.
Dr. W. Oechsli. Bilder aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch. Zweite vermehrte und verbesserte Aufl. Winterthur, Ehrich.
Cattaneo. Italienische Chrestomathie. Heidelberg, Julius Groos.
Julius Assmann. Das Stottern. Ein Beitrag zur Heilung desselben.
Pädagogische Zeit- und Streitfragen. II. Bd., 5. Heft: Zur Umgestaltung des grammat. Unterrichts in der Volksschule von Johannes Meyer.
— 6. Heft. Wert, Aufgabe u. Methodik des Zeichenunterrichts in deutschen Schulen v. Karl Jakob.
A. Patuschka. Einfügung volkswirtschaftlicher Belehrungen in den Lehrstoff der Volksschule. Jena, Maukes Verlag.
A. Kluckhuhn. Kleine Bibelkunde. Leipzig, Fr. Richter.
C. A. Wentzel. Themen aus den verschiedenen Gebieten der Pädagogik. Minden i. W., C. Marowsky.
Dr. M. Wretschko. Kurzes Lehrbuch der Botanik. Wien, Alfred Hölder.
Dr. Th. Spieker. Lehrbuch der ebenen Geometrie. Potsdam, August Stein.
Friedr. Polack. Brosamen, I., II. und III. Band. Wittenberg, Herrosé.
J. Ruefli. Pestalozzis rechenmethodische Grundsätze. Bern, Schmid, Francke & Cie.
Dr. O. E. Schmidt. Die schönsten Sagen der Griechen. Dresden, C. Höckner.
Dr. Volkmer. Grundriss der Volksschul-Pädagogik. Habelschwerdt, J. Franke.
J. Lardelli. Italienische Sprechschule. Zürich, Schulthess.
E. Martig. Lehrbuch der Pädagogik. Bern, Schmid, Francke & Cie.
— Anschauungspsychologie. Bern, Schmid, Francke & Cie.
S. Karstädt. Hilfsbuch zur Geschichte der Pädagogik. Potsdam, J. Rentel.
E. Wilke, Diesterweg und die Lehrerbildung. Berlin, Waidmannsche Buchhandlung.
W. Kreitz. Diesterweg und die Lehrerbildung. Wittenberg, Herrosé.
H. Baumgartner. Leitfaden der Unterrichtslehre. Freiburg i. B., Herder.
Lindner-Fröhlich. Allgemeine Erziehungslehre. Leipzig und Wien, A. Pichlers Wittwe & Sohn.
Jos. Venn. Deutsche Aufsätze. Altenburg, Pierer.
O. Riedel. Die Grundlehren der astronom. Geographie. Wittenberg, Herrosé.
A. Gild und *Fr. Polack.* Für Feierstunden. Heft I. Wittenberg, Herrosé.
Dr. E. v. Sallwürk. Herbarts Lehrjahre. Bielefeld, A. Helmich.
Dr. Ost. Die Frage der Schulhygiene. Bern, Schmid, Francke & Cie.
Dr. K. Russ. Das heimische Naturleben. Berlin, Robert Oppenheim.
C. E. Eiben. Physikstunden. Hannover, Carl Meyer.
H. Boll. 430 deutsche Vornamen. Leipzig, Gust. Fock.
C. A. Krüger. Naturlehre für Volks- und Mittelschulen. Danzig, E. Gruihn.
Fr. Polack. Aus der Jugend für die Jugend, Märchen. Wittenberg, Herrosé,

Briefkasten.

Dr. Griepenkerl war von 1809—1816 Rektor der höhern wissenschaftlichen Anstalt zu Hofwil. Er hatte unter Herbart in Göttingen studirt und gehörte zu dessen vertrautesten Freunden. Ueber seine Tätigkeit in Hofwil berichtet ausführlich ein Aufsatz im 11. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Später war er Professor der philosophischen und schönen Wissenschaften am Collegium Carolinum in Braunschweig.

Dr. Mager war von 1841—1848 Professor der französischen Sprache und Literatur an der Kantonsschule in Aarau, dann Direktor des Realgymnasiums in Eisenach, nahm aber 1852 wegen Krankheit seine Entlassung. Er starb 1858. Mager war anfangs von Hegelscher Philosophie und Weltanschauung eingenommen, praktische Interessen aber trieben ihn, bei Herbart Hülfe zu suchen, dessen begeisterter Anhänger er zuletzt wurde.

Die von ihm begründete „Pädagogische Revue" (1840—1844 Stuttgart, 1845 Konstanz und 1846—1849 bei Schulthess in Zürich) gehörte zu den besten pädagogischen Zeitschriften jener Zeit.

Offene Stelle.

Für den mir durch den Tod unerwartet rasch entrissenen langjährigen treuen Assistenten, Herrn **Karl Liebhart** sel., suche ich einen tüchtigen Nachfolger. Seminaristische Bildung genügt, wenn damit Gewandtheit im Umgang und Sicherheit in der Führung der Jugend verbunden ist. Honorar je nach dem Unterricht, den der Assistent zu übernehmen befähigt ist: 1500–2000 Fr. und freie Station.

Gustav Wiget.

Allen reformirten Organisten und Lehrern der deutschen Schweiz angelegentlichst empfohlen!

Demnächst erscheint bei uns:

Choralbuch für Organisten zum **Gesangbuch für die reformirte Kirche der deutschen Schweiz.** (Für Orgel, Harmonium oder Klavier.) Enthaltend sämtliche Melodien des Gesangbuches in gleicher Folge. Herausgegeben von **H. Weber**, Pfarrer in Höngg. Hoch-4° br. u. geb.

Da das Gesangbuch selbst, obwohl in Partitur gesetzt, wegen seiner kleinen Noten und kleinen Schrift sowohl auf der Orgel als auf dem Klavier und Harmonium nicht wohl brauchbar ist, so kommen wir mit der Herausgabe dieses Choralbuches, von einem bewährten Fachmann, zugleich Mitherausgeber des neuen Gesangbuches, bearbeitet und mit Vortragsbezeichnungen versehen, einem wirklichen Bedürfnis entgegen. Sämtlichen Chorälen ist der 1. Vers des Textes untergelegt, alles Umwenden beim gleichen Choral ist vermieden worden. Der Preis wird sehr mässig gestellt werden. Wir machen noch besonders darauf aufmerksam, dass sich das Choralbuch vermöge seines schönen grossen Druckes ebensowohl zum Familiengebrauch am Harmonium oder Klavier eignet.

Soeben erschien:

Schweizerisches Orgelbuch. Sammlung von **Vorspielen für Orgel oder Harmonium.** Eine Geleitgabe zum Gesangbuch für die reformirte Kirche der deutschen Schweiz. Herausgegeben von **A. Volz**, Pfarrer in Aarburg, und **R. Wyss**, Pfarrer in Wasen. Qu.-4° br. 5 Fr. netto, geb. 7 Fr. netto.

Diese Sammlung von 217 Vorspielen, vermehrt mit 10 Nachspielen, leicht zu spielen und daher namentlich Landorganisten und Lehrern dienlich, möchte eine Begleiterin des neuen schweizerischen Kirchengesangbuches sein. Gerne wird ein Organist mit der Einführung eines neuen allgemein schweizerischen Kirchengesangbuches auch eine neue Vorspielsammlung zur Hand nehmen und die Gemeinde erfreuen.

Zürich. **Gebrüder Hug.**

Herdersche Verlagshandlung, Freiburg im Breisgau.

Soeben ist erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Scheidt, L., Vögel unserer Heimat. Für *Schule und Haus* dargestellt. Mit Titelbild in Farbendruck und vielen Abbildungen im Text. gr. 8⁰. (XII u. 204 S.) M. 2.20; geb. in Leinwand mit Farbenpressung M. 3.20.

Allen Männergesangvereinen empfohlen:

Fünf leichte Männerchöre patriotischen Inhalts

komponirt von

C. Attenhofer.

Op. 63. — Preis 50 Rp.

Inhalt: Nr. 1. **Treueschwur** „Blaue Seen meiner Heimat", von *F. Rohrer.* — Nr. 2. **Schweizerheimweh** „Heller Abendstern", von *F. Oser.* — Nr. 3. **Reichenau** „Ihr jungen zwei Rheine", von *F. Oser.* — Nr. 4. **Wanderlied** „Das grüne Reis auf meinem Hut", von *A. Träger.* — Nr. 5. **Wanderlied** „Frei bin ich, frei", von *J. Sturm.*

Den Schweizern in Amerika gewidmet.

Gebrüder Hug in **Zürich** und **Leipzig**, **Basel, St. Gallen, Luzern, Strassburg, Konstanz.**

Violinen, Zithern, Flöten,

sowie alle anderen Musik-Instrumente bezieht man am besten und billigsten direkt von der Fabrik **Wilh. August Otto, Markneukirchen i. Sachsen.**

Preisliste frei.

Neuer Verlag von **Breitkopf & Härtel** in **Leipzig.**

Material für den Unterricht in der Harmonielehre

zunächst für Seminarien bearbeitet von

Th. Seydler und **Br. Dost,**

Oberlehrer am Seminar zu Schneeberg.

Pappband. Heft I 70 Cts., II und III je Fr. 1. 10, IV Fr. 1. 60, V und VI je Fr. 1. 10.

Heft I—III enthalten ausser allen notwendigen Regeln, Begriffsbestimmungen und Uebersichten eine sehr grosse Anzahl der verschiedenartigsten Aufgaben, von denen sich viele an den Choral und sein Zubehör anlehnen, andere aber auch (vom II. Hefte an) die harmonische Bearbeitung einfacher Volksmelodien zum Gegenstande haben. Die Hefte eignen sich zur Einführung nicht nur in Seminarien, sondern auch in Musikinstituten, und sind auch solchen vorgeschrittenen Klavierspielern zu empfehlen, die sich mit der Harmonielehre vertraut machen wollen.

Heft IV—VI führen mehr zu den speziellen praktischen Uebungen für den Organisten-, sowie Kantorendienst und dürften für Kirchschullehrer, Kantoren und Organisten ein nützliches Handbuch bilden über alles, was dieselben zur Ausübung ihrer Amtstätigkeit bedürfen.

Inhalt: Verbaler und realistischer Unterricht einst und jetzt. — Heimatkunde und Kartenlesen. — Ça ira! - Cela va! — *Nachrichten.* — *Rezension.* — Eingegangene Bücher. — Briefkasten. — *Inserate.*

J. HUBER'S BUCHDRUCKEREI, FRAUENFELD