

Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 8 (1890)
Heft: 9

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 und Seminardirektor Paul Conrad
in Rorschach in Chur.

№ 9.

Frauenfeld, 15. September 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-Zürich.

(Schluss.)

C. Der realistische Unterricht nach den Forderungen der Herbart-Zillerschen Pädagogik.

Wir werden unseren letzten Satz zu beweisen haben. Darum wollen wir zunächst die Ergebnisse unserer bisherigen Ausführungen kurz zusammenstellen.

Im System der mittelalterlichen Unterrichtsfächer hatten Geschichte, Geographie und Naturkunde keinen Raum. Man fühlte in den Klosterschulen auch das Bedürfnis nicht, sich mit der Aussenwelt auseinanderzusetzen. Erst durch die humanistische Bewegung kam der Gedanke auf, dem formalen Unterricht einen realistischen beizuordnen. Hieraus erklärt sich, warum die vorhin genannten drei Fächer heute noch in erster Linie die Realien genannt werden, obschon an sich jedes Gebiet, in welchem konkrete Stoffe bearbeitet werden, in die Gruppe der Realien hineingehörte, also z. B. auch der elementare Religionsunterricht. Bis auf Komensky war man mit wenigen Ausnahmen der Ansicht, realistische Kenntnisse lassen sich aus Büchern erwerben. Im Dienste der Erziehung standen die Realien nicht; sie sollten nur zu einem

besseren Verständnisse der Bücher beitragen. Einen höheren *Zweck* verfolgte durch die Einführung der Realien A. H. Francke; er wollte durch dieselben seine Schüler für das praktische Leben vorbereiten, sie sollten sich mit den Dingen der Aussenwelt beschäftigen, damit diese in ihrem Teile zur sittlichen Hebung des heranwachsenden Geschlechtes beitragen. In bewussten Dienst der sittlich-religiösen Bildung stellte Salzmann die Realien: Die Natur ist Gottes Buch; die Betrachtung derselben schärft den Sinn für Wahrheit und wird so zum besten Schlüssel für das Verständnis der Lehre Jesu. Ueber die *Methode* des realistischen Unterrichtes äussert sich am frühesten Montaigne. Er betont den Grundsatz der Selbsttätigkeit und fordert die Anwendung der Muttersprache. Auf deutschem Boden tat dasselbe Ratke. Von grösserer Bedeutung für die Methode ist Komensky. Er stellte den Sachunterricht an die Spitze alles Unterrichtes und lehrte, dass alles höhere Geistesleben nur auf Grund von einem vielseitigen Anschauungsmaterial möglich sei. Die Anschauung ist das Fundament jedes wahrhaften Wissens. Darum ist der heimatliche Boden, die Heimatskunde, von so grosser Bedeutung für die individuelle Geistesentwicklung. Was nicht in natura gezeigt werden kann, muss wenigstens im Bilde vorgewiesen werden. Die pietistischen Schulen der nächstfolgenden Zeit haben mit ihren schwachen Mitteln den realistischen Unterricht nach den Grundsätzen Komenskys einzurichten gesucht. Das Gesamtergebnis der realistischen Bewegung auf dem Boden der Pädagogik besitzen wir in der vorpestalozzischen Periode in Salzmann und zwar in einer Form, welche Guts-Muts zu seinem Worte in mehr als einer Beziehung berechtigte: Was Pestalozzi lehrt, das findet man bei uns schon längst.

Als Pestalozzi durch seine Tätigkeit die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich lenkte, da trat mit Salzmanns Anstalt auch die alte Pädagogik in den Hintergrund. Man vergass, was auf dem Gebiete der Methodik bereits geleistet worden war, und ganz besonders vergass man es darum, weil der „Vater der modernen Pädagogik“ von diesen Leistungen selbst nichts wusste. Man mag von Pestalozzi denken so hoch man will, das wird niemand bestreiten können, dass er für den realistischen Unterricht im Grunde nichts getan hat. In Bezug auf den Geschichtsunterricht findet sich bei Pestalozzi kaum eine bemerkenswerte Stelle. Sein geographischer Unterricht liess viel zu wünschen übrig. Stundenlang konnte er den Schülern Namen von Städten vorsagen, welche nicht einmal auf der Karte aufgesucht wurden. Und über den naturgeschichtlichen Unterricht heisst es in dem Buche: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“: „Es ist gar nicht in den Wald oder auf die Wiese, wo man das Kind gehen lassen

muss, um Bäume und Kräuter kennen zu lernen; Bäume und Kräuter stehen hier nicht in den Reihenfolgen, welche die geschicktesten sind, das Wesen einer Gattung anschaulich zu machen und durch den ersten Eindruck des Gegenstandes zur allgemeinen Kenntniss des Faches vorzubereiten.“ Da war schon A. H. Francke ganz anderer Ansicht als Pestalozzi und seine unmittelbaren Nachfolger. Erst durch Diesterwegs und Lübens Tätigkeit kam der „Pestalozzische Grundsatz der Anschauung“ auch den Realien zu gute. Den allgemeinen Uebersichten wurde der Krieg erklärt. Für den Geschichtsunterricht mussten sie den Boden zuerst erobern. Was der grosse Geograph Ritter bereits vor ihrem Auftreten für die Schulgeographie geleistet hatte, das drang auch durch sie nur ganz allmählig in die Schule ein. Lüben besonders trug viel zur Verbesserung des naturgeschichtlichen Unterrichts bei. Auf dem Gebiete der Naturlehre machte sich Crüger berühmt. Aber so viel auch im einzelnen Anerkennenswertes geleistet worden ist, eine neue leitende Idee, welche nicht schon die Pädagogik vor Pestalozzi ihr eigen genannt hätte, wird man in den Arbeiten dieser Pestalozzianer nicht finden. Ihr grosses Verdienst besteht nur darin, die Pestalozzischen Grundsätze, namentlich diejenigen der Anschauung, allseitig durchdacht und besser angewandt zu haben. Trotzdem fand man in jenen Zeiten selten eine Schule, in welcher ein wirklicher Realunterricht erteilt wurde. Das bezeugen uns verhältnismässig junge Leute, die den Unterricht der sechziger Jahre genossen haben; das bezeugen uns aber auch die in jenen Zeiten und zum teil jetzt noch gangbaren „Schulkunden“, in welchen wir selten die wirkliche Anschauung betont sehen, dagegen immer nur von einem Anschluss an das Lesebuch hören, wozu höchstens noch die Forderung kommt, dass das Gelesene vom Lehrer erweitert und erklärt werden müsse.

Auf den Schultern Pestalozzis steht unsere ganze moderne Pädagogik. Sein Erscheinen hat die geschichtliche Entwicklung unterbrochen; er hat neu eingesetzt. Herbart ist einer der treuesten unter den „Söhnen Pestalozzis“, der nach seiner selbständigen Art den Pestalozzischen Gedankenreichtum verarbeitet und erweitert hat. Was Pestalozzi wollte und teilweise nur ahnte, hat Herbart wissenschaftlich zu begründen gesucht. „Wer weiss, wohin es mit unserem Schulwesen gekommen wäre, hätte nicht ein Herbart gelebt und durch die Ausbildung der Pestalozzischen Idee den Läuterungsprozess eingeleitet.“ Herbarts Verdienst ist es, den Pestalozzischen Erziehungsgedanken der Welt aufgedeckt und erklärt zu haben. Man kann in manchen Punkten von den Lehren eines Mannes abweichen, deswegen gehört man noch nicht unter die Gegner desselben.

Es gibt freilich Leute, die ihre kleinen Mückengedanken zur Elefantengröße aufblasen, nur um in der Welt neben dem Elefanten bemerkt zu werden. Die überstürzende Geschäftigkeit, mit der man die kaum gewordenen Ideen Pestalozzis für die allgemeine Volksbildung nutzbar zu machen suchte, hat der Schule mehr geschadet als genützt; sie hat auch die stille, überlegende Arbeit Herbarts und seiner Schüler lange Zeit nicht beachten lassen. Erst wie man sich zu Pestalozzi zurückzukehren genötigt glaubte, sah man in der Herbartschen Pädagogik den für die Gegenwart notwendigen Pestalozzi tätig.

Johann Friedrich Herbart war ein jüngerer Zeitgenosse Pestalozzis. Er wurde geboren am 4. Mai 1776 zu Oldenburg. Nach Vollendung seiner Studien war er eine Zeit lang Hauslehrer in Bern. Hier machte er seine ersten pädagogischen Erfahrungen und suchte auch Pestalozzi in Burgdorf auf. Nach Deutschland zurückgekehrt, wurde er Professor in Göttingen, wo er seine „Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet“ schrieb. Im Jahre 1809 erhielt er einen Ruf als Nachfolger Kants an die Universität Königsberg als Professor der Philosophie und Pädagogik. Letztere blieb sein Lieblingsgebiet. Zu ihrer Pflege gründete und leitete er ein pädagogisches Seminar im Anschluss an eine Uebungsschule und hielt auch selbst Zöglinge in seinem Hause. Sein Hauptbestreben ging darauf aus, die ganze Erziehungsarbeit nach den Forderungen der Ethik einzurichten und psychologisch zu begründen. „Die Herbartsche Psychologie ist die einzige, mit der man in der Erziehung etwas anfangen kann.“ Seine letzten Lebensjahre brachte er wieder in Göttingen zu, wo er sein letztes pädagogisches Werk veröffentlichte, den „Umriss pädagogischer Vorlesungen.“ Er starb als gefeierter Lehrer am 14. August 1841.

Als Herbart im Jahre 1806 seine „Allgemeine Pädagogik“ herausgab, schien trotz mancher günstigen Rezensionen die darin niedergelegte Gedankenarbeit spurlos vorüberzugehen. Herbart fühlte diese Nichtbeachtung sehr wohl, und er konnte sich dieselbe auch erklären. So sehr sein Werk mit seinen pädagogischen Erfahrungen verwachsen war, so setzte es doch die Kenntnis mancher philosophischer Begriffe voraus und war überhaupt mit Herbarts Weltanschauung so innig verbunden, dass es Fernerstehenden unverständlich und fragmentarisch erscheinen musste. An seinen ehemaligen Schüler und späteren Freund, Karl v. Steiger, schrieb er einige Jahre nach dem Erscheinen seines ersten Hauptwerkes: „Die arme Pädagogik konnte nicht zu Worte kommen.“ Noch nach dem Tode Herbarts schien es nicht anders kommen zu wollen. Im Jahre 1843 veröffentlichte Strümpell sein Buch: „Ueber die Pädagogik

der Philosophen Kant, Fichte und Herbart“ und bemerkte zu seinen Ausführungen über den letzteren: „Ich muss gewärtigen, dass man das von Herbart für die Erziehungslehre Geleistete nicht hoch anschlagen, sondern den Wert desselben auf allgemeine Wahrheiten reduzieren werde.“ So stand es noch um das Jahr 1850. Als Hartenstein um diese Zeit eine Gesamtausgabe von Herbarts Werken veranstaltete, beschränkte er sich in Bezug auf die pädagogischen Schriften darauf, das Handschriftliche im Auszuge mitzuteilen und auf verstreute Entwürfe und Aufsätze nur hinzuweisen, damit, falls einmal eine Gelegenheit vorhanden wäre, das Bedeutendste gesammelt werden könnte. Wie ist das heute nun so ganz anders geworden! Nicht nur besitzen wir jetzt in den Ausgaben Willmanns und anderer leicht zugänglich, was Herbart über Pädagogik gedacht hat, die andere Tatsache ist noch weit staunenswerter: Herbart wirkt mächtiger, als irgend einer der lebenden Pädagogen! Ihm verdanken wir die geisteraufrüttelnde, pädagogische Bewegung der Gegenwart, welche unsere Lehrerschaft in zwei Lager spaltet, in Herbartianer und Antiherbartianer. Nur dürfen sich letztere nicht als Pestalozzianer bezeichnen; denn zwischen Pestalozzi und Herbart ist in allgemein methodischer Hinsicht kein Gegensatz.

Mit Herbarts Namen wird mit Recht Zillers Namen am innigsten verbunden. Wohl haben auch andere zur Verbreitung Herbartscher Ideen beigetragen; wir nennen nur die Hervorragendsten: Karl Wilhelm Mager, Theodor Waitz, Karl Viktor Stoy und Hermann Kern, von denen ganz besonders Stoy durch sein pädagogisches Seminar in Jena für die Entwicklung der Erziehungslehre von grosser Bedeutung wurde. Ziller selbst lernte von ihm und bekannte dies auch gerne öffentlich. Und doch ist es weder Stoy noch irgend ein anderer, welcher der Herbartschen Pädagogik in der Gegenwart solch ein eifriges und oft leidenschaftliches „Für und Wider“ zugeführt hat: Alles, was in dieser Beziehung geschehen ist und noch geschieht, knüpft sich neben Herbart an den Namen Ziller, und der Ausdruck „*Herbart-Zillersche Pädagogik*“ ist darum ein durchaus berechtigter.

Tuiskon Ziller ist kein direkter Schüler Herbarts; er hat dessen Vorlesungen nicht gehört. Er wurde geboren in Wasungen im Herzogtum Meiningen am 22. Dezember 1817. Sein Vater war Theolog und ein vielseitig gebildeter Mann. Bis zu Salzmanns Tode war er Lehrer in Schnepfenthal gewesen und unterrichtete auch später als Pfarrer seine und andere Knaben des Ortes in den alten Sprachen. Zillers Jugend blieb von Not und Entbehrungen nicht verschont. Er hatte seine Studien noch nicht vollendet, als sein Vater starb. Die Pflicht rief ihn

zu der verwitweten Mutter zurück, um ihr in der Erziehung der jüngeren Geschwister beizustehen. Dies tat er als Lehrer für Griechisch, Latein und Deutsch am Gymnasium zu Meiningen. Später wandte er sich zum zweiten Mal nach Leipzig, wo er sich im Jahre 1853 habilitierte. Als Professor las er mit grossem Erfolge über alle Teile der Philosophie, namentlich aber über Pädagogik. Im Dienste der letzteren gründete er im Jahre 1861 nach dem Vorbilde des Jenenser Seminars die Leipziger akademische Uebungsschule und bald darauf auch den Verein für wissenschaftliche Pädagogik, dem Ziller einen grossen Teil seiner Arbeit widmete, besonders für die Redaktion des Jahrbuches. Sein pädagogisches Hauptwerk, die „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“, erschien im Jahre 1864, und zwölf Jahre später veröffentlichte er die „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik.“ Ziller starb am 20. April 1882.

Ziller gehört wie Herbart der Geschichte an. Aber wohl selten haben Männer auf die Nachwelt einen so grossen Einfluss ausgeübt, wie diese beiden, wenn man von den grössten Geistern der Menschheit absieht. Die moderne Frage, was an den Zillerschen Ausführungen Herbart zugehöre und was sein Eigentum sei, kann uns hier nicht beschäftigen. Es ist ja klar, dass der Ausleger immer in seiner Art ein Licht auf den Ausgelegten zurückwirft und ihn vielleicht in gewissen Punkten nicht richtig beleuchtet, aber ebenso auch dessen Gedanken erst zur rechten Klarheit erheben kann. Ziller hat in den Kreisen seiner Fachgenossen immer als ein strenger Herbartianer gegolten, und das ist er auch auf dem Gebiete der Pädagogik geblieben. Während aber Herbarts Bestrebungen mehr dem höheren Schulwesen zugewendet waren, trachtete Ziller mehr nach einem Ausbau nach unten und nach einer natürlichen Verbindung der niederen mit den höheren Schulen; die leitenden Ideen aber sind hier wie dort dieselben.

Wir können nicht von dem realistischen Unterricht nach den Forderungen der Herbart-Zillerschen Pädagogik reden, ohne vorher die Hauptpunkte dieser Pädagogik kurz berührt zu haben. Bis auf Herbart war die Pädagogik eine mehr oder minder glückliche Zusammenstellung verschiedenartiger Erfahrungssätze. Herbart hat ihr zuerst eine wissenschaftliche Grundlage wirklich gegeben, obschon man als den Vater der wissenschaftlichen Pädagogik Pestalozzi bezeichnen kann. Soll die Pädagogik als Wissenschaft behandelt werden können, so setzt dies voraus, dass Ethik und Psychologie, die notwendigen Voraussetzungen derselben, selbst als Wissenschaften anerkannt seien. Diese Anerkennung errang sich die Psychologie erst durch Herbart, der auch auf dem Gebiete der Ethik bahnbrechend wurde. Die Ethik bestimmt mit der

Religion das Ziel der Erziehung, welches in der Heranbildung des sittlich-religiösen Charakters besteht; die Psychologie lehrt den Menschen kennen, auf Grund welcher Kenntnis allein das Ziel zu erreichen ist. Da nun nach den Herbartschen Untersuchungen alles geistige Leben auf den Vorstellungen der Seele beruht, so besitzt der Erzieher im Unterricht das wirksamste Erziehungsmittel. Aus unserem Vorstellungslieben geht unser Wollen hervor. Der Wille ist aber ein Merkmal des Charakters; denn unter Charakter verstehen wir „das entschiedene Wollen und Nichtwollen der Person, das unter gleichen Verhältnissen dasselbe bleibt.“ Nicht jeder Unterricht wirkt aber bestimmend auf den Willen ein, sondern nur ein solcher, dem es gelingt, ein vielseitiges, gleichschwebendes, wohlverbundenes, unmittelbares Interesse hervorzubringen. „Das Interesse ist sonach auch der Anfang des Charakters.“ „Das Wort Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Tätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bei dem blossen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Denn dieses denkt man sich als einen Vorrat, der auch mangeln könnte, ohne dass der Mensch darum ein anderer wäre. Wer dagegen sein Gewusstes festhält und zu erweitern sucht, der interessiert sich dafür.“ Ein solcher Gemütszustand lässt sich aber nur durch einen Unterricht erreichen, der sich auf Anschauung gründet und den Gesetzen der Apperzeption gemäss vorwärtsschreitet, der also jedes verbalistische Vorgehen ausschliesst.

Der letzte Endzweck des Unterrichtes fällt mit dem Zweck der Erziehung zusammen und liegt in der Bildung des sittlich-religiösen Charakters. Zur Erreichung dieses Zieles, könnte man meinen, wäre nur ein einziges Unterrichtsfach notwendig. Dem ist aber nicht so. Der Charakter will wirken. Die Arbeit in der Welt setzt die Kenntnis der betreffenden Weltverhältnisse voraus. Darum wird es, ganz abgesehen davon, dass Vielseitigkeit im Begriffe der Bildung liegt, Pflicht einer Erziehungsschule sein, ihren Angehörigen eine Einsicht in die für ihre zukünftige Wirksamkeit notwendigen Welt Dinge zu verschaffen, ihnen vorbereitende Kenntnisse und Fertigkeiten mit ins Leben zu geben. „Dazu kommt, die einzelnen Zöglinge sind doch von sehr ungleicher Befähigung auf den verschiedenen Gebieten des Geistes. Ein jeder muss aber von seiner stärksten Seite in das sittlich-religiöse Leben eingeführt werden, und er muss auch für sich von dort aus darin einzudringen suchen. Jene Seite ist jedoch weder ihm noch dem Erzieher sicher bekannt, so lange er sich nicht auf den verschiedensten Gebieten beschäftigt und mit ihnen bekannt gemacht hat.“ Da also das sittlich-religiöse Verhalten des Menschen die Kenntnis der Aussenwelt zur

Grundlage hat, so liegt es im Zwecke der Erziehung und Bildung, dass den gesinnungsbildenden Fächern die *Realien* beigeordnet werden. Weil es sich aber um eine Herrschaft der sittlich-religiösen Bildung im Innern handelt, so dürfen die Fächer nicht isolirt nebeneinanderstehen, sondern sie müssen in stete Fühlung miteinander gebracht werden.

Konzentration des Unterrichtes ist also eine ethische Forderung; ohne Vereinigung aller geistigen Kräfte auf einen und denselben Punkt, den sittlich-religiösen Gedankenkreis, ist eine charaktvolle Persönlichkeit gar nicht denkbar; je einheitlicher, je geschlossener die Persönlichkeit ist, um so wirkungsvoller ist sie. Nach Einheit des Bewusstseins strebt aber die Seele schon ihrer Natur nach. Darum ist es auch eine psychologische Forderung, jene in ihrer konzentrirenden Tätigkeit zu unterstützen. „Daher in der Gestaltung des *Lehrplanes*, was seine simultanen Merkmale betrifft, nicht alle Gegenstände mit allen, sondern jeder mit dem Einen in Verbindung zu setzen ist, und was die successiven Merkmale anlangt, der Inhalt jener Gegenstände gemäss der *ethischen Entwicklung* des kindlichen Geistes von der Gebundenheit an die Autorität des fremden Willens angefangen, durch die Erkenntnis des rechten sich frei bewegenden Willens hindurch bis zur Gebundenheit des Willens an die eigene als würdig erkannte Einsicht den Zögling hinzuführen und hierbei gemäss der *intellektuellen Entwicklung* die mythische, tatsächliche und reflektirende Denkweise zu berücksichtigen hat. Daher in der Einrichtung der Methode, wenn sie einen *richtigen* „Weg zum Ziele“ bedeuten soll, auf Auswahl, Aufeinanderfolge und Zusammenhang der Unterrichtsfächer Bedacht zu nehmen ist. . . . Eines solchen Lehrplanes und einer solchen Methode bedarf aber die Erziehung der jungen Menschheit, wenn der edlere Teil der Seele dereinst als die stärkere Kraft alle anderen Bestrebungen in ihrer Bewegung reguliren und nicht der schlechtere Teil, welcher dem Begehrlichen, das ist dem Unersättlichen, nachjagt, zur Herrschaft gelangen soll.“ Bei einem nach diesen Ideen entworfenen Lehrplane verlieren die einzelnen Fächer ihren selbständigen Gang und folgen der kulturgeschichtlichen Richtung der im Zentrum stehenden ethischen Stoffreihe, von welcher aus sie ihre Bedeutung und den jeweiligen Umfang erhalten. Der Anschluss der einzelnen Fächer an den konzentrirenden Gesinnungsstoff darf nicht zu äusserlich sein und nicht zu peinlich gefasst werden. „Von nicht ausgeführten Gleichnissen und anderen poetischen Redewendungen ist der Ausgangspunkt einer naturkundlichen Betrachtung nicht herzunehmen.“ „Der Sinn der Konzentrationsidee geht dahin, dass dem Schüler in aufsteigender Reihe in sich abgegrenzte Kulturbilder vorgeführt werden,

wie abgeschlossene Gemälde. Jedes Unterrichtsfach vertritt eine besondere Farbe in demselben, ein besonderes Kulturelement; der Zusammenschluss derselben soll durch den Lehrplan und die methodische Verarbeitung gewährleistet werden.“

Es fragt sich nun nur, wie sich der realistische Unterrichtsstoff bei einer derartigen Konzentration gestalte. Die Geschichte gehört ihrem Inhalte nach der ethischen Stoffreihe zu und läuft als profangeschichtliche Reihe der heilsgeschichtlichen parallel. Der geographische Unterrichtsstoff schliesst sich dem geschichtlichen Lehrgänge an, indem diejenigen Länder zur Sprache kommen, welche näher oder ferner der Schauplatz des Erzählungsstoffes sind. So bleiben nur noch die naturwissenschaftlichen Gebiete dem Lehrplane einzuordnen. Zu diesem Zwecke sind nun in neuester Zeit zwei neue methodische Momente geltend gemacht worden. Beide traten unabhängig von einander auf, lassen sich aber nach unserer Ueberzeugung ganz gut mit einander und mit den übrigen bereits berührten methodischen Gedanken vereinigen; sie werden im Grunde schon mit der kulturgeschichtlichen Anordnung des Unterrichts gefordert. Otto W. Beyer macht für die Stoffverteilung des naturwissenschaftlichen Unterrichtsmateriales auf *das Prinzip der menschlichen Arbeit* nach Kulturstufen aufmerksam, und Friedrich Junge stellt die Idee auf, den Stoff nach *Lebensgemeinschaften* durchzuarbeiten. Im Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes steht der Mensch; er ist nach göttlichem Willen der Erzieher seines Geschlechtes. Die grossen Taten Gottes den Kindern erzählen und sie so durch die Geschichte des eigenen Volkes zu erziehen, das wurde schon den alten Israeliten geboten (5. Mose 4, 9; 6, 6). Eine für die Erziehung wirkungsvolle Geschichtsdarstellung verlangt aber von selbst, dass man den Kindern nicht nur die Resultate der göttlichen Führung mitteile, sondern ihnen auch zeige, wie die Menschen auf jeder Stufe ihrer jeweiligen Einsicht gemäss dem göttlichen Willen ihren Mitmenschen und den Naturdingen gegenüber nachlebten oder nicht nachlebten. Was die Menschen tun, das tun sie für ihre persönliche Existenz oder zum Wohle ihres Volkes und der ganzen Menschheit. Das führt von selbst auf die Mittel, mit denen sie ihre Zwecke je und je zu erreichen suchten und damit auf das der Zeit gemässe menschliche Arbeitsfeld. Dadurch treten die Natur-Dinge und Erscheinungen aus ihrer bisherigen Isolirtheit im Lehrplane heraus und werden in die wärmere Interessensphäre des Menschlichen hineingezogen. Ein Gefühl der gegenseitigen Zusammengehörigkeit bildet sich, das sich auch auf die Naturdinge unter sich überträgt, welches man wohl mit dem Ausdruck *Lebensgemeinschaft* und *Lebensgemein-*

schaften belegen kann. Nicht zu vergessen ist hiebei, dass nach Zillers psychologischem Nachweis alles, was sich an Individuum und engere Heimat anschliesst, der Konzentration immer nahe liegt.

Um durch ein Beispiel das eben Gesagte zu erläutern, greifen wir aus dem Zillerschen Lehrplan das vierte Schuljahr heraus. Ziller, der in seiner Arbeit auch nur einen Versuch erblickte, den Lehrplan den Ideen gemäss zu gestalten, bestimmt dem betreffenden Schuljahre als ethischen Konzentrationsstoff die Geschichte der Richter (jüdische Heldenzeit), welcher er als profangeschichtlichen Stoff die deutsche Königsgeschichte beiorndnet. Wiget und Florin setzen für letztere in ihrem speziell für bündnerische Verhältnisse gearbeiteten „Vaterländischen Lesebuche“ die Geschichte von Tell und den Landvögten in Graubünden. Zur Zeit der Richter sind die Israeliten bereits der Herdenwirtschaft entwachsen, sie sind Ackerbauer geworden. Sie haben ihre festen Wohnsitze, und ihr Arbeitsgebiet ist das Feld und der Berg. Neben der grossen Lebensgemeinschaft, welche den Menschen an die Scholle bindet, wenn er leben will, finden wir hier noch die beiden kleineren: Feld und Berg, welche unter Umständen sich wieder in noch kleinere Lebensgemeinschaften zerlegen lassen. Feld wie Berg bieten nun in ihren Verhältnissen zum Menschen eine Menge realistischen Stoffes. Wir wollen nur durch einige Fragen auf das Wichtigste aufmerksam machen. Was finden wir im Feld, was auf dem Berg? Wie gelangt man an den einen, wie an den anderen Ort? Wie sehen Feld und Berg in den verschiedenen Jahreszeiten aus? Sind alle Bodenarten gleich ertragsfähig? Gedeiht der Weinstock an jeder Bergeshalde? Was gehört dazu, einen Boden ertragsfähig zu machen? Welches sind die verschiedenen Feldarbeiten? Wir wollen die Feldfrüchte kennen lernen, welche Boas einheimste! Welches sind unsere Feldfrüchte? Hat der Ackerbau auch seine Feinde? Welches sind dieselben unter den Pflanzen, unter den Tieren? Zählet einmal die Werkzeuge des Ackerbauers auf! Wohin bringt der Ackersmann sein Korn, der Winzer die Trauben? Wir wollen uns einmal eine Mühle ansehen! Ob die alten Israeliten ihr Korn auch schon auf einer solchen Mühle gemahlen haben? Der geneigte Leser wird noch eine Menge derartiger Anschlüsse auffinden können. In solcher Weise lässt sich der realistische Stoff je nach Bedürfnis erweitern und alle seine Teile stehen untereinander und mit dem ethischen Stoff in innigster Fühlung. Wie sich der realistische Unterricht dem Konzentrationsgedanken fügt, so auch die übrigen Unterrichtsgebiete. Die Sache *scheint* für die ersten Schuljahre nur einfacher zu sein; denn die Verhältnisse sind hier einfacher; aber der Gedanke lässt sich auch

für die oberen Klassen mit derselben Konsequenz durchführen. Und wer einen so spezifizierten Lehrplan betrachtet, der muss ihm der ethischen und psychologischen Begründung wegen volle Anerkennung zollen, selbst in der Unvollkommenheit, in welcher er noch vor uns liegt. Wem aber die ganze Arbeit noch fremd gegenübersteht, wer sich hauptsächlich von dem Parallelismus der Hauptglieder zurückgestossen fühlt, der lasse den letzten Gedanken für einen Augenblick unbeachtet im Hintergrunde stehen und betrachte diesen neuen Lehrplan vom alten Standpunkte aus, mit den Grundsätzen der alten Methodik: welche von den „altbewährten“ Maximen wird darin nicht berücksichtigt? Wir sind der festen Ueberzeugung, dass man in dieser Beziehung keine begründete Ausstellung wird machen können. Dem Anschauungsunterricht der Elementarschule ist nach allen Seiten hin seine alte Bedeutung gelassen, freilich in einer viel konsequenteren Form, indem er nun seine bestimmte Stelle im unterrichtlichen Organismus besitzt und die Wahl des einzelnen Stoffes der Willkür des Lehrers entzogen ist. In den ersten Schuljahren tritt das Tier in den Vordergrund der Besprechung, wie das jede andere Methodik auch verlangt und wie nach 1. Mose 2, 19 Gott der Herr mit den ersten Menschen selbst verfuhr. Auf der Ackerbaustufe herrscht die Pflanzenwelt vor, ohne das Tier ganz aus dem Vorstellungskreise zu verbannen. Der Kleinbürger beginnt, die von ihm beobachteten Naturgesetze mit Bewusstsein in seinem Dienste zu verwenden, die Werkzeuge werden verbessert, und die Handwerke entstehen. Der Grossbürger macht sich die Mittel und Kräfte über, auf und unter der Erdoberfläche dienstbar. Und mit diesem Fortschritt in der Kultur schreitet auch der realistische Unterricht von einfacheren zu zusammengesetzteren Verhältnissen, vom Nahen zum Fernen, vom Leichten zum Schweren.

Seine Stellung im Lehrplane und damit seine erhöhte Bedeutung im Dienste des erziehenden Unterrichtes ist nicht die einzige, wenn auch wichtigste Umgestaltung des realistischen Unterrichtes durch die Herbart-Zillersche Pädagogik. Wie er selbst durch den kulturgeschichtlichen Gang des Gesamtunterrichtes seine Stoffanordnung erhält, so sind andere Unterrichtsfächer teilweise wenigstens in seinen Dienst gestellt. In erster Linie kommen hier die mathematischen Fächer. „Die Mathematik ist ja die formale Seite der Naturwissenschaft.“ Der Sprachunterricht überliefert dem Kinde die Mittel, sein realistisches Wissen zu ordnen, d. h. wirklich geistig gebildet zu werden, und seinem diesbezüglichen Gedanken- und Willensleben einen seinem Gesellschaftskreise verständlichen und verhältnismässig schönen Ausdruck zu geben. Und vielleicht

ist kein anderes Fach in dem Masse sprachbildend, wie gerade der realistische Unterricht, wenn er recht betrieben wird. Paul Güssfeldt, der berühmte Reisende, sagt in seinem jüngst erschienenen, oft genannten Buche „Die Erziehung der deutschen Jugend“: „Ein sicherer und gerechter Prüfstein für ein Beherrschen der deutschen Sprache ist die *Beschreibung*. Diese erfordert keine Einfälle, sondern nur Beobachtung und passendes Aneinanderreihen der beobachteten Einzelheiten.“ Mit einem anderen Grundgedanken sagt ganz dasselbe Friedrich Albert Lange in seiner Geschichte des Materialismus: „Je mehr unser Bestreben darauf gerichtet ist, die Dinge möglichst rein auf uns wirken zu lassen und die Erfahrung und Naturforschung zur Grundlage unserer Ansichten zu machen, desto mehr werden wir auch das Bedürfnis empfinden, unsere Schlüsse an streng präzisirte Zeichen für dasjenige, was wir sagen wollen, anzuknüpfen, statt uns von den natürlichen Sprachformen die Vorurteile vergangener Jahrhunderte und kindlicher Entwicklungsstufen des menschlichen Geistes in unsere Behauptungen einmischen zu lassen.“

Direkter als bisher kann und soll das Zeichnen dem realistischen Unterrichte beigeordnet werden. Es unterstützt wie kein anderes Fach eine richtige Raumauffassung. „Der Sachunterricht wird immer nach seiner räumlichen Seite hin mit Hilfe des *Zeichnens* schärfer aufgefasst und fester eingeprägt, während das Zeichnen selbst durch Anlehnung an ihn im Interesse des Zöglings tiefer einwurzelt.“ Darum darf nie etwas gezeichnet werden, was für den Schüler keine sachliche Bedeutung hat. Ein vom realistischen Unterricht losgelöster und selbständig betriebener Zeichnungsunterricht huldigt irgend einer Form des Verbalismus. Ebenso verhält es sich auch mit einem selbständigen Singunterricht. Den Stoff des *Singens* bestimmen freilich zunächst die konzentrirenden Gesinnungsfächer und die Forderungen des Schullebens. Aber auch der realistische Unterricht weckt allerlei Gefühle und Stimmungen, welche im Gesange vertieft und wirkungsvoller gemacht werden sollen. Nach dieser Richtung arbeiten die Jägerlieder, die Reiselieder, die Naturlieder, die Waldlieder und in gewissem Sinne auch die Vaterlandslieder. „Noten machen den Text lebendig.“ Wie durch einen solchen Anschluss an die Realien das Zeichnen und das Singen ihre spezielle Fachaufgabe, die ästhetische Bildung, erst recht zu lösen imstande sind, das nachzuweisen, ist hier nicht der Ort. Endlich müssen wir noch auf das Verhältnis des *Handfertigkeitunterrichtes* zum realistischen Unterricht aufmerksam machen. Jener ist in den Zillerschen Lehrplan unter dem Namen der technischen Beschäftigungen schon längst eingefügt. Seine

nächste Aufgabe ist zwar, „zur Ausbildung der Hand zu dienen, auf welcher bekanntlich die Intelligenz ebenso gewiss ruht, wie auf dem Reichtum und der Manigfaltigkeit von Empfindungen, welche uns durch die Sinne zugeführt werden.“ Aber für seine Arbeiten liefert hauptsächlich der realistische Stoff die Motive. Es werden Naturaliensammlungen angelegt, Apparate angefertigt, Reliefbilder hergestellt, Rumpfgestalten der Erdteile und Länder ausgeschnitten u. v. a. mehr. Auch der *Schulgarten* darf nicht vergessen werden, der zu mancherlei Beobachtungen im Interesse des naturkundlichen Unterrichtes Veranlassung giebt.

Neben dem Lehrplan hat auch das Lehrverfahren mancherlei Veränderungen erlitten, welche zum Teil im umgestalteten Lehrplan ihre Begründung haben. Wir sind weiter als Salzmann, Francke und Komensky, weil unsere Psychologie eine bessere ist. Die eben genannten Männer haben zwar die grundlegende Bedeutung der Anschauung für das Geistesleben erkannt, aber in die Gesetze des seelischen Lebens hatten sie noch keine rechte Einsicht. Was die Anschauung eigentlich ist und auf welche Weise sich die Seele dieselbe erarbeiten muss, darüber kann erst die heutige Psychologie einigermaßen Auskunft geben. Unter einer Anschauung im pädagogischen Sinn verstehen wir jetzt nicht nur die Auffassung eines Gegenstandes mit dem Gesichtssinne, sondern, wozu freilich schon bei Komensky Andeutungen vorhanden sind, das in der Seele zurückgebliebene geistige Bild eines Gegenstandes, nachdem dieser von allen Sinnen wahrgenommen worden ist, die ihn überhaupt wahrnehmen können. Anschauung heisst ein solches geistiges Gebilde nur deshalb, weil die Gesichtswahrnehmung es ist, welche die Grundlage der betreffenden Gesamtvorstellung bildet, zu der jeder Sinn seinen Beitrag geliefert hat. Zur Anschauung gehört aber ferner auch, dass man nicht nur das Nebeneinander, sondern auch das Füreinander der Formen und Eigenschaften ins Auge fasse, dass man nicht nur auf das Nacheinander-, sondern auch auf das Auseinanderhervorgehen von Erscheinungen achte, dass man sich dem Naturobjekte zu diesem Zwecke, wo es möglich ist, in seiner eigensten Heimat nahe. Eine derartige Anschauung entsteht nicht mit einem Schlage; sie bedarf zu ihrer vollen Ausbildung einer gewissen Zeit. Man sieht auch, dass die Weiterführung dieses Gedankens notwendig auf die Jungesche Idee der Lebensgemeinschaften führen muss. Ein Einzelding bildet für sich noch keine nach allen Seiten hin abgeschlossene Anschauung, wiewohl es die nächste Aufgabe der Schule ist, Einzelanschauungen zu erarbeiten, um die Kinder für ein genaues Beobachten zu erziehen. Aber es liegt in der Pflicht

der Erziehungsschule, solche Einzelbeobachtungen in gewissen Lebenskreisen vornehmen zu lassen, wo sich die beobachteten Gegenstände dann mit Leichtigkeit auch dem Kinde als eine Lebensgemeinschaft verständlich machen lassen. Das wird am besten in dem Sinne unseres Lehrplanes geschehen, der den Menschen und seine Arbeit in den Mittelpunkt stellt und von diesen aus zu den Naturdingen übergeht. „Eine Lebensgemeinschaft ist, nach Junge, eine Gesamtheit von Wesen, die sich nach dem inneren Getetze der Erhaltungsmässigkeit zusammengefunden haben, weil sie unter denselben chemisch-physikalischen Einflüssen existiren und ausserdem vielfach von einander, jedenfalls von dem Ganzen, abhängig sind, resp. auf einander und das Ganze wirken.“

Aus dem Wesen der Anschauung ergibt sich, dass man den kleinsten Teil der realistischen Anschauungen naturwissenschaftlichen Charakters in der Schulstube wird gewinnen können, wenn man nicht wieder in die Lesebuch-Naturkunde zurückfallen will. Die Forderung, die Schüler oft zu den Dingen in der Natur selbst zu führen, ist zwar nicht neu, aber es hat sich für dieselbe noch keine Praxis ausgebildet. Darum auch ist sie manchem Lehrer unbequem. Es lässt sich manches leicht ausführen und man tut es auch gerne, wenn man vielbegangene Strassen gehen kann; wenn man aber den Weg selbst finden soll, scheut man die Mühe, die Hindernisse fortzuschaffen. Ein solches Hindernis finden viele in dem Vorurteile der Eltern gegen Schulspaziergänge; beim Schulmeisterjass jedoch kümmern sie sich nicht im mindesten um die Ansicht der Eltern. Auch wir wollen keine Spaziergänge, sondern Exkursionen, die auf ein bestimmtes Ziel hingehen. Mit diesem Ziele müssen die Schüler vor Beginn einer Exkursion bekannt gemacht werden. Es muss ihnen auch der Unterschied zwischen einem Spaziergang und einer Exkursion klar geworden sein, dann werden sich ihre Gedanken für eine letztere nach und nach schon sammeln. Bei aller Freiheit der Bewegung muss unterwegs eine analytische Vorbesprechung und eine zwanglose Wiederholung des Gewonnenen stattfinden können. In der Schulstube wird dann das beobachtete Material unterrichtlich verarbeitet. Und da es sehr wohl möglich ist, dass der eine oder der andere Schüler etwas aus dem Gesamtbilde vergessen hat, wird der Lehrer dafür sorgen, dass einzelne Exemplare, Abbildungen u. s. w. als Erinnerungshilfen in der Nähe sind. Es ist selbstverständlich, dass bei solcher Unterrichtsarbeit der Schüler die Hauptsache macht und der Lehrer nur da eingreift, wo dies durchaus notwendig ist. Damit der Schüler aber leichter arbeiten kann, muss man ihm allerlei Arbeitsmittel geläufig machen. Unter diesen steht wohl oben an eine in allen Fällen sich gleichbleibende Disposition, welche vom

Lehrer für Anfänger an die Tafel geschrieben werden kann. Eine solche Disposition ist unter Umständen die einzig notwendige Gedächtnishilfe.

Umgang und Erfahrung sind die beiden Ausgangspunkte des unterrichtlichen Lebens. Unter Umgang verstehen wir in der Pädagogik alles das, was der Zögling im Verkehr mit seinen Mitmenschen oder mit solchen Gegenständen, denen er nach irgend einer Seite hin, aktiv oder passiv, menschliches Wesen zuschreibt, innerlich erlebt. Das Ergebnis des Umganges sind Gesinnungen; das Ergebnis der Erfahrung sind Kenntnisse. Was der Mensch im Verkehr mit den Dingen und Erscheinungen der Aussenwelt erlebt, das nennen wir seine Erfahrung. Umgang und Erfahrung zu ergänzen, zu vertiefen und zu erweitern, das ist die Aufgabe des Unterrichts. Dem wirklichen Umgang des Schülers vor und neben der Schule setzt der Unterricht einen idealen Umgang mit den Personen der Geschichte und Dichtung zur Seite; die Erfahrung wird durch besonders überlegte Veranstaltungen fortgesetzt. Aber nicht alles, was die Schule nach beiden Richtungen hin zur Anschauung bringen soll, steht ihr auch in natura zur Verfügung; vieles muss daher durch allerlei Hilfsmittel zur Versinnlichung gebracht werden. Wo im Unterrichte an die Stelle der sinnlichen Wahrnehmung die phantasiemässige Auffassung tritt, da haben wir den *darstellenden Unterricht*. Das erste Gesetz seiner Anwendung aber verlangt, ihn nie da auftreten zu lassen, wo die Dinge in natura vorgewiesen werden können. In der Natur der Sache liegt es also, dass die Elementarschule nur wenig naturkundlichen darstellenden Unterricht hat, weil auf dieser Stufe zuerst der heimatkundliche Stoff durchgearbeitet werden muss. Zudem liegen im letzteren Unterrichtsgebiete die wichtigsten Elemente für das rechte Gelingen des darstellenden Unterrichtes. Da an dieser Stelle schon einmal (im VI. Jahrgang, Seite 136 ff.) ausführlich über diese Unterrichtsform geredet wurde, wollen wir uns jetzt mit der Wiederholung der wichtigsten Sätze begnügen. Der Zweck des darstellenden Unterrichtes ist die Versinnlichung des mit den Sinnen nicht direkt Wahrnehmbaren. Die psychologische Voraussetzung des Gelingens einer solchen Versinnlichung ist das Vorhandensein von Vorstellungselementen im Innern des Zöglings, welche den Worten des Lehrers entgegenkommen. „Aus den im Erfahrungskreis des Zöglings liegenden Elementen ist das Neue zusammzusetzen.“ Der darstellende Unterricht ist eine Form der Anschauungs- oder Klarheitsstufe, in welcher Analyse und Synthese mit einander verbunden auftritt, wiewohl es auch Fälle geben mag, in denen dem eigentlichen darstellenden Unterricht eine Vorbereitungsstufe vorausgehen muss. Ueber den darstellenden Unterricht in der Naturkunde sagt Ziller: „Jeder einzelne Zug des

Fremden und Entlegenen ist zuvörderst mit dem im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden und ihm bekannten Aehnlichen und Verwandten sorgfältig zusammenzustellen, und indem man es aus diesem ausdrücklich in Gedanken zusammensetzt, wird es der Vorstellung des Zöglings so nahe gebracht, dass die Täuschung in ihm entsteht, als ob es wirklich gesehen und überhaupt sinnlich wahrgenommen würde.“ Ist mit Hilfe des Heimatlichen das Fremde und Ferne richtig aufgefasst, so kann dies gleichfalls benutzt werden, um anderes noch unbekannte Fremde und Entlegene durch Vergleichung, Gegensatz u. s. w. apperzipiren zu lassen. Die Form der Unterhaltung ist für einen derartigen Unterricht selbstverständlich. Das allgemeinste Darstellungsmittel ist die gut gewählte Sprache; aber es ist begreiflich, wenn der darstellende Unterricht auch zu den übrigen *Veranschaulichungsmitteln* greift. Doch ist in dem Gebrauche derselben die grösste Vorsicht zu empfehlen. Ziller macht mit Recht darauf aufmerksam, dass Naturkundliches nie bloss nach Abbildungen und Zeichnungen vergegenwärtigt werden soll, ja er macht sogar den Besuch eines Museums, wenn derselbe der Bildung zu dienen hat, davon abhängig, dass der Unterricht bereits die in Frage kommenden Gegenstände betrachtet habe. Es liesse sich vielleicht nachweisen, dass auch bei vorhandener Kenntnis des Gegenstandes einem ungeübten Auge das Verständnis von Bildern doch nicht gelingt. Bilder vermögen nur an das zu erinnern, was man schon weiss und kennt, und nur nach dieser Richtung hin liegt ihre Bedeutung für den darstellenden Unterricht. Darum soll sich auch der elementare Unterricht vor jeglichem Bilderkultus hüten. Die sinnliche Anschauung ist in allen Fällen und ganz besonders auf der unteren Stufe das Bessere und darum auch das Bildendere. Am instruktivsten ist es sehr oft, wenn der Lehrer selbst als gewandter Zeichner die Illustrationen zu seinem Unterrichte oder zu den Lehrmitteln vor den Augen der Schüler an der Wandtafel entstehen lässt. Derartige Bilder haben noch den ökonomischen Vorzug der Billigkeit. Und sind sie auch nicht vollkommen, so ist doch so viel gewiss, dass, wenn sie im richtigen Augenblicke auftreten, ihnen die grösste apperzipirende Kraft seitens der Schüler entgegenkommt. Wie mit den Bildern verhält es sich auch mit den übrigen Veranschaulichungsmitteln, mit Modellen, Reliefs und Karten. Werden sie nicht in das sorgfältigste Verhältnis zu dem wirklich Angeschauten gebracht, so muss der Lehrer gewärtigen, im Anschluss an sie diese oder jene Schülergruppe falsch zu lehren. Es ist dies eine Mahnung mehr, keinem vom realistischen Unterrichte losgelösten Zeichnen zu huldigen. Für mikroskopische Tafeln und mikroskopische Untersuchungen fehlt dem Volksschüler das Ver-

ständnis; die mit unbewaffneten Sinnen wahrnehmbare Aussenwelt ist für ihn reich genug.

„Bildung der Sinne ist Bildung des Verstandes“, sagt Schleiermacher und wiederholt damit in anderen Worten einen Gedanken, den schon Komensky ausgesprochen hat. Aber Sinnesbildung ist nur Verstandesbildung, wenn unter die vielen Einzelanschauungen Ordnung kommt. Der Ordner ist der Begriff. Darum verlangte schon Pestalozzi: Von der Anschauung zum Begriff. Das sind aber nur die Endstationen eines verhältnismässig schwierigen Weges. Welches aber der Weg selbst ist und was man auf demselben zu tun hat, um ans Ziel zu kommen, das hat Pestalozzi nur angedeutet. Zillers Verdienst ist es, auf Grund der Herbartschen Psychologie und Herbarts Vorarbeit auf pädagogisch-methodischem Boden die einzelnen unterrichtlichen Handlungen auf dem Wege von der Anschauung zum Begriffe nachgewiesen zu haben. Zillers Verdienst ist es ferner, dass er auf derselben Grundlage das altbekannte Prinzip des lückenlosen Fortschrittes psychologisch begründete, d. h. die Notwendigkeit einer besonderen Vorbereitungsstufe für ein leichtes und sicheres Aneignen jedes neuen Anschauungsobjektes nachwies. Doch wir reden hier von allbekannten Dingen. Die *formalen Stufen* sind die von allen pädagogischen Richtungen anerkannteste Partie der Herbart-Zillerschen Pädagogik. Nur bei der fünften Stufe wollen wir noch einen Augenblick verweilen, soweit sie die Arbeit auf realistischen Gebiete betrifft, und zwar in der geographisch-naturwissenschaftlichen Abteilung: Da diese beiden Fächer als Schulwissenschaften dem ethischen Unterricht untergeordnet sind, so ergeben sich aus diesem Verhältnis eine Menge neuer Aufgaben. An die Zusammenhänge der Schulmathematik, des Sprachunterrichtes, des Singens und des Zeichnens mit den Realien wollen wir hier nur erinnern. Für besondere Uebungen im geographischen Unterricht kann das Wort Herders wegleitend werden: „Ohne Geographie ist die Geschichte ein Luftgebäude, und wer eine ohne die andere treibt, versteht keine.“ Für eine intime Verbindung zwischen beiden ist die Arbeit auf der fünften Stufe ein geeignetes Feld. Hierher zählen wir auch, dass man die Schüler gewöhne, die ihnen in ihrem Verkehr und in ihrer Lektüre entgegnetretenden Ortsnamen auf ihren Schulkarten aufzusuchen. Es hat jemand gesagt, die Arbeit sei der beste Anschauungsunterricht. Dem Prinzip der Arbeit gemäss suchen wir den ganzen Unterricht zu gestalten. Ganz besonders sollte die fünfte Stufe eine Arbeitsstufe werden, welche dem Schüler zu einer mehr oder minder selbständigen Anwendung des Gelernten Gelegenheit geben soll. Und nirgends lässt sich diese Arbeitsstufe als Arbeit im gewöhnlichen Sinne

besser durchführen als im realistisch-naturwissenschaftlichen Unterrichte. Diesem entnimmt der Handfertigkeitsunterricht seine schönsten Aufgaben. Wir führen den Schüler in den Schulgarten, in die Schulwerkstatt und in das Schullaboratorium.

Das sind die Grundzüge, nach denen die Herbart-Zillersche Pädagogik den realistischen Unterricht gestaltet haben möchte. Wir stehen nicht an, der neuesten pädagogischen Bewegung neben der Herbartschen Richtung einen starken realistischen Zug zuzuerkennen, aber in ganz neuem Geiste werden auf Herbart-Zillerschem Boden die Realien behandelt. Es ist nicht mehr das einseitige Verfahren, bei welchem die einzelnen Fächer widerspruchslos oder widerspruchsvoll neben einander hergehen und einander nichts zu sagen haben, sondern ein redliches Bestreben, in das Viele, was der Unterricht darzubieten hat, Einheit zu bringen, und dies aus ethischen und psychologischen Gründen. Viele Ideen der Herbart-Zillerschen Pädagogik sind bereits Gemeingut der heutigen Erziehungslehre. Wann und mit welchen Modifikationen das ganze System anerkannt sein wird, das ist das Geheimnis der Zukunft.

Verein für wissenschaftliche Pädagogik.

1. Die Hauptversammlung zu Jena.¹

Die Vorversammlung fand am 28. Mai, abends 8 Uhr, im schwarzen Bären statt. Prof. Rein in Jena begrüßte die Versammelten und wies auf den Aufschwung hin, den der Verein seit der Versammlung, welche im Jahre 1876 in Jena abgehalten wurde, genommen hat. Der Vorsitzende des Vereins, Prof. Vogt in Wien, dankte und gab hierauf einen Ueberblick über die Schicksale des Vereins im vergangenen Jahre. Darauf folgten die üblichen Berichte über die Tätigkeit der Ortsvereine. Herr Dr. Glöckner berichtete über Leipzig, Herr Dr. Göpfert über Eisenach, Herr Mittelschullehrer Brandt über Erfurt, Herr Lehrer Bittrich über Plauen i. V., Herr Dr. Hartmann über Annaberg, Herr Lehrer Krell über Dresden, Herr Oberlehrer Grosse über Halle, der Unterzeichnete über Altenburg. Besonders erfreulich waren die Berichte über Magdeburg-Land (Herr Lehrer Hollkamm) und Magdeburg-Stadt (Herr Lehrer

¹ Aus „Praxis der Erziehungsschule“, herausgegeben von Direktor Dr. K. Just IV. Band, 4. Heft, 1890.

Goldschmidt). In Magdeburg-Stadt hat sich vor kurzem ein Verein gebildet, der rasch bis auf 47 Mitglieder gewachsen ist. Es ist das insbesondere der energischen und zielbewussten Tätigkeit des Herrn Rektor Felsch zu danken. Der Verein bittet, dass die nächste Hauptversammlung in Magdeburg abgehalten werde. Nachdem noch die Tagesordnung für die Verhandlungen an den beiden nächsten Tagen festgesetzt war (Besprechung der im diesjährigen Jahrbuche enthaltenen Abhandlungen nach der im Inhaltsverzeichnis angegebenen Reihenfolge), wurde die Vorversammlung geschlossen.

Die wissenschaftlichen Verhandlungen begannen am Dienstag früh 8 Uhr mit der Besprechung der beiden Arbeiten Thrändorfs: die Zeit der Aufklärung im Lehrplane des Religionsunterrichtes und Präparationen für die Behandlung der Zeit der Aufklärung. Die Debatte, an der sich Prof. Willmann in Prag (brieflich), Dr. Glöckner in Leipzig, Dir. Dr. Zange in Erfurt und Prof. Lazarus in Berlin besonders lebhaft beteiligten, war höchst interessant, bewegte sich aber mehr auf theologischem Gebiet als auf pädagogischem, weshalb wir hier nicht näher darauf eingehen wollen.

Den breitesten Raum in den Verhandlungen nahm die nun folgende Besprechung der Arbeit Trüpers: Erziehung und Gesellschaft (S. 193 bis 270 des Jahrb.) ein.

Um der Wichtigkeit des Gegenstandes willen geben wir kurz den Gedankengang der Arbeit Trüpers an:

„In unserer Pädagogik ist eine Lücke: das Verhältnis der Schule zur Gesellschaft ist nicht ausreichend berücksichtigt (195). Die Schulen sollen auch bestehen zu Nutz und Frommen der Gesamtheit (205). Das Individuum soll für die Gesellschaft ausgerüstet werden (213). Das Kulturmaterial und die Gesittung sind nicht bloße Mittel der Erziehung, sondern ein Erbgut, das treu zu überliefern ist (213).

Erst, wenn das geschieht, wenn diese Seite des Bildungswesens hervortritt, wird die Pädagogik als eine den andern ebenbürtige Wissenschaft Anerkennung finden (212).

Also neben der religiös-sittlichen Charakterbildung ist zu fordern eine religiös-sittliche Sozialerziehung (223), für die bisher insbesondere Dörpfeld (222) und neuerdings auch Willmann (218) eingetreten sind.

Welche Aufgaben stellt nun das Sozialprinzip unserer wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit (233)?

- 1) Bessere Durchbildung der Sozialethik (233).
- 2) Bessere Durchbildung der Sozialpsychologie (240).
- 3) Heranziehung der Gesellschaftswissenschaft (246).

Endlich Einrichtung der Schularbeit und des Schulwesens nach den Forderungen und Gesetzen, welche jene Wissenschaften uns an die Hand geben.“

Unsere Stellung zu der Arbeit, die sich, wie wir aus der Debatte gesehen haben, in allen Hauptpunkten mit derjenigen des Vereins deckt, ist folgende:

In der Schule soll, das ist Trüpers Forderung, neben dem Individualprinzip das Sozialprinzip, die Rücksicht auf die geschichtlich gewordenen Mächte, die Gesellschaft, nicht vergessen werden. Die Erinnerung daran ist gut, und Arbeiten, die dahin gehen, sind mit Freuden zu begrüßen.

Aber der Verfasser tut, als wäre die Pädagogik bisher rein individuell gewesen und habe auf die gesellschaftlichen Zwecke gar keine Rücksicht genommen. Das ist nicht an dem.

Zunächst hat Herbart die Anregung gegeben zur *Psychologie der Gesellschaft*, und Ziller hat darüber ein Kolleg gelesen. Dasselbe behandelte den Stoff in acht Kapiteln: 1) Der Verkehr. 2) Die Arbeit. 3) Die Erholung. 4) Gesinnungsverhältnisse. 5) Dienstverhältnisse. 6) Familie. 7) Gesellschaft. 8) Staat. Darin ist der Begriff der Gesellschaft eingehend untersucht. Darin ist auch die Beziehung zur Ethik, die Trüper vermisst, festgehalten. Schon der Titel weist darauf hin: *Psychologie der Gesellschaft im Dienste der Ethik* (245).¹

Eine gesellschaftliche Ethik hat Herbart selbst verfasst, und Ziller hat sie weiter ausgebaut, indem er bis zu den konkreten gesellschaftlichen Bildungen herabstieg.²

Dementsprechend tritt in der *Pädagogik* die Rücksicht auf die Gesellschaft überall hervor.

Denken wir da auf dem Gebiete der *Schularbeit* zunächst an die *Zucht*, so ist hervorzuheben die *Pflege des Gemeinschaftslebens* bei der Erziehung, wodurch das spätere Einleben in die Gesellschaft und das rechte Wirken in ihr angebahnt und vorbereitet wird. Gerade in dieser Beziehung hat die Herbartische Pädagogik ausserordentlich anregend gewirkt, sie hat den Anstoss gegeben zur Einrichtung von Schulgärten und Schulwerkstätten, sie hat mit Eifer der Schulwanderungen sich an-

¹ Besonders hervorzuheben sind ausserdem die Verdienste von Lazarus und Steinthal um die Ausbildung dieser Wissenschaft. Vgl. Lazarus und Steinthal, *Zeitschrift für Völkerpsychologie*.

² Bezüglich der Gesellschaftswissenschaft wurde bemerkt, dass eine solche Wissenschaft zur Zeit nicht vorhanden sei, dass sie auch als Hilfswissenschaft der Pädagogik nicht gelten könne, dass vielmehr das einschlägige Material von der Psychologie resp. Ethik der Gesellschaft zu verarbeiten sei.

genommen, sie hat die Erbauungsstunden eingerichtet, und diese Seite ist auch theoretisch immer weiter gebildet worden, ich erinnere nur an Beyers Buch über die Naturwissenschaften. Wo bleibt bei solchem Gemeinschaftsleben das binäre Verhältnis zwischen dem Hauslehrer und dem Privatzöglinge, das nach Trüper die ganze Herbartische Pädagogik beherrschen soll? Dass wir noch keine so umfassende Darstellung der Lehre von der Zucht haben als vom Unterricht, ist richtig. Aber dergleichen lässt sich nicht auf Kommando schaffen. Erst wenn das Schulleben mehr ausgebildet ist, wenn mehr Beispiele der rechten Erziehung, Beispiele wie das Pestalozzis vorliegen, erst dann wird es möglich sein, auch die Zucht ausführlicher darzustellen.

Auf dem Gebiete des Unterrichts aber zeigt uns die *Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes*, in welcher hervorragender Weise Rücksicht genommen ist auf die geschichtlich gewordenen Gestaltungen der Gesellschaft. Herbart hat als Prinzip für die Auswahl des Stoffes hingestellt, dass der Zögling erzogen werde durch die ganze Macht dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten (Päd. Schriften I, 337), er will dem jungen Nachwuchs den ganzen Gewinn der bisherigen Versuche der Menschheit konzentriert darbieten, sei es als Lehre, sei es als Warnung. Wo wäre je dem geschichtlich Gewordenen grössere Beachtung erwiesen worden?

Und Ziller will, dass das Kind, nachdem es in den ersten Schuljahren analytisch eingeführt worden ist in die Gegenwart, in die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen es lebt, vom dritten Jahre an eine gesellschaftlich-ethische Bildung empfängt, indem es mit den Hauptformen und Entwicklungsstufen der ethischen Gesellschaft bekannt gemacht wird und als ein Glied derselben sich denken und fühlen lernt (13. Jahrb.). Wo bleibt da das individuelle Gepräge der Zillerschen Kulturstufentheorie?

Wenn Trüper bezweifelt, ob vom Standpunkt der Sozialpädagogik den *Märchen* und *Robinson* ein Platz zusteht im Lehrplan, so vergisst er, dass die *Märchen* eine Entwicklungsstufe sowohl in der geistigen Entwicklung der Menschheit als des eigenen Volkes bilden, und dass *Robinson* uns nicht nur den Lebensgang eines Einzelnen zeigt, sondern das Anfangsglied der menschlichen Arbeitsentwicklung in konkreter, lebendiger Gestaltung uns vorführt, dass *Robinson* wie kein anderer Stoff geeignet ist, Verständnis und Achtung für die verschiedenen Seiten der menschlichen Arbeit zu erwecken.

Und wenn weiter Trüper meint, dass nach Ziller das Kind zu spät und ungenügend in die *Verhältnisse der Gegenwart* eingeführt werde,

so ist daran zu erinnern, dass dieser Einführung schon die ersten Schuljahre dienen, und dass ihr die letzten gewidmet sind, sowie dass die rechte Konzentration verlangt, dass alles zu dem Unterricht in Beziehung gesetzt werde, was Heimat und individueller Erfahrungskreis Verwandtes enthalten, so dass neben dem kulturgeschichtlichen Unterrichte immer ein Unterricht nebenher geht, der dem Leben und seinen Verhältnissen gerecht wird, sowohl in religiöser als in patriotischer als auch in natürlich-wirtschaftlicher Richtung.

Damit aber, dass eine *besondere Gesellschaftskunde* geeignet wäre, das Kind in die gegenwärtigen Verhältnisse einzuführen, können wir uns gar nicht einverstanden erklären. Wir geben da Thrändorf vollständig recht, der sich dagegen wendet, dass der Schüler unmittelbar in die gegenwärtigen kirchlich-religiösen Verhältnisse, etwa durch eine Apologetik eingeführt werde, der vielmehr verlangt, dass der Zögling durch die kirchengeschichtliche Betrachtung sich das rechte Verständnis und Urteil auch für die gegenwärtigen religiösen Verhältnisse aneigne. So verlangt es Ziller, und so verlangen es auch wir auf dem Gebiete der Gesellschaftskunde. Es dürfen nur die rechten Gelegenheiten, welche die Geschichte bietet, nicht übergangen werden. So verlangt Ziller, dass die französische Revolution zum Ausgangspunkte gemacht werde zur Kenntnis unserer modernen Staatsverhältnisse, und dass das Kind von da aus die heimischen Verhältnisse kennen lerne (Seminarb. S. 98).

Aber auch der *Unterrichtsbetrieb*, die Unterrichtsgestaltung zeigt, dass die *ethisch-gesellschaftlichen Zwecke* durchaus berücksichtigt werden. Ich erinnere nur an die Naturkunde, die die menschliche Arbeit in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt wissen will und unter diesem Gesichtspunkte die Naturstoffe zu behandeln lehrt. Ich erinnere an das Rechnen, welches die Sachgebiete, die Verhältnisse des Verkehrs, der Arbeit, des Handels, der Besteuerung, der Sparkasse, des Haushaltes durch Zahlen zu beleuchten fordert.

Ja Ziller geht ausdrücklich aus bei der Unterrichtsgestaltung *von den Zwecken der Kulturgesellschaft*. Er sagt, mit Rücksicht auf diese ist vom Einzelnen nicht nur ein vielseitiges Interesse zu verlangen, sondern auch hervorragende Leistungen auf einem bestimmten Gebiet, sowie Verständnis und Würdigung der Arbeiten anderer für die Verhältnisse der Gesamtheit. Der propädeutisch-beruflichen Ausbildung, der Pflege der Interessen des Lebens und der Gesellschaft widmet er einen besonderen Teil des Unterrichts, den er den Unterricht in den Nebenklassen nennt, und er weist für jede Schulart nach, in welcher Weise sie für diese gesellschaftliche Ausrüstung zu sorgen habe. Man

vergleiche § 4 der Grundlegung (die Schule als Erziehungsanstalt). Mit Rücksicht aber auf die Forderung, dass gegenseitiges Verständnis, gegenseitige Würdigung vorhanden sein soll, verlangt er, dass in allen Schulgattungen gemeinsame Stoffe vorhanden sind, durch welche ein gemeinsamer Gedankenkreis, ein gemeinsamer Interessenkreis geschaffen wird. Als solche Stoffe bezeichnet er die biblischen, die nationale Literatur, die volkstümlichen Stoffe auf den verschiedenen Gebieten.

Um der Konzentration des Geistes willen sowohl beim Einzelnen als bei der Gesellschaft verlangt Ziller auch, worauf Tr. solches Gewicht legt und was er als etwas ganz Neues anzusehen scheint, die *Widerspruchslosigkeit* zwischen den Lehren der Religion und den Lehren der Natur. Nur dass diese bei Ziller eine ganz einzelne Forderung ist in einem ganzen Systeme von solchen. Wir empfehlen Hrn. Tr., darüber S. 19 der Grundlegung nachzulesen.

Auch die *Gliederung der Schule* ist bei Ziller nicht eine willkürliche, sondern sie ist aufgebaut auf den gesellschaftlichen Ständen (vgl. Grundlegung, S. 3), und ebenso wissen wir, dass die Einrichtungen der Schule, ob z. B. allgemeine oder Standesschule, ob konfessionelle oder konfessionslose, in unseren Kreisen stets abhängig gemacht worden sind von der Art der gesellschaftlichen oder religiösen Gemeinschaften, denen die Schule dient.

Mit der *Schulverfassung* hat sich Ziller nicht selbständig beschäftigt. Er hat sich angeeignet, was Mager und Dörpfeld erarbeitet haben. Es kann keiner auf allen Gebieten zugleich schöpferisch sein.

Im ganzen ist die Entwicklung der Erziehung also verlaufen: Zuerst wurde der Einzelne erzogen nur für die Gesellschaft, sei es für den Staat, sei es für die Kirche, sei es für einen einzelnen Stand. Mit der Reformation beginnt der Gedanke lebendig zu werden: dass zunächst für den Einzelnen zu sorgen sei, für sein Seelenheil (ein echt christlicher Gedanke), und dass die Erziehung für die Gesellschaft erst in zweiter Linie stehe.

In überspannter Weise tritt dieser Gedanke auf bei den Pädagogen des Rationalismus, vor allen bei Rousseau, wo der Einzelne losgelöst wird von aller Gemeinschaft.

Bei Herbart und Ziller ist die rechte Vereinigung gewonnen. Es wird gesorgt in erster Linie für den Einzelnen als solchen, in zweiter Linie für den Einzelnen mit Rücksicht auf die Gesellschaft.

Neuerdings macht sich eine Rückkehr zu dem früheren Standpunkte bemerkbar.

So bei Willmann. Da geht es wohl, das Berechtigte der erneuerten

Forderung anzuerkennen und zu beachten, aber wir haben deshalb nicht nötig, den bisher eingeschlagenen Weg zu verlassen.

Also arbeiten wir ruhig in der bisherigen Weise fort. Wo ein Problem, ein Bedürfnis sich aufdrängt, mag es uns leiten und anspornen zu neuen Untersuchungen. Aber lassen wir uns nichts Fremdes aufdrängen, geben wir die Prinzipien unserer Pädagogik nicht auf einer Mode zu liebe.

Die Debatte über die Arbeit von Grabs: „Ueber die Forderungen der Naturforscher und Aerzte an die Schule“ drehte sich hauptsächlich um die Frage, ob die von den Naturforschern und Aerzten gestellte Forderung, dass die Physiologie zu einer der Psychologie gleichberechtigten Hilfswissenschaft der Pädagogik erhoben werde, gerechtfertigt sei oder nicht. Jene Forderung vertrat in der Debatte energisch Prof. Gärtner in Jena. Der Standpunkt des Vereins wurde dahin präzisirt, dass die Forderungen der Physiologie und Hygiene von dem Erzieher — schon um des engen Zusammenhangs zwischen Geist und Körper willen — sorgfältig zu beachten seien, dass aber die Physiologie nicht den Rang einer Hilfswissenschaft ersten Grades gleich der Psychologie und Ethik beanspruchen könne, da es sich bei der Erziehung ohne Zweifel zunächst und unmittelbar um Bildung des Innern und erst mittelbar um Pflege und Ausbildung des Körpers handle.

Der Vortrag von Capesius, der, wie Prof. Rein hervorhob, neue Gesichtspunkte zur Beleuchtung des Gegenstandes nicht brachte, gab wenig Anlass zu einer Aussprache. Nur die Erinnerung schien uns notwendig: Insofern die Methode nicht bloss das Lehrverfahren, sondern auch Auswahl, Aufeinanderfolge und Anordnung der Lehrstoffe bestimmt, ist sie nicht bloss abhängig von der Psychologie, sondern auch von der Ethik. Denn die Auswahl der Stoffe, ihre Gruppierung hängt wesentlich ab von dem Ideal, das man sich vorsteckt. Deshalb kann auch der Unterricht in der Methodik nicht erfolgen ohne Bezugnahme auf Psychologie und Ethik.

Bei der letzten Abhandlung, der von Glöckner: „Das Ideal der Bildung und Erziehung bei Erasmus von Rotterdam“, wurde vor allem die Frage erörtert, welche Stellung Erasmus zur Reformation der Kirche eingenommen habe.

Die Versammlung war gut besucht. Auch Altenburg war durch eine Anzahl Mitglieder und Gäste vertreten, sowohl aus der Hauptstadt als auch aus dem Westkreise des Herzogtums.

Aus den geschäftlichen Verhandlungen wollen wir noch mitteilen die Wahl des Hrn. Dr. Glöckner, Dozenten der Pädagogik an der Universität

Leipzig, in den Vorstand und die Bestimmung Magdeburgs zum nächsten Versammlungsorte. Die angeregte Wahl einer Anzahl Bevollmächtigter wurde dem geschäftsführenden Vorstande in Leipzig überlassen.

Reichen Genuss nach der Arbeit boten der Spaziergang nach dem Forst und Lichtenhain am ersten und der Ausflug nach der Leuchtenburg am zweiten Tage. Ein kleinerer Kreis vereinte sich noch zu einem Besuche des Schwarzathals. Mancherlei wurde da noch ausgetauscht, angeregt und erwogen, unter anderem auch der von verschiedenen Seiten ausgesprochene Wunsch, die verschiedenen pädagogischen bzw. philosophischen Zeitschriften unserer Richtung (Flügel, Rein, Just) möchten sich zu einer grossen Zeitung für Philosophie und Pädagogik (theoretische und praktische) vereinen.

Dr. K. Just.

2. Zur Propaganda.

Im Anschluss an vorstehenden Bericht erlauben wir uns, über den Verein f. w. P. noch folgende Mitteilungen zu machen:

Derselbe erklärt als den gemeinschaftlichen Beziehungspunkt seiner Mitglieder die Herbartsche Pädagogik, nicht so zwar, dass von ihnen blinde Anerkennung derselben als unantastbare Dogmen verlangt würde, sondern in dem Sinne, dass jedes sich das Studium derselben zur Pflicht mache, neue und ältere Erscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik damit vergleiche, damit die angenommenen Grundsätze bestätigt oder widerlegt oder berichtigt und ausgebaut werden. Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik will, wie die analogen Vereine der Aerzte, Naturforscher, Geographen, nicht in einer Partei, sondern in der Wissenschaft wurzeln, und er erblickt in ihrem Gestein ein solideres Fundament, als in dem Flugsand politischer Parteibildungen.

Wenn nun auch der Verein gegenwärtig auf dem soliden Boden der Herbart-Zillerschen Pädagogik steht, so betrachtet er doch keineswegs das Werk seiner Urheber als ein fix und fertiges. Darum nennt er sich auch nicht Verein für Herbart-Zillersche, sondern für wissenschaftliche Pädagogik, denn die Wissenschaft lebt in ewiger Jugend fort, auch wenn ihre grössten Förderer längst nur noch historische Bedeutung haben (Bünd. Sem.-Bl. II, 52).

Die Mitgliedschaft — auch Bibliotheken, Vereine, Konferenzen können Mitglied werden — verpflichtet zu einer Eintrittsgebühr von Fr. 1. 25 und einem Jahresbeitrag von Fr. 5. Dafür erhält man jede Ostern das Jahrbuch. Zu Pfingsten findet dann eine natürlich nicht obligatorische Generalversammlung statt, an welcher die Arbeiten des

Jahrbuches einer scharfen und rückhaltslosen, aber streng-sachlichen Kritik unterworfen werden. Das stenographirte Protokoll dieser Debatten wird unter dem Titel „Erläuterungen zum Jahrbuche“ herausgegeben und den Mitgliedern gratis zugesendet. (Preis des Jahrbuches samt den Erläuterungen im Buchhandel Fr. 7.) Der dermalige Vorsitzende des Vereins ist Universitätsprofessor *Vogt* in Wien. Anmeldungen nehmen gerne entgegen die Herausgeber dieser Blätter. *G. W.*

Billige Veranschaulichungsmittel.

(Mitgeteilt in der Lehrerkonferenz Chur von Stadtschullehrer *FLORIAN DAVATZ*.)

Die Holzschnidekunst hat in den letzten Dezennien grossartige Fortschritte gemacht. Es erscheint selten ein Werk, das nicht mehr oder weniger mit Holzschnitten geziert ist. Besonders naturwissenschaftliche und periodisch erscheinende Unterhaltungsschriften sind reichlich und zum Teil mit vorzüglichen Illustrationen geschmückt. Wie aber alle Reizmittel nur vorübergehend wirken, so auch die illustrierten Zeitschriften. Nachdem sie gelesen worden sind, werden sie in einen Winkel geworfen, und wenn sich der Papierhaufe gar zu sehr ausdehnt, wird er dem Makulaturhändler kilowise verkauft. Um den Appetit des lesenden Publikums zu stimuliren, schicken die Buchhändler demselben auch ganze Stösse von Prospekten, Gratisnummern u. dgl. zu, die natürlich auch Illustrationsproben enthalten müssen und zwar in der Regel nicht von den schlechtern Clichés. Wenn wir uns nun bei den Makulaturhändlern, wohl auch bei Buchhändlern umsehen und unsere eigenen Vorräte zu Handen ziehen, so können wir in kurzer Zeit in den Besitz einer grossen Zahl Illustrationen gelangen, die jedem Lehrer beim Unterrichte von grossem Nutzen sind; denn bekanntlich können wir durch eine gute Illustration oder Zeichnung im Schüler eine viel genauere Anschauung erzeugen, als durch das blosse Wort.

Ich habe daher schon vor Jahren angefangen, solche für den Unterricht geeignete Illustrationen zu sammeln und in den letzten Jahren auch auf Akten- deckel aufzuziehen, und bin jetzt im Besitze von einigen Hunderten. Um sie aber im Unterrichte schnell zur Hand zu haben, ist es nötig, sie nach Materien zu ordnen und ein genaues Verzeichnis davon anzufertigen. Meine Sammlung ist folgendermassen eingeteilt:

I. Portraits berühmter Personen, als: *a.* grosse Staatsmänner, gekrönte und ungekrönte, Militärs etc.; *b.* berühmte Gelehrte, Forschungsreisende, Aerzte, Naturforscher u. a.; *c.* Künstler: Dichter, Musiker, Maler, Bildhauer, Architekten, Schauspieler; *d.* Wohltäter der Menschheit und andere uneigennützig Menschen.

II. Kopien von Kunstgegenständen im engern Sinne: *a.* aus dem Gebiete der Malerei, *b.* der Skulptur, *c.* der Architektur, *d.* des (alten und neuen) Kunstgewerbes.

III. Geographische Bilder, Ansichten von Städten, Dörfern, Gebirgs- und andere Landschaften, welche ebenfalls geordnet werden und zwar besonders mit Rücksicht auf die verschiedenen Weltteile, aus denen sie genommen sind, und als Unterabteilungen werden die den einzelnen Staaten eines Landes entnommenen aufgeführt.

IV. Ethnographische Bilder nach Weltteilen und Ländern geordnet, wie die geographischen Bilder.

V. Naturgeschichtliche Bilder nach den drei Reichen geordnet: Zoologie, Botanik, Mineralogie mit Meteorologie.

VI. Allerlei: Dahin gehört alles, was nicht gut unter die andern Ueberschriften gebracht werden kann.

Mit Hülfe des genauen Verzeichnisses aller Bilder, das ebenfalls nach obigen Materien angelegt ist, kann der Lehrer beim Unterrichte sofort das Nötige, wenn in der Sammlung vorrätig, finden und verwerten. Wem die Sache einleuchtet, der mache es auch so! ¹

REZENSIONEN.

Oechsli, Dr. W. Bilder aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für Gymnasien, Lehrerseminarien, Bezirks- und Sekundarschulen, sowie zum Selbstunterricht. Zweiter und dritter Teil. Mittlere und neuere Geschichte. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Winterthur, Druck u. Verlag von R. Ehrich. 1890.

Wollte jemand sich die Aufgabe stellen, in irgend einem Fache ein Lehrbuch zu verfassen, so würden wir das gute Gelingen desselben an bestimmte Postulate knüpfen. Vorerst muss der Autor das zu behandelnde Gebiet so sehr in seiner Gewalt haben, dass er dasselbe im weitesten Masse zu überblicken vermag. Ferner muss er in diesem Fache lange und mit Erfolg unterrichtet haben. Dann soll er bei Abfassung seines Lehrbuches unentwegt den Schüler im Auge behalten, für den er schreibt. Er muss diesen gleichsam zu Rate ziehen, wenn er ihn später mit seinem Buche fesseln will. Vom Verfasser eines Lehrbuches der Geschichte fordern wir endlich, dass er meisterhaft zu erzählen weiss.

Zu unserer hohen Freude finden wir diese Postulate in reichem Masse erfüllt in Oechsli's Bildern der Weltgeschichte. Schlagen wir in der neuen Auflage nach, wo wir wollen, so bemerken wir bald, dass ein gewiegter Schulmann uns die Resultate langer Arbeit und reifer Erwägung in fertiger Abfassung angeboten hat. Besonders die Darstellung begrüßen wir lebhaft. Das ist nicht mehr ein Leitfaden, das ist eine anmutige Lektüre. Wo man zu lesen beginnt, da mag man weiterfahren und lesen bis ans Ende, wie wenn man im eigenen Lande reist und doch die Erläuterungen eines gewandten und sichern Führers gerne anhört.

Wir verstehen nicht recht, warum man den Titel des Werkes beanstandet hat. Gerade der Titel „Bilder aus der Weltgeschichte“ scheint uns eine Empfehlung des Buches zu sein. Im richtigen Gefühle dessen, was er anzustreben und zu erreichen glaubte, hat Herr Oechsli die Abschnitte seines Lehrmittels als „Bilder“ bezeichnet. Das sind sie auch und sollen es sein; nicht mehr und nicht weniger, selbst wenn, was leicht ersichtlich ist, unter denselben ein inniger Zusammenhang, eine innere Reihenfolge besteht.

¹ Probatum est. Auch wir sind auf demselben Wege in überraschend kurzer Zeit zu einer ganzen Mappe voll Bilder für den Unterricht gelangt. *Red.*

Oder sollte wirklich ein Geschichtslehrer jener Anstalten, für die Herr Oechsli geschrieben hat, die Prätension verspüren, den Ablauf des ganzen Welt dramas, wie es sich hunderte Male verknüpft und gelöst hat, neu vorzuführen in ganzem Zusammenhang und ohne innere Lücke? Oder wäre er im stande, ein solches Handbuch zu schreiben, das er fordert? Der Versuch wäre etwas naiv, nachdem längst zugegeben wurde, wie mangelhaft die Quellen über ganze Perioden und Entwicklungsreihen berichten und wie rührig man daran arbeitet, über Hunderte ungelöster Fragen einiges Licht zu verbreiten.

Naiv wäre er auch darum, weil ein qualitativ guter Unterricht in der Geschichte nicht darauf sieht, von der ältesten Vorzeit bis auf heute zu gelangen, sondern in die Jugend für das historische Leben der Menschheit ein Verständnis zu bringen.

Herr Oechsli hat im fernern mit sicherem Takte zwei Klippen umfahren, an denen die meisten Handbücher eben gescheitert sind.

Erstens hat er die nationale Voreingenommenheit für ein Volk oder dieses oder jenes Land überwunden und zweitens sich dahin beschränkt: „Die Höhen und Wendepunkte der menschlichen Entwicklung darzustellen.“

Wir versprechen dem Handbuch einen grossen Erfolg; ein Geschichtslehrer kann sich glücklich schätzen, es in seiner Schule einzuführen. Hat er in freiem Vortrage nach seiner eigenen individuellen Art einen Abschnitt besprochen, so bleibt in des Schülers Händen das Lehr- und Lesebuch von Herrn Oechsli eine Lektüre, die dieser hinwiederum nach seiner Beanlagung verwenden mag.

So wird das Interesse des Schülers, das jeden Erfolg allein sichert, auf zwiefache Weise gewonnen und die Frucht des Unterrichtes doppelt reichlich ausfallen.

Dr. Hagmann.

Baumgartner, Andreas. Lehrgang der englischen Sprache.

I. Teil. Dritte, verbesserte Auflage. 1890. Zürich, Orell Füssli & Cie.

Mit Vergnügen geht man an die Durchsicht der dritten Auflage von Prof. Baumgartners englischem Lehrbuch. Nicht gerade auf den ersten Blick, jedoch bei einer genauen Würdigung der einzelnen Abschnitte erkennt man, mit welcher gewissenhafter Sorgfalt der Verfasser seiner Arbeit oblag. Den Schwierigkeiten, welchen der Lehrer im Unterrichte des Englischen begegnet, weiss er durch treffliche Lektionen und Uebungen zu steuern. Ich verweise nur auf die Leseschule (pag. 1 fg.), die zusammengesetzten Zeitwörter (p. 35), die Zusammenstellung der Pronomen (p. 37), die Behandlung des Verbes (p. 75 u. 100) und auf eine Reihe der deutschen Uebungsstücke.

Hingegen vermisse ich eine schärfere Behandlung der Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen. Wahrscheinlich gedenkt der Verfasser, diese im II. Teil stärker hervortreten zu lassen. Ich mache jedoch immer bestimmter die Erfahrung, dass man so bald als möglich das Adverb mit dem Verb, Adjektiv und Präposition mit dem Substantiv in enge Verbindung bringen sollte.

Da der Verfasser billigerweise ein bestimmtes Mass von Kenntnis des Französischen voraussetzt, so dürfte er wohl den Versuch wagen, Präpositionen und Konjunktionen zu den französischen in Vergleich zu bringen. Durch solche Einübung dieser Wortarten, wenn sie gleichzeitig und mit Bezugnahme aufeinander geschehen, habe ich immer gute Resultate erzielt.

Beim Zahlwort dürften einfache Beispiele für die vier Spezies am Platze sein.

Das Lehrbuch von Herrn Baumgartner wird ohne Zweifel eine wohlverdiente weite Verbreitung finden. Der grosse Absatz desselben dürfte dann auch ermöglichen, den ganzen Text, besonders aber die Vokabeln (p. 125 fg.) grösser drucken zu lassen. Die sonst schon allseitig viel zu sehr in Anspruch genommenen Augen der Schüler sollten wo immer nur möglich geschont werden; das geschieht am besten durch prägnanten, hervorgehobenen Druck. Als Muster sei dafür das englische Lehrbuch von Jünjer erwähnt.

Dr. Hagmann.

Sauer, Carl Marquard, und Röhrich, Wilh. A. Neues spanisches Lesebuch mit Anmerkungen. Zweite Ausgabe mit Wörterbuch.

Heidelberg, Julio Groos. 1890.

In der Tat ein gutes Lesebuch, welches jedem eifrigen Studirenden der spanischen Sprache empfohlen werden kann. Für die Brauchbarkeit desselben spricht der

Umstand, dass eine zweite Ausgabe veranstaltet werden musste, welche mit einem sorgfältig bearbeiteten Wörterverzeichnis versehen ist, das dem Schüler gewiss höchst willkommen sein wird.

Zwar ist die Hauptforderung der Herbart-Zillerschen Schule für den Sprachunterricht, dass man grosse zusammenhängende Stoffe zu Grunde lege, nicht erfüllt worden, denn das Lesebuch bringt nach Art der Chrestomathien Lesestücke, die unter sich nicht in Zusammenhang stehen. Hingegen kann man nicht in Abrede stellen, dass die einzelnen Lesestücke gut ausgewählt sind. Dieselben sind hauptsächlich der neuen Literatur entnommen und enthalten besonders Erzählungen, Beschreibungen und geschichtliche Aufsätze. Die Sprichwörter, Anekdoten und Fabeln, die den Anfang des Buches bilden, können gleich im Anschluss an den I. Kurs der Sauerschen spanischen Grammatik gelesen werden. Dagegen finde ich die Erzählungen von Cervantes, welche gleich darauf folgen, für diese Stufe noch zu schwer. Eine reiche Auswahl von poetischen Stoffen findet sich am Ende des Lesebuches.

Dr. J. Graziano.

Fortbildungskurse

an der Universität Jena für Lehrer

Deutschlands, Oesterreichs und der Schweiz.

Es wird beabsichtigt, wie im Vorjahre, an der Universität Jena vom 29. Sept. an die folgenden zweiwöchentlichen Kurse, welche für akademisch gebildete Lehrer und Lehrer an Seminarien (nicht für Volksschullehrer) bestimmt sind, abzuhalten.

- 1) Grundlagen der Chemie mit Experimenten von Prof. Dr. *Reichhardt*.
- 2) Anleitung zu physikalischen Experimenten von Prof. Dr. *Schäffer*.
- 3) Moderne Auffassung der physikalischen Grundbegriffe (Raum, Zeit, Materie, Masse, Bewegung, Kraft, Arbeit, Energie, Wärme, Entropie etc.) von Prof. Dr. *Auerbach*.
- 4) Ueber den Zahlbegriff von Prof. Dr. *Frege*.
- 5) Ueber Bau u. Leben der Pflanzen mit Anleitung zu pflanzenphysiolog. Experimenten, die für den Schulunterricht wichtig sind, von Prof. Dr. *W. Detmer*.
- 6) Der zoologische Unterricht in der Schule von Prof. Dr. *Kükenthal*.
- 7) Fortschritte der Geologie und Paläontologie von Dr. *Walther*.
- 8) Schulhygiene von Prof. Dr. *Gärtner*.
- 9) Grundzüge der Unterrichtslehre von Prof. Dr. *Rein*.
- 10) Physiologische Psychologie von Dr. *Ziehen*.
- 11) Die philosophischen Lebensanschauungen des 19. Jahrh. von Prof. Dr. *Eucken*.
- 12) Soziale Probleme der Gegenwart von Prof. Dr. *Pierstorff*.
- 13) Ueber die Behandlung, besonders die Interpretation der neuhochdeutschen Dichter im deutschen Unterricht von Prof. Dr. *Litzmann*.
- 14) Demonstrationen im archäologischen Museum von Prof. Dr. *Gaedechens*.

In Aussicht ist noch der folgende Kursus genommen:

Einführung in die klassischen Schulschriftsteller.

Jeder einzelne Kursus wird 12 Stunden umfassen.

Anmeldungen nehmen bis zum 25. September entgegen und nähere Auskunft erteilen

Prof. Detmer und Prof. Rein.

Wegen Mangel an Raum musste ein Artikel über das projektierte Lehrerseminar in Basel für die nächste Nummer zurückgelegt werden.

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^o 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^o 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.

Violen, 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. ☛

In **J. Hubers Verlag** in **Frauenfeld** ist soeben erschienen:

Praktisches Rechnen

für

Oberklassen von Mädchenschulen und weibliche Fortbildungsschulen.

200 Aufgaben

aus dem

Gebiete des Haushaltes und des Geschäftslebens

von

A. Oberholzer, Sekundarlehrer.

Des Verfassers Absicht ist, für die Mädchen an obern Klassen von Volks- und Fortbildungsschulen eine Sammlung von Aufgaben zu schaffen, welche für ihre künftige Lebensstellung von praktischer Bedeutung sind und daher ihr Interesse in Anspruch nehmen müssen.

Preis im Einzelbezug 50 Rp., bei Bezug von mindestens 25 Exemplaren 40 Rp.

Lehrern, welche für das Büchlein Verwendung zu haben glauben, sendet die Verlagshandlung gerne ein Exemplar mit Auflösungen gratis zu. Die an die Schüler abzugebenden Exemplare enthalten die Auflösungen nicht.

Verlag von Hugo Richter in Davos.

Soeben ist erschienen:

Tell-Lesebuch

für höhere Lehranstalten.

Herausgegeben von Prof. Andr. Florin.

Mit einer Karte.

(Für die Hand des Schülers.)

8°. 194 Seiten. Preis Fr. 1. 20.

Die unterrichtliche Behandlung

von

Schillers Wilhelm Tell.

Ein Beitrag zur Methodik der dramatischen Lektüre.

Von

Andr. Florin, Prof. in Chur.

8°. 156 Seiten. Preis Fr. 2. —

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.

Soeben ist neu erschienen:

Schülerheft für Naturbeobachtung

von

G. Stucki, Schulinspektor, Bern.

Preis per Dutzend Fr. 3. 90, per Exemplar 35 Rp.

Verlag der Schulbuchhandlung W. Kaiser, Bern.

Musik Class. u. modn. 2- u. 4hdg. Ouverturen,
Lieder, Arien etc. 700 Nrn.
alische Universal-Bibliothek.
Jede Nr. 20 Pf. Neu revidirte
Auflagen. Vorzgl. Stich u. Druck, starkes Papier. — Elegant aus-
gestattete **Albums** à 1.50, revidirt von Riemann, Jadas-
sohn etc. — Gebundene Musik aller Editionen. — *Humoristica.*
Verzeichn. gr. u. fr. von Felix Siegel, Leipzig, Dörrienstr. 1.

Herdersche Verlagshandlung, Freiburg im Breisgau.

Soeben ist erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Delabar, G., Die weitere Ausführung der rechtwinkligen Projektionsart nebst einem Anhang über die

projektivischen Verwandtschaften der neuern Geometrie und insbesondere über die centrische Collineation und Affinität, als Lehrmittel für Lehrer und Schüler an Oberrealschulen, Industrie- und Gewerbeschulen und andern mittlern und höhern gewerblichen und technischen Lehranstalten, sowie zum Selbststudium. Mit 183 Figuren auf 40 lithographirten Zeichnungstafeln. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Neuer, revidirter Abdruck der Tafeln. Quer-8°. (222 S. Text.) Geb. Fr. 6. 70.

Bildet das dritte Heft der „Anleitung zum Linearzeichnen“ des Verfassers. — Ein ausführlicher *Prospekt* des ganzen 10 Hefte umfassenden Werkes ist durch alle Buchhandlungen gratis zu beziehen.

Herdersche Verlagshandlung, Freiburg im Breisgau.

Soeben ist erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Plüss, Dr. B., Leitfaden der Naturgeschichte. Zoologie.

— Botanik. — Mineralogie. *Fünfte, verbesserte Auflage.* — Mit vielen Abbildungen. gr. 8°. (VIII u. 298 S.) Fr. 3. 35; geb. in Halbleder mit Goldtitel Fr. 3. 90.

Im Verlag von **Cäsar Schmidt** in **Zürich** erschien und ist in allen Buchhandlungen zu haben:

Schauspiele für Jugendfeste.

Vier dramatische Stücke

von

H. Weber, Pfarrer in Höngg.

Preis Fr. 1. 20.

Bitte

Die Leser unserer Zeitschrift, welche in der Verbreitung derselben uns gütigst unterstützen wollen, bitten wir höflich, uns Adressen zu nennen, an welche die Blätter zur Einsichtnahme versandt werden könnten.

Zu dieser Bitte verleitet uns nicht etwa Gewinnsucht (haben wir doch die Mitarbeiterschaft und die Schriftleitung stets als einen Ehrendienst betrachtet und deshalb nie einen Centime bezogen), auch nicht eine Notlage unseres Unternehmens (sind wir doch, dank dem grossen Leserkreise, in der glücklichen Lage, unsere Mitarbeiter ordentlich honoriren und noch einen anständigen Aktivsaldo für den nächsten Jahrgang vortragen zu können), sondern einzig der Wunsch, unserer Kasse die Unkosten und dem Publikum die Belästigung einer massenhaften Versendung von Probenummern zu ersparen.

Bei dieser Gelegenheit wollen wir auch nicht unterlassen, unsere Leser freundlich einzuladen, uns ihre Wünsche bezüglich des Inhaltes des nächsten Jahrganges mitzuteilen. Wir werden denselben bestmöglich nachzukommen suchen.

G. W.

Inhalt: Verbaler und realistischer Unterricht einst und jetzt. — Verein für wissenschaftliche Pädagogik. — Billige Veranschaulichungsmittel. — Rezensionen. — Fortbildungskurse. — Inserate.