

Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 9 (1891)
Heft: 8

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 25.05.2025

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

Schweizerische Blätter für Erziehenden Unterricht.

Der „Bündner Seminarblätter“

IX. Jahrgang.

Herausgegeben von

Institutsdirektor **Gustav Wiget** und Seminardirektor **Paul Conrad**
in Rorschach in Chur.

N^o 8.

Frauenfeld, 15. Juli 1891.

1890/91.

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

Methodik des geometrischen¹ Unterrichts auf der Sekundarschulstufe.

Von J. WILD.

Da erfahrungsgemäss in der Mathematik ein mangelhaft geleiteter Anfangsunterricht mehr Schaden bringt als in irgend einem andern Unterrichtsfach² und die an einzelnen Schülern oberer Klassen hie und da beobachtete vollständige Unfähigkeit, dem mathematischen Unterricht zu folgen, fast ausnahmslos auf mangelnde Sicherheit in den Elementen,³ beziehungsweise Mangel an geometrischen Vorstellungen⁴ als ihren wahren Grund sich zurückführen lässt, so dürfte es sich vielleicht verlohnen, in diesen Blättern auch einmal einige methodische Fragen aus dem mathematischen Unterricht zur Sprache zu bringen, welche zunächst die Raumlehre auf der Stufe der Real-, beziehungsweise der Sekundarschule betreffen. Es sei aber gleich hier schon bemerkt, dass die nachfolgenden Erörterungen in allererster Linie den Realschulen des Kantons St. Gallen gewidmet sind, in der Absicht, die an denselben wirkenden Lehrkräfte

¹ Da ein Teil der zunächst folgenden Erörterungen neben der Geometrie auch die Arithmetik beschlägt, so wird der Leser hie und da dem Ausdruck „mathematischer Unterricht“ begegnen.

² Reidt, Anleitung zum mathematischen Unterricht.

³ Vgl. Bonitz, Referat auf der Oktober-Konferenz 1886 im Berliner Unterrichtsministerium.

⁴ Paul Güssfeldt, die Erziehung der deutschen Jugend, Berlin 1890.

zu einer diesbezüglichen, sachlichen Diskussion anzuregen und getragen von dem Wunsche, denselben bei der Vorbereitung ihrer Schüler für den Eintritt in höhere Klassen an der Kantonsschule einigermassen an die Hand zu gehen. Veranlasst wurde nämlich vorliegende Arbeit durch die verschiedenen Erfahrungen, welche der Verfasser bei den alljährlich stattfindenden Aufnahmsprüfungen in die erste und zweite Klasse der technischen Abteilung an der st. gallischen Kantonsschule seit einer Reihe von Jahren zu machen Gelegenheit hatte.

Jeder, der lehrend in irgend einem Unterrichtsfache auftreten will, hat sich vor allem darüber Klarheit zu verschaffen, welche Zwecke er mittelst seines Unterrichtes erreichen will; denn darnach richtet sich einerseits die Stoffauswahl, andererseits die Art und Weise der Erteilung des Unterrichts.

In Bezug auf die Zweckbestimmung des Unterrichts in der Raumlehre auf der Realschulstufe machen sich zunächst zwei Ansichten geltend. Die einen führen dem Schüler eine streng logisch gegliederte Reihe von Lehrsätzen samt deren Beweisen vor und veranlassen denselben zum Lösen einschlägiger Konstruktions- und Berechnungsaufgaben; ihnen ist es hauptsächlich um die formale Entwicklung und die logische Schulung des Verstandes, um eine Gymnastik des Geistes zu tun, unbekümmert darum, ob das eine oder andere während des Unterrichts abgeleitete Resultat früher oder später beim Schüler der Vergessenheit anheim falle. Andere sehen wir dagegen bemüht, dem Schüler eine Anzahl aus der Erfahrung, resp. Anschauung, abgeleiteter Regeln zu verabreichen und einzuüben, nach welchen z. B. der Zimmermann die Entfernung der Endpunkte zweier senkrecht zu einander gestellten Balken, der Drechsler den kubischen Inhalt eines Holzblockes und dessen Wert berechnen könnte u. s. f.; bei ihnen lernt der Schüler deshalb Geometrie, weil er ihrer in seinem künftigen Berufe bedarf. Diese letzteren verfolgen materielle Bildungszwecke und erblicken ihr Hauptziel darin, dass der Lernende eine möglichst grosse Summe von positiven Kenntnissen sich aneigne, welche das Leben vom Einzelnen eventuell einmal fordern könnte. Es dürften auch hier zunächst für die goldene Mitte am meisten Gründe sprechen. Nicht deshalb lernt der Realschüler Geometrie, um sich die Kenntnis ihrer Lehrsätze anzueignen, sondern um ein *Können* zu erzielen, nicht die Beweise der Sätze und die Lösungen von Aufgaben soll er lernen, sondern das *Beweisen* und das *Lösen* von Aufgaben. Herbarts Ausspruch über diesen geistigen Prozess der Selbstentwicklung wird in der Schule immer noch zu wenig gewürdigt, nämlich: „die Last, die jede Aneignung fremden Materials mit sich bringt, in Kraft zu verwandeln.“ Andererseits

lässt sich aber nicht in Abrede stellen, dass die bereits gewonnenen Kenntnisse wiederum die unentbehrlichen Bausteine zur weiter fortschreitenden Erkenntnis liefern und das Substrat bilden, auf welchem sich die nachfolgende Uebung der Geisteskräfte vollzieht. Ohne eine gewisse Summe von positiven Kenntnissen in der Geometrie ist ein erfolgreiches Vorwärtsschreiten in diesem Fache gar nicht denkbar und kann eine Reihe von Aufgaben, welche das Berufsleben an den Einzelnen stellt, nicht bewältigt werden. Auf solchem Boden ungefähr steht Herr Reallehrer Oberholzer, wenn er sagt: „Die mathematischen Fächer sind ein vortreffliches Mittel, die Denkkraft zu üben und zu schärfen. Schon aus diesem Grunde figuriren sie auf dem Lehrplan jeder höhern Schulstufe. Allein sie haben auch einen eminent praktischen Wert.“¹

Damit hat aber nach meinem Dafürhalten die Zweckangabe des geometrischen Unterrichts auf besagter Schulstufe noch keineswegs stattgefunden. Soll der Schüler mit den Raumgrössen vertraut werden, so muss man ihm dieselben näher rücken. Der sicherste und zuverlässigste Weg zu den geometrischen Grössen führt durch das Gebiet der Naturwissenschaft. Ein grosser Teil der im Geiste des Schülers vorhandenen Vorstellungsmasse ist aus dessen bisheriger Erfahrung entsprungen und ist naturwissenschaftlichen Inhalts (im allgemeinsten Sinne). Hiefür hat der Zögling also ein unmittelbares Interesse, das alltäglich durch weitere Beobachtungen neue Nahrung erhält. Es ist dies aber die niedrigere Abteilung der Naturwissenschaft, welche die Erscheinungen bloss beobachtet; man könnte sie vergleichen mit dem Handwerker, der dem geschulten Baukünstler die Bausteine und den Mörtel zurechtlegt. Da sie nämlich nur eine Summe von Beobachtungen repräsentirt, bleibt sie so lange ausschliesslich empirisch, bis eine andere Wissenschaft (Mathematik) sich zu ihr gesellt, welche diese Beobachtungen in ihre Elemente zerlegt, diese messend verfolgt und gestützt darauf die beobachteten Vorgänge auf gewisse Gesetze zurückführt; denn nichts in der Natur geschieht gesetzlos, „alles ist geordnet mit Mass, Zahl und Gewicht.“² Damit ist schon klar dargelegt, dass die dadurch ausgesprochenen Naturgesetze nur mathematisch aufgefasst werden können. So hat denn die Mathematik von jeher ihre Dienste den Bedürfnissen des Lebens sowohl als auch ganz besonders der Wissenschaft von der Natur gewidmet. In der Naturbetrachtung (im weitesten Sinne) ist daher auch der beste Anknüpfungspunkt für den mathematischen Unterricht zu suchen, indem dieselbe erstlich imstande ist, den ersten Unterricht in der Mathematik dadurch zu beleben, dass

¹ J. A. Oberholzer, Die Realschule, Referat für die Kantonalkonferenz 1884.

² Vgl. Buch der Weisheit Salomonis. Kap. II, V. 21.

sie den starren, kalten mathematischen Formen einen reellen, lebenskräftigen Inhalt gibt und zweitens in ihrem Verlaufe unmittelbar auf mathematische Fragen hinführt, also unmittelbares *Interesse* für dieselben erweckt. Vereint mit dem Zeichenunterricht sollen die Unterweisungen in der Raumlehre den Schüler zum *richtigen Leben* anleiten und ihn befähigen, in den Gegenständen der Natur und Technik gewisse geometrische Grundformen zu erkennen. Dadurch, dass der Schüler diese einfachen Grundformen zeichnend nachbildet, dadurch, dass sich Hand, Auge und Verstand zugleich damit beschäftigen, streifen diese Grössen mehr und mehr ihren fremdartigen Charakter für den Lernenden ab und bei richtiger Anleitung wird er sie bald auf Schritt und Tritt in Haus und Hof und Garten erkennen und so in gewissem Sinne seine Umgebung geometrisch auffassen lernen. „So erhebt sich gewissermassen die Mathematik mitten aus den Naturstudien heraus als eine Grammatik der Natur, indem sie von diesen die Veranlassungen erhält, die betreffenden Formalbegriffe zu bilden, die hernach allmähig zu den einzelnen mathematischen Systemen zusammen zu ordnen sind.“¹ Bei solcher Behandlung wird der Inhalt des mathematischen Unterrichts nicht mehr eine isolirte Vorstellungsmasse bilden, welcher das Gedächtnis nur unwillig dauernde Fesseln anlegt.

Es ist nun ganz speziell der Realschulstufe vorbehalten, die geometrischen Grundbegriffe und einzelne ihrer Fundamentalbeziehungen zu einander aus den Erscheinungen in der Natur und Technik (inclusive menschliche Arbeit) durch vielfach wiederholte Anschauung zu abstrahiren, dieselben beim Lösen von Aufgaben zu kombiniren und auf diese Weise für das Operiren mit abstrakten Raumgrössen ein unmittelbares, lebendiges Interesse wachzurufen, das nicht beim Austritt des Zöglings aus der Schule erkaltet, sondern denselben begleitet und eventuell ihn veranlasst, in Vergessenheit geratene Regeln etc. selbsttätig wieder herzuleiten. „Nach dem Interesse, das der Schüler der Aufgabe zuwendet, hat man den Erfolg des geometrischen Unterrichts zu beurteilen.“²

Aus dem Gesagten ergibt sich als Zweck und Hauptaufgabe des geometrischen Unterrichts für die Realschule: Durch eine planmässig geleitete Beschäftigung mit einzelnen Erscheinungen der Natur und Technik das für die verschiedenen abstrakten Raumgrössen und ihre gegenseitigen Beziehungen ursprünglich vorhandene mittelbare Interesse in ein lebendiges, unmittelbares Interesse überzuführen und dabei das für die Ausübung der verschiedenen Berufsarten heutzutage notwendige elementare Wissen und Können in der Geometrie zu vermitteln.

¹ Vgl. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, S. 278 und S. 451.

² H. Seeger, Die Elemente der Geometrie, Schwerin 1860.

Das Interesse des Zöglings kann durch verschiedene Seiten des Natur- und Menschenlebens angeregt werden; dieses allgemeine Interesse bietet gewissermassen verschiedene Angriffspunkte für die auf dasselbe einwirkenden Kräfte (Objekte) dar. Stellen wir uns (der Leser möge diesen rohen Vergleich gütigst entschuldigen) jede inhaltlich besondere Seite des Interesses, dieses als Kugelkörper veranschaulicht, als in einem bestimmten Punkte derselben lokalisiert vor, welcher letzteren wir einen Angriffspunkt nennen wollen und nehmen wir noch an, dass eine bestimmte Qualität von Einwirkung auf das Interesse dasselbe nur in einem eigens für diese geschaffenen Angriffspunkt affizieren könne, so ist einleuchtend, dass die Gesamtwirkung dann ihr Maximum erreicht, wenn in sämtlichen Angriffspunkten gleichzeitig die spezifischen Kraftwirkungen mit der grösstmöglichen Intensität in gleicher Richtung eintreten. Um also diese Maximalwirkung in einem bestimmten Unterrichtsfache, was bei unserem Vergleich so viel heisst als in einer bestimmten Richtung, zu erreichen, muss das Interesse an allen Angriffspunkten möglichst stark affiziert werden. Die letztere Bedingung, dass an allen Angriffspunkten nicht bloss möglichst *starke*, sondern möglichst *gleich starke* Kraftwirkungen stattfinden, hat Herbart in die Forderung des „gleich schwebenden Interesses“ eingekleidet, während er in Bezug auf die Angriffspunkte sechs Hauptklassen von Interesse unterschied und diese Mannigfaltigkeit wie folgt gruppirt:

Interesse

der Erkenntnis:

empirisches
spekulatives
ästhetisches

der Teilnahme:

sympathetisches
gesellschaftliches und soziales
religiöses.

Sehen wir nun zu, an welchen Punkten der Unterricht in der Raumlehre seiner Natur und seinem Inhalt nach das Interesse zu erregen vermag.

Da dieser Unterricht, wie schon oben ausgeführt, unmittelbar an die Naturbetrachtung und die menschliche Arbeit sich anlehnt, so muss er zunächst das *empirische* Interesse wecken und fördern helfen. Wenn dann im weiteren Verlaufe aus den Tatsachen der Erfahrung die mathematischen Begriffe und einzelne ihrer Beziehungen unter gegebenen Voraussetzungen abstrahiert und unter vorgeschriebenen Bedingungen kombiniert werden, so sind dies Geistestätigkeiten, aus denen das *spekulative* Interesse einen Hauptteil seiner Nahrung schöpft. Der mathematische Unterricht wendet sich ganz besonders an das spekulative Interesse, denn „kein anderer Unterricht stellt gleich grosse Anforderungen an

Abstraktion und stetige Anstrengung des Nachdenkens, in keinem andern regiert so ausschliesslich das Gesetz logischer Notwendigkeit, nirgendwo anders ist eine gleiche Zweifellosigkeit der Folgerungen und Tatsachen vorhanden, auch nicht in der Grammatik u. s. f.¹ Wenn auch im planimetrischen Unterricht ein gelegentliches Eintreten auf das Vorkommen des goldenen Schnittes in Natur und Kunst angezeigt ist und den Schülern sichtlich Freude bereitet, so bleibt es dem Mathematikunterricht als solchem doch versagt, an der Weckung und Pflege des ästhetischen Interesses reellen Anteil zu nehmen. Auch die Interessen der Teilnahme, welche sich aus dem Umgang des Menschen ableiten lassen, treten in unserm Unterricht in den Hintergrund; um so mehr werden diese in der Gruppe der historischen Unterrichtsfächer kultiviert, so dass der Forderung des „gleichschwebenden Interesses“ an den Gesamtunterricht doch Genüge geschieht. Immerhin mag bemerkt werden, dass im Rechnungunterricht auf der Realschulstufe in den Übungsaufgaben oft von statistischen Tatsachen ausgegangen wird, welche einiges Licht auf das Leben und Treiben der menschlichen Gesellschaft werfen. Ferner kann die strenge mathematische Gesetzmässigkeit, deren Walten sich auch in der Naturlehre schon auf der Realschulstufe verrät, nicht ohne Eindruck bleiben auf das religiöse Gefühl des Menschen; das einträchtige Zusammenwirken der Naturgewalten, die anscheinend absichtlich zweckmässige Einrichtung des Weltalls muss frühe im Menschen das Gefühl der eigenen Ohnmacht und Nichtigkeit wach rufen; so wird derselbe denn in Vertrauen aufblicken zu einer höhern Macht, welche er ahnungsvoll über den Sternen sucht. —

Was nun das Verhältnis des mathematischen Lehrfaches zu den übrigen Hauptfächern des Unterrichts betrifft, so muss zunächst auf das anlässlich der Zweckbestimmung des Unterrichts in der Raumlehre Gesagte verwiesen werden. Das Studium der Naturwissenschaften führt unmittelbar zu mathematischen Fragen hin. Schlömilch bemerkt diesfalls: „Es ist ohne weiteres einleuchtend, dass man ein Naturgesetz nicht einmal präzise aussprechen, geschweige denn verstehen kann, ohne von den mathematischen Bestimmungen räumlicher, zeitlicher und graduell verschiedener Grössen Gebrauch zu machen“, ja Kant behauptet sogar in der Vorrede zu den metaphysischen Anfangsgründen der Naturwissenschaft, dass „in jeder besondern Naturlehre nur so viel eigentliche Wissenschaft angetroffen werden könne, als darin Mathematik anzutreffen sei.“ Die Naturwissenschaften sind also zur exakten Behandlung ihrer Probleme auf die tätige

¹ Verhandlungen der Hannöverschen Direktorenkonferenz von 1879.

Mithülfe der Mathematik angewiesen. Wenn nun dies allerdings mehr für die obere Stufe der Mittelschule gilt, so ist doch klar, dass auch für das Auffassen der Elemente der Naturlehre nicht minder klare Begriffe von Raumgebilden und Zahlen notwendig sind. Das Verhältnis der Mathematik zu den Naturwissenschaften im Unterrichtsorganismus der Realschule kann also kurz dahin formuliert werden: Die Naturwissenschaften (inklusive menschliche Arbeit) bilden den Ausgangspunkt für den Unterricht in der Mathematik und liefern reichliches Material für zu ermittelnde Grössenbeziehungen, also für die Anwendung des Gelernten; umgekehrt bedürfen die Naturwissenschaften mathematischer Hilfsmittel, um ihre Gesetze in klarer und präziser Form zur Darstellung zu bringen. Von der Natur und Umgebung geht der mathematische Unterricht aus und kehrt auf der Stufe der Anwendung wieder dahin zurück.

Raumlehre und Zeichnen stehen auf den untern Schulstufen in engem Zusammenhang. Der Lektion in der Raumlehre, d. h. der Beschreibung eines Raumgebildes, sollte sofort das Zeichnen der angeschauten und besprochenen Figuren oder Körper folgen und zwar zuerst nach Augenmass (Freihandzeichnen) und nacher nach den genauen Massen unter Anwendung der erlaubten Hilfsmittel (Linearzeichnen). Zuerst die intensive Beobachtung und Prüfung der Lagen- und Gestaltverhältnisse des Objekts im mathematischen Unterricht, dann das Zeichnen desselben. Bei solcher Behandlung wird die vom Schüler selbständig angefertigte Zeichnung zum Prüfstein des Verständnisses der vorausgegangenen mathematischen Lehren. (Dies letztere gilt auch noch für höhere Schulstufen.) Für mich persönlich lag eine Bestätigung dessen in dem Umstande, dass eine Vergleichung der Zeugnisnoten, welche in den letzten fünf Jahren in Freihandzeichnen und Mathematik, speziell Geometrie, den Schülern der technischen Abteilung an der st. gallischen Kantonsschule erteilt wurden, eine ganz auffallende Uebereinstimmung ergeben hat. Weiter nach oben hin macht sich zwischen den beiden Unterrichtsfächern deshalb eine grössere Divergenz bemerkbar, da der Zeichenunterricht mehr und mehr auch auf die Bildung des Geschmacks sein Augenmerk zu richten hat.

Mit Recht hat R. H. Hiecke vor ca. fünfzig Jahren den Satz aufgestellt, dass jeder Unterricht, welchen Gegenstand derselbe auch behandeln möge, zugleich ein Unterricht in der deutschen Sprache sein müsse. Selbstverständlich gilt dies auch für den Unterricht in der Raumlehre, ja in der Mathematik überhaupt. Meiner Ansicht nach wird im allgemeinen im mathematischen Schulunterricht von Lehrern und Schülern zu wenig auf Präzision des Ausdrucks geachtet, obwohl dieser Unterricht besonders dazu angetan ist, nach der angedeuteten Richtung hin an der

Förderung des sprachlichen Ausdrucks kräftigen Anteil zu nehmen. Der richtig erteilte mathematische Unterricht soll den Schüler anleiten, zum *richtig Gedachten* auch den *richtigen, präzisen Ausdruck* zu finden. So tritt denn der mathematische Unterricht dem eigentlichen Sprachunterricht dadurch hilfreich zur Seite, dass er ihm, allerdings in einem etwas engbegrenzten Gebiet, in der Erzielung einer Fertigkeit, in der sichern Handhabung der Sprache, unterstützt, welche Fertigkeit, wie genugsam bekannt, oft fast die einzige Vorbedingung sowohl für das Avancement in Amtsstellungen als auch des Erfolges in solchen Berufsarten ist, die zu ihrer Ausübung des gesprochenen oder geschriebenen Wortes bedürfen.¹

(Fortsetzung folgt.)

Die grammatikalische Ausbeute der Lektüre von „Le conscrit de 1813.“

Von Dr. GRAZIANO.

(Schluss.)

Chapitre VII. „*Je regardais cela comme quelque chose de nouveau*“
ainsi parle Joseph à propos de sa feuille de route.

C'est du mot *quelque chose* que nous allons nous occuper. Nous l'avons du reste déjà trouvé précédemment.

p. 12: *J'aurais voulu trouver quelque chose d'agréable.*

p. 12: *Tiens, Catherine, voici quelque chose pour ta fête.*

p. 73: Le sergent Pinto dit à ses soldats en regardant les régiments ennemis qui l'entouraient: *Si l'un de vous en réchappe, il pourra se vanter d'avoir vu quelque chose de soigné.*

Ainsi nous avons trois exemples où le mot en question est accompagné d'un adjectif. Dans ces expressions *quelque chose de soigné*, *de nouveau*, les adjectifs *soigné* et *nouveau* se rapportent au mot *chose*; sont-ils bien accordés? et ne devrait-on pas dire plutôt *quelque chose de soignée*, *quelque chose de nouvelle*? Non, car *quelque chose* est considéré comme un mot neutre. De quel genre est-il donc en français? „Du genre masculin.“ Il exigera que les adjectifs qui s'y rapportent se mettent au masculin.

Il arrive parfois que *quelque chose* change de signification, il ne correspond plus à l'allemand „Etwas“, mais à „Was auch die Sache sein mag.“ Ainsi *quelque chose qu'il m'ait dite, je n'ai pu le croire.* Dans ce cas là *quelque chose* est de quel genre? „Du genre féminin.“

¹ Vgl. Reidt, Anleitung zum mathematischen Unterricht, S. 19.

Nous venons de parler du mot *quelque* chose; nous allons en faire autant du mot *quelque*.

Dans le chapitre VII il est dit de Catherine et de Joseph:

Quelques instants encore nous restâmes ainsi, sanglotant.

Précédemment dans le II chapitre:

p. 7: *En quelques jours toutes les feuilles tombèrent.*

p. 10: *Je courus au grand poêle de faïence où restaient quelques braises.*

p. 15: *Quelques étoiles brillaient entre les grands nuages.*

p. 17: *Quelques instants après je m'endormis à la grâce de Dieu.*

p. 32: *Aussitôt après le tirage arrivait le conseil de révision et quelques jours après la feuille de route.*

p. 32: *Le conseil de révision était à l'hôtel de ville avec quelques notables.*

p. 46: *Voici quelque argent.*

p. 48: *Le commandant Gémeau et quelques autres.*

p. 71: *Quelques petites collines s'arrondissaient au bord de ce cours d'eau.*

p. 83: *Cela dura quelque temps, sans doute.*

p. 88: *Ces cris durèrent quelques instants.*

p. 109: *Quelques hommes de la quatrième.*

Nous avons ici 12 exemples qui se rapportent tous au même cas, c'est à dire? „au cas où *quelque* est suivi d'un substantif ou d'un adjectif.“ Comment est la règle? *Quelque* accompagné d'un substantif s'accorde en genre et en nombre avec le substantif qui le suit. Il se traduit en allemand par *einige*.

Voyons maintenant ce que devient *quelque* lorsqu'il est suivi d'un adjectif ou d'un adverbe qu'il modifie. Le livre ne nous fournissant plus d'exemples, nous en trouverons nous-mêmes.

Quelque habiles que vous soyez, vous ne pourrez faire cet ouvrage.

Les hommes quelque courageux qu'ils soient craignent la mort.

Quelque facilement écrite que soit cette composition, elle n'est pas agréable à lire.

Qui voit la règle? Qui peut me la dire? „*Quelque* est invariable, quand il modifie un adjectif ou un adverbe.“ Il ne se traduit plus par *einige* mais par? „*Wie auch*.“

Dans des phrases comme celles-ci: *Il y a quelque dix ans qu'il est mort. Il y a quelque soixante ans que l'on a les premiers télégraphes électriques; on écrira quelque sans s, car quelque signifie ici? „Environ.“* Il reste donc invariable.

On écrit en français :

Quel que soit votre talent, vous n'arriverez pas à accomplir ce travail.

Quelle que soit votre patience vous n'arriverez pas à . . .

Quels que soient votre zèle et votre talent, vous n'arriverez pas à . . .

Quelles que soient votre patience et votre persévérance vous n'arriverez pas à . . .

Regardons un peu notre mot quelque. Lequel d'entre vous fait une remarque sur l'orthographe de cet adjectif? „Il n'est plus écrit en un mot, mais en deux.“ Quand cela arrive-t-il et devant quel mot est-il alors placé? Qui pourrait me dire la règle? „Lorsque le mot *quelque* est suivi du verbe être, il s'écrit en deux mots; *quel* s'accorde avec le sujet du verbe et que *reste* invariable.“

Nous avons à la page 35, lorsque Joseph a passé la visite sanitaire:

Quelqu'un m'aidait à passer les manches de mon habit.

p. 43: *Nous laissons tous quelqu'un au pays.* Quelqu'un fait au féminin *quelqu'une*; au masculin pluriel *quelques-uns*; au féminin pluriel *quelques-unes*.

Qu'arrive-t-il au mot *quelque* lorsqu'il est placé devant le mot *un*? L'e s'élide. En est-il de même lorsque *quelque* est suivi d'un mot commençant par une voyelle? Voyons d'après un exemple du livre page 46. *Voici quelque argent.* — *Quelque* a conservé la lettre.

Wir schreiben ins Sammelheft:

Quelque chose:

Quelque chose de nouveau.

Quelque chose de soigné.

Quelque chose qu'il m'ait dite.

Quelque:

Quelques instants encore nous restâmes ainsi.

En quelques jours toutes les feuilles tombèrent.

Quelques petites collines s'arrondissaient au bord de ce cours d'eau.

Quelque habiles que vous soyez.

Quelque facilement écrite que soit cette composition.

Il y a quelque dix ans qu'il est mort.

Quel que soit votre talent . . .

Quelle que soit votre patience . . .

Quels que soient votre zèle et votre talent . . .

Quelles que soient votre patience et votre persévérance . . .

Quelqu'un m'aidait à passer les manches de mon habit.

Voici quelque argent.

Chapitre VIII. Les conscrits recevaient des habitants chez lesquels ils logeaient, du lait caillé et des *pommes de terre*. p. 46.

p. 47: *Le capitaine Vidal pour se réchauffer avait mis pied à terre*, et quelques lignes plus bas: *En entrant à Mayence on abaissa le pont-levis*.

Pomme de terre et pont-levis sont des noms composés; ils sont formés de deux ou plusieurs mots unis ou non par un trait d'union.

Nous en avons déjà quelques-uns précédemment; à la page 29 il y en a deux:

La mauvaise odeur de ces chauves-souris qui vivaient dans ces boyaux vous étouffait presque.

Je me tenais bien au milieu de la plate-forme.

p. 23: *Le père Féral qu'on appelait porte-drapeau.*

p. 25: *L'Empereur allait lever 150,000 conscrits avec un sénatus-consulte.*

p. 34: *Les maires du canton étaient assis sur des chaises en demi-cercle.*

p. 34: *M. le sous-préfet et M. le maire étaient assis.*

p. 34: *Deux médecins et le chirurgien-major de l'hôpital causaient au milieu de la salle.*

p. 41: *M. Goulden sortit de son tiroir la feuille de route.*

p. 42: *Le capitaine Vidal entra le manteau roulé comme un cor de chasse.*

On s'approcha pour tirer des coups de fusil.

p. 54: *Le sergent-major a raison quand il parle au sergent.*

p. 61: *Le maréchal Ney était au milieu des généraux qui formaient son état-major.*

p. 68: *Le menuisier nous donna de l'eau-de-vie.*

p. 71: *Eh bien! fusilier Bertha, nous sommes donc à l'arrière-garde.*

p. 83: *Je vis cela d'un coup d'œil.*

p. 98: *Ça, c'est l'hôtel-de-ville.*

p. 101: *Les conscrits étaient chaussés de souliers usés par les marches et les contre-marches.*

p. 102: *Ces bons bourgeois, ces jeunes femmes riantes nous regardant comme des va-nu-pieds.*

p. 106: *Le chef du poste, un vieux sous-lieutenant tout gris.*

p. 110: *Car à force d'être à la demi-ration les soldats avaient la vie en horreur.*

p. 112: *L'ennemi nous reçut à coups de canon.*

p. 113: *Ils n'auraient pas osé le regarder d'une demi-lieue lorsqu'il marchait encore.*

Voici bien des exemples, nous allons écrire le singulier et le pluriel de ces noms composés puis nous essayerons d'en chercher les règles d'accord.

le pot-au-feu	les pot-au-feu
la pomme de terre	les pommes de terre
le pied à terre	les pied à terre
le pont-levis	les pont-levis
la chauve-souris	les chauves-souris
la plate-forme	les plates-formes
le porte-drapeau	les porte-drapeaux
le sénatus-consulte	les sénatus-consultes
le sous-préfet	les sous-préfets
le demi-cercle	les demi-cercles
le chirurgien-major	les chirurgiens-majors
le coup de fusil	les coups de fusil
l'état-major	les états-majors
le sergent-major	les sergents-majors
l'eau-de-vie	les eaux-de-vie
la feuille de route	les feuilles de route
l'avant-garde	les avant-gardes
l'arrière-garde	les arrière-gardes
le coup d'œil	les coups d'œil
l'hôtel-de-ville	les hôtels-de-ville
la contre-marche	les contre-marches
le va-nu-pieds	les va-nu-pieds
le sous-lieutenant	les sous-lieutenants
la demi-ration	les demi-rations
le coup de canon	les coups de canon
la demi-lieue	les demi-lieues

Examinons ces noms composés; de quels mots sont-ils formés?

„Il y a des substantifs unis par une préposition: pomme de terre, coup d'œil, pied à terre, eau-de-vie; des adjectifs comme dans des chauves-souris; des verbes comme dans porte-drapeau, va-nu-pieds.“ Quels sont les mots qui varient? „Les substantifs et les adjectifs.“ Et le verbe? „Il se met à la troisième personne du singulier: je porte, tu portes, il porte. Je vais, tu vas, il va.“

Nous allons ranger ces mots en différentes classes.

1° le sénatus-consulte	les sénatus-consultes
le chirurgien-major	les chirurgiens-majors

le sergent-major	les sergents-majors
l'état-major	les états-majors

Nous dirons: 1° *„Quand le nom composé est formé de deux substantifs, ils prennent tous deux la marque du pluriel.“*

2° le pont-levis	les ponts-levis
la plate-forme	les plates-formes
la chauve-souris	les chauves-souris

2° *„Quand le nom composé est formé d'un adjectif et d'un substantif les deux mots prennent la marque du pluriel.“*

3° la pomme de terre	les pommes de terre
le cor de chasse	les cors de chasse
le coup de fusil	les coups de fusil
l'eau-de-vie	les eaux-de-vie
la feuille de route	les feuilles de route
le coup d'œil	les coups d'œil
l'hôtel-de-ville	les hôtels-de-ville
le coup de canon	les coups de canon

Qui voit la règle? *„Quand le nom composé est formé de deux substantifs unis par une préposition, le premier seul prend la marque du pluriel.“*

4° le sous-préfet	les sous-préfets
l'avant-garde	les avant-gardes
l'arrière-garde	les arrière-gardes
la contre-marche	les contre-marches
le sous-lieutenant	les sous-lieutenants

Qui formule la règle? *„Quand le nom composé est formé d'un mot invariable — préposition, adverbe — etc., et d'un substantif, le substantif seul se met au pluriel.“*

5° le porte-drapeau	les porte-drapeaux
---------------------	--------------------

La règle? *„Quand le nom composé est formé d'un verbe et d'un substantif, le dernier seul se met au pluriel.“*

Les règles générales que nous avons énoncées ont cependant des exceptions. Ainsi on écrit:

le pied-à-terre	les pied-à-terre
le pot-au-feu	les pot-au-feu
le va-nu-pieds	les va-nu-pieds
la demi-lieue	les demi-lieues

En faisant l'analyse de ces noms composés, nous verrons que ces irrégularités ont leur raison d'être.

Un ou des pied à terre, habitations où l'on ne séjourne pas longtemps, où l'on s'arrête en passant et où l'on ne met pour ainsi dire que **le** pied à terre.

Des pot-au-feu, morceaux de viande dans **un** pot sur le feu.

Nous écrirons par conséquent les mots pot et pied invariables.

Le nom composé *va-nu-pieds*, nous amène à parler de la règle du mot nu que nous ne connaissons pas encore. On dit un va-nu-pieds, tandis que nous avons dans le chapitre VIII p. 49.

En entrant chez le boulanger je vis sa femme; elle avait les bras nus jusqu'aux coudes.

p. 83: *Dans le jardin se trouvait un vieux général la tête nue.*

On dit **nu-pieds**, mais **pieds nus**, **nu-tête**, mais **tête nue**.

Qui peut d'après ces exemples déduire la règle? „Nu est invariable lorsqu'il précède le substantif auquel il se joint alors par un trait d'union. Placé après le nom il s'accorde en genre et en nombre avec celui-ci.“

Wir schreiben von jeder Kategorie ein Musterbeispiel ins Sammelheft.

Noms-composés:

1° le sergent-major	les sergents-majors
2° la plate-forme	les plates-formes
3° l'hôtel-de-ville	les hôtels-de-ville
4° l'avant-garde	les avant-gardes
5° le porte-drapeau	les porte-drapeaux

Un ou **des** pot-au-feu, **un** ou **des** pied-à-terre.

Adjectif nu:

nu-pieds **pieds nus** **nu-tête** **tête nue**

Damit wäre die Ausbeute an grammatischem Material im „Conscrit de 1813“ erschöpft. Freilich haben wir nur die Hauptregeln in Betracht gezogen, die minder wichtigen dagegen, die nur einen unnützen Ballast für das Gedächtnis der Schüler bilden würden, fortgelassen.

Fassen wir noch das Gesamtergebnis des dreijährigen Studiums der französischen Sprache, wie dasselbe an unserer Anstalt betrieben wird, kurz zusammen: Im ersten Jahre gewinnen wir die Formenlehre nach *Louvier*, dessen I. und II. Teil wir leicht im ersten und zweiten Trimester bewältigen. Im dritten Trimester lesen wir dann noch leichte Lesestücke, dieses Jahr z. B. die Nummern 30—60 in *Alges* Leitfadens. Im zweiten Jahre tritt schon die Lektüre von „*Les malheurs de Louis XVI*“ in den Mittelpunkt des Unterrichts. Im Anschluss an die Lektüre findet eine genaue Einübung der unregelmässigen Verben, sowie die Behandlung der Regeln über den Gebrauch des Participe passé und des Subjonctif statt. Im dritten Jahre endlich konnten wir eines grammatischen Leitfadens

gänzlich entraten: der Conscrit bot uns während des ganzen Jahres eine interessante und belehrende Lektüre. Im Interesse der Konzentration wurden dann noch einerseits verwandte prosaische Stoffe wie: *Histoire de Napoléon et de la grande armée* von Ségur und *Départ de Napoléon pour l'île d'Elbe* von Thiers zur cursorischen Lektüre herangezogen, anderseits Gedichte von Béranger, V. Hugo und Delavigne, die sich auf Napoleon beziehen, von den Schülern memorirt.

Das Resultat dieses dreijährigen Unterrichts ist kurz folgendes:

1. Der Schüler ist im stande, ohne Schwierigkeit seine Gedanken in der fremden Sprache auszudrücken.

2. In ihm ist ein reges Interesse für die Lektüre französischer Bücher wach gerufen worden. Er ist jetzt in der Lage, sich selbständig in die französische Litteratur hineinzuarbeiten. Mit diesem Erfolge kann man doch wohl zufrieden sein!

Verhandlungen der st. gallischen Sekundarlehrerkonferenz über den deutschen Unterricht auf der Sekundarschulstufe.

Unsere Leser haben von dieser Konferenz schon einmal gehört, vielleicht nur zu viel, wenigstens zu viel auf einmal, denn jener erste Bericht füllte die ganze Nummer 6 des vorigen Jahrganges und war dazu noch gar in kleinerer Schrift gedruckt. Für diese allzu starke Dosis bitten wir nachträglich um Entschuldigung; hoffentlich hat sie niemanden geschadet. Am 20. Juni dieses Jahres hat nun die zweite Versammlung der st. gallischen Sekundarlehrer — sie heissen nach der neuen Verfassung jetzt nicht mehr Reallehrer — stattgefunden und einen allseitig befriedigenden Verlauf genommen. Es sei uns gestattet, auch hierüber, aber nun in kürzerer Weise, zu referiren.

Zur Diskussion gelangte nochmals das I. Heft der „Theorie und Praxis des Realschulunterrichtes.“¹ Nachdem vor zwei Jahren die *Anordnung des deutschen Unterrichtes und die Auswahl der deutschen Lektüre* durchbesprochen worden waren, kam jetzt die *methodische Behandlung der Lesestücke, des Aufsatzes und der Grammatik* an die Reihe.

Die erste Hauptfrage des Diskussionsschemas lautete: „Ist der pag. 8—34 dargelegte und pag. 19, 22 und 24 rekapitulirte Stufengang im allgemeinen richtig oder erheben sich Bedenken dagegen?“ Da nicht

¹ Huber & Cie., St. Gallen.

alle Leser im Besitz der Diskussionsvorlage sind, so wollen wir den dort vorgeschlagenen Stufengang hier kurz wiederholen. Es ist folgender:

I. Zielangabe und Analyse.

II. Synthese.

A. Aneignung des Inhaltes.

- 1) Abschnittweises Lesen und erste Inhaltsangabe durch die Schüler.
- 2) Ergänzung und Berichtigung dieser Inhaltsangabe durch die Mitschüler und daran anschliessend Erläuterungen seitens des Lehrers, soweit solche sich noch als nötig erweisen.
- 3) Zweite, verbesserte Inhaltsangabe durch die Schüler.
- 4) Beurteilung der ethischen Verhältnisse und Hervorhebung des Grundgedankens.
- 5) Erzielung eines ausdrucksvollen Lesevortrages.

B. Sprachliche Behandlung.

- 1) Niederschrift eines Aufsatzes.
- 2) Belehrungen aus der Stilistik, Metrik und Poetik, sofern ein Bedürfnis danach vorhanden ist.

III. Association.

Verknüpfung des erarbeiteten ethischen Materials unter sich und mit früher Gewonnenem, Zusammenstellung der Ergebnisse der sprachlichen Behandlung mit bereits Bekanntem.

IV. System.

Die Ergebnisse dieser Vergleichen und Zusammenstellungen werden systematisirt und aufgeschrieben.

V. Anwendung.

Im Dienste der Charakterbildung: es werden die gewonnenen Sprüche auf das Verhalten der Schüler bezogen zur Nach-eiferung oder Abschreckung.

Im Dienste der sprachlichen Bildung: es werden verwandte Stoffe zur Lektüre herangezogen, freie Aufsätze gemacht und andere sprachliche Uebungen angestellt.

Gegen diesen Stufengang machte sich in der Diskussion kein Widerspruch geltend; im Gegenteil: es wurde von mehreren Rednern ausdrücklich hervorgehoben, dass sie aus dem wiederholten Studium der Vorlage vielfache Anregungen erhalten hätten und zu einer vorteilhaften Aenderung ihres eigenen Deutschunterrichts veranlasst worden seien.

Von einer Seite wurde die Bemerkung gemacht, man könne die Behandlung der deutschen Lesestücke nach den Formalstufen als *Ideal* wohl gelten lassen, in Wirklichkeit aber müsse man so viele Variationen

zulassen, als es Lesestücke gebe; bei vielen Lesestücken wüsste man oft nicht, wie man alle fünf Stufen anbringen könnte, das gelte insonderheit von allen lyrischen Gedichten. Auf das hin wurde Herbartscherseits die beruhigende Erklärung abgegeben: Es komme auch bei den formalen Stufen wie bei allem darauf an, ob man sie dem *Scheine* oder dem *Geiste* nach handhabe. Auch hier gelte das Wort: Der Buchstabe tötet, der Geist aber macht lebendig. In der Natur der fünf formalen Stufen liege nichts, was zur Schablone hin treibe, wenigstens nicht mehr als in jeder andern Methode. Variationen in der Anwendung könne es freilich geben, denn die Theorie der Formalstufen schliesse die Berücksichtigung der individuellen Verhältnisse nicht nur nicht aus, sondern fordere sie geradezu. Wenn z. B. passende Gedichte oder Prosastücke als Begleitstoffe zum Geschichtsunterrichte gelesen werden, so könne man die Analyse mit einigen wenigen Sätzen abmachen, da ja hier der Unterricht von verwandten Vorstellungen zu verwandten schreite, ja es dürfe die Analyse ganz wegfallen, wenn der Lehrer die Ueberzeugung habe, dass die Schüler die nötigen Auffassungsvorstellungen von selbst dem Neuen entgegenbringen. In vielen zur Illustration der Formalstufen veröffentlichten Lehrproben begegne man allerdings Analysen, die viel zu breit angelegt seien. Das seien Auswüchse der Praxis, nicht Fehler der Theorie. Man meinte gründlich zu sein und wurde langweilig. Die Theorie der Formalstufen verlange das gar nicht. Sie verlange nur, dass diejenigen alten Vorstellungen auf der Stufe der Analyse ins Bewusstsein der Schüler gerufen werden, welche eine rasche und sichere Auffassung des Neuen *wesentlich* bedingen, nicht aber alle möglichen Vorstellungen, die mit dem Neuen in irgend einer nebensächlichen Beziehung stehen. Man müsse also nicht jeden Begriff, jeden Ausdruck, jede Situation, die im Lesestück neu auftreten, zum voraus erklären wollen, wie das z. B. Lüben tue.¹

Nicht anders verhalte es sich mit der Synthese. Wenn ein Lesestück geringen Umfanges sei und der Lehrer die Ueberzeugung habe, dass die Schüler es auf einmal erfassen können, so werde es eben nicht in Abschnitte geteilt. Das in der Vorlage behandelte Gedicht „Der Sänger“ von Goethe könne ganz wohl ungeteilt mit den Schülern gelesen werden. — Ebenso nehme man von einer weitem Vertiefung in den Inhalt und von Einzelerläuterungen Umgang, wenn schon die erste Totalauffassung der Schüler vollständig befriedigend ausfalle; eine zweite verbesserte Inhaltsangabe sei dann überflüssig. In der Vorlage seien

¹ teilweise auch Eberhardt, Die Poesie der Volksschule.

z. B. bei dem Gedicht „Der Sänger“ mehrere Einzelerklärungen vorgesehen, die sich in den meisten Fällen als überflüssig herausstellen; es sei darum aber auch ausdrücklich der Zusatz beigefügt worden: *wenn nötig*. Erklärungen bieten, für die kein Bedürfnis vorhanden sei, nur weil sie im Präparationsheft oder im „Götzinger“ stehen, sei die reinste Pedanterie.

Zur Aneignung des Inhaltes gehöre allerdings auch die Erfassung des Grundgedankens; nur müsse man nicht meinen, aus jedem Gedicht rage ein Finger Gottes. Viele Gedichte hätten eben keinen oder doch keinen ausgesprochenen Grundgedanken. In solche müsse man denn auch keinen hineinlegen. In dieser Beziehung gehe namentlich Lüben zu weit, der die Grundgedanken auch sprachlich viel zu schwer formuliere, z. B. bei Goethes „Erlkönig“ ihn in folgende Worte kleide: „Die geheimnisvollen Kräfte der Natur bewältigen und erdrücken das unerfahrene, dem Wunderbaren sich hinneigende Gemüt.“ Solche Formulirungen seien zu schwer und dürfen den Schülern nicht aufgedrängt werden. Auch die in der Vorlage angegebene Fassung des Grundgedankens im „Sänger“: „Der wahre Lohn aller Kunst liege im künstlerischen Schaffen, wodurch man andere entzückt“ sei für 12—13jährige Jungens etwas zu hoch und schwerverständlich, weil sie das reine Glück des künstlerischen Schaffens eben noch nie empfunden hätten. Man würde besser tun, den Grundgedanken nicht abzuschöpfen, oder ihm dann eine Fassung zu geben, die sich der kindlichen Ausdrucksweise mehr nähere, z. B. der Preis, den ein Dichter, ein Sänger für seine Gedichte und Lieder erhalte, sei nicht der einzige Lohn, der ihm zu teil werde; noch mehr freue den echten Künstler das Bewusstsein, andern Freude gemacht zu haben. Bei den meisten Lesestücken erstrecke sich die methodische Behandlung nicht über die Synthese hinaus. Verwandte Stoffe könnten nur dann zur Vergleichung herangezogen werden, wenn sie den Schülern bekannt seien; im andern Falle habe die Association zu unterbleiben, wie das in der Vorlage in der Präparation zum „Sänger“ der Fall sei. Jenen Schülern, für welche die Präparation berechnet gewesen sei, seien weder „Des Sängers Fluch“, noch „Bertran de Born“, noch „Der Graf von Habsburg“, noch „Taillefer“, noch „Die Macht des Gesanges“ bekannt gewesen; darum sei dort auch von keiner Association die Rede. Wenn aber die Association ausfalle, so falle natürlich auch das System und die Methode aus.

Lyrische Gedichte sollten allerdings nicht nach den formalen Stufen behandelt, sondern als Ganzes gelesen und genossen werden, wenn die rechte Stimmung dazu vorhanden sei; ein Gedicht über die Unsicherheit

des Lebens z. B., wenn ein Unglück wie dasjenige von Mönchenstein die Gemüter zittern mache.

Eine lange, fast zu lange Diskussion entspann sich über die untergeordnete Frage, *ob ein Gedicht oder Prosastück zuerst vom Lehrer oder gleich anfangs von den Schülern gelesen werden solle*. Hier suchten, wie uns hernach ein Freund schrieb, einige Redner mehr mit der Wucht ihrer Persönlichkeit, als mit der Wucht ihrer Gründe zu imponiren. Für das Vorlesen durch den Lehrer wurden folgende Gründe geltend gemacht: Nach der Vorlage rufe der Referent die besten Schüler zum erstmaligen Lesen auf, der Lehrer könne aber noch besser lesen, darum sei es am einfachsten, wenn er lese; der gute Vortrag des Lehrers mache einen tiefern Eindruck als das mangelhafte Lesen der Schüler; durch das mustergültige Vorlesen werde auch das Verständnis des Inhalts wesentlich erleichtert; viele Erklärungen werden dadurch überflüssig; es setzten sich auch keine falschen Wort- und Klangbilder beim Schüler fest; wenn der Schüler durch den schönen Vortrag des Gedichtes „gepackt“ werde, so komme diese gehobene Stimmung auch der darauffolgenden Behandlung desselben zu statten; es sei nicht richtig, dass das Interesse abfalle; endlich gewinne man Zeit.

Diesen Gründen wurde entgegengehalten: Das mustergültige Vorlesen des Lehrers wolle man nicht ausschliessen, sondern nur an die rechte Stelle rücken, nämlich an den Schluss der Synthese, wenn es sich nach der Erfassung des Inhaltes durch die Schüler darum handle, das Gedicht auch schön vorzutragen. Man müsse denn doch dem Schüler auch etwas zumuten; was der Schüler tun könne, dürfe nicht der Lehrer tun, das sei ein souveränes Prinzip in der Pädagogik. Sekundarschüler lesen denn doch nicht mehr so schlecht, dass sie über den technischen Schwierigkeiten nicht auf den Inhalt des Gelesenen merken könnten. Dass das gute Vorlesen seitens des Lehrers dem Schüler die Auffassung erleichtere, sei richtig; aber der Schüler müsse eben sich gewöhnen, aus eigener Kraft in das Verständnis eines Lesestückes einzudringen, im spätern Leben habe er ja auch keinen Lehrer mehr, der ihm alles erst einmal hübsch vorlese. Wenn ein Schüler von sich aus beim ersten Lesen schon richtig betone, so sei das ein vollgültigerer Beweis des richtigen Verständnisses, als wenn er den Vortrag des Lehrers nachahmend richtig betone. Es könne ein Schüler die Betonung richtig nachahmen und doch den Inhalt nicht erfasst haben. Der packende Vortrag des Lehrers bilde doch gewiss einen Höhepunkt. Deshalb gehöre er auch nicht an den Anfang, sondern an das Ende der methodischen Behandlung. Denn es sei keine Frage, dass die Schüler nach diesem

starken ästhetischen Eindruck nur ungern auf die Gliederung des Ganzen und verstandesmäßige Betrachtung des Einzelnen eintreten. *Darum solle das schöne Lesen auch nicht vor, sondern nach der Behandlung erfolgen.* Wenn man z. B. mit dem Vortrag des „*Tauchers*“ einen tiefen Eindruck hervorgebracht und die Schüler im Innersten bewegt habe, und erst jetzt die Schüler auffordere, das Gedicht zu zergliedern, den Inhalt eines jeden Abschnittes anzugeben, unverständene Ausdrücke zu erläutern, den Grundgedanken zu eruieren und noch allerlei sprachliche Formen aufzudecken, so folge ja auf die Rührung die nüchterne Verstandestätigkeit, auf das Vergnügen die Arbeit. Das umgekehrte Verhältnis aber sei das richtige. Erst die unterrichtliche Arbeit und dann das ästhetische Vergnügen. „Nun wollen wir“, heisst es dann, „das Gedicht auch schön lesen; zuvor aber wollen wir noch einige Ueberlegungen anstellen, wie man diese, wie man jene Stelle betonen muss. Und nun wer will den Anfang machen?“ Wenn sich jetzt kein Schüler melde, dann solle der Lehrer eintreten und so schön als möglich lesen. Jetzt habe der schöne Vortrag Sinn und Bedeutung.

Neben dieser Kontroverse ging eine andere einher. Es wurden Bedenken geäussert gegen die *abschnittweise Darbietung* des Lesestückes überhaupt. Es sei das eine Beeinträchtigung der ästhetischen Wirkung; ein Gedicht sei ein Kunstwerk, und ein Kunstwerk werde nicht in seine Teile zerlegt, sondern man lasse es als Ganzes auf sich wirken. Kleinere Gedichte sollten schon gar nicht „zerstückelt“ werden.

Dem wurde entgegengehalten: Ob man ein Gedicht ganz oder in Abschnitten darbiete, hänge von dem Umfang desselben und von der Fassungskraft der Schüler ab. Bei grössern Gedichten, wie z. B. „*Die Bürgschaft*“, „*Der Kampf mit dem Drachen*“, „*Des Sängers Fluch*“ u. s. w. werde sich allgemein die Nötigung geltend machen, abschnittweise vorzugehen. Der Grund liege in der Enge des Bewusstseins. Wenn das Neue zu rasch und zu massenhaft auftritt, so verwischen sich die Eindrücke, und was man so „*Ueberblick über das Ganze*“ nenne, sei in der Regel nicht viel mehr als ein verschwommener Eindruck.

Noch ein anderer Grund wurde gegen die abschnittweise Darbietung vorgebracht. Man nehme dem Schüler eine ausgezeichnete Gelegenheit, sich in der Gliederung des Ganzen zu üben. Das wurde zugegeben; aber es wurde darauf hingewiesen, dass, wenn man dem Schüler auch eine Arbeit abnehme, man ihm dafür wieder andere gebe. Er werde veranlasst, Ueberschriften zu suchen, die vorgenommene Gliederung nachträglich zu begründen oder eine andere vorzuschlagen. Uebrigens könne man im Gliedern leicht zu viel tun; zu viel sei es, wenn man

für jede Strophe eine Ueberschrift aufstelle. Die Einteilung in Abschnitte brauche sich mit der Einteilung in Strophen nicht zu decken. Die Gliederung müsse nur eine Auffassungshülfe, nicht Selbstzweck sein. Ein episches Gedicht aber werde nicht verständlicher durch einen schwerfälligen Dispositionsapparat, wie Lüben mehrere biete; solche schaffen nur Schwierigkeiten, wo keine sind, und rauben die Unmittelbarkeit des Genusses.

(Fortsetzung folgt.)

Der rechte Flügel im Gefechte.

Wir meinen unsere Freunde, die Anhänger Herbarts im evangelischen Schulverein der Schweiz. An der Jahresversammlung im vorigen Herbst wurde, wie unsere Leser schon aus Nummer 1 dieses Jahrganges wissen, über die Herbart-Zillersche Pädagogik wuchtig debattirt. Das Referat und das Korreferat sind seither im Druck erschienen. Das Referat von Herrn Seminardirektor *Bachofner* in Nummer 1—4, das Korreferat von Herrn Lehrer *Rytz* in Freiburg in 21—27 des „schweizerischen evangelischen Schulblattes“, beide unter dem Titel: „*Die Erziehungslehre Herbarts und seiner Schüler.*“ Es gereicht uns zum Vergnügen, unsere Leser auf diese beiden Artikelreihen aufmerksam zu machen und wir können nicht umhin, der Redaktion des „Schulblattes“ dafür zu danken, dass sie diese Kontroverse ungeschmälert in ihrem Blatte zum Austrag und namentlich das Korreferat unverkürzt zum Abdruck brachte. Dem Herrn Lehrer *Rytz* aber drücken wir die Hand für seine ebenso gewandte als unerschrockene, ebenso fesselnde als gründliche Verteidigung unserer guten Sache. Wir drucken den ersten Teil hier ab und hoffen, er werde den einen oder den andern Leser veranlassen, sich auch die folgenden Artikel zu verschaffen.

Gastgeschenke: Den Herbartianern zum Jubiläum.

Es war im Jahre 1876; die deutsche Pädagogik feierte den hundertjährigen Geburtstag Herbarts. Damals gab den Herbartianern ein getreuer Eckart, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, folgendes Mahnwort mit auf die Weiterfahrt: „Wie eine religiöse Gemeinschaft, so erhält sich auch eine philosophische Schule *nicht* so sehr durch *ängstliches Bewachen* der „reinen“ Lehre als vielmehr durch *fortgehende Verbesserung*, durch *angelegentliche Ausbildung* der wichtigsten *praktischen Lehrzweige*, also in unserem Falle namentlich der Pädagogik, und durch *fleißiges Missioniren*, was hier zugleich heisst: Uebung in der schwierigsten Art des Lehrens. Eine Kirche wie eine philosophische Schule, welche

diese dreifachen Arbeiten versäumt, gerät in Verfall — nicht bloss trotz der „reinen“ Lehre, sondern gerade durch dieselbe, und zwar so gewiss, als der Leib bei dauernder Untätigkeit gerade durch nahrhafte Speisen am ehesten krank wird.“

Anno 1890 sind wir wieder in einem Jubel- und Gedenkjahr. Die vom Referenten hochgeschätzten Alt-Herbartianer könnten ihre goldene, die vielverkannten Jung-Herbartianer ihre silberne Hochzeit mit der Herbartischen Pädagogik feiern; denn 1840 begann die für alle Zeiten lehrreiche „Pädagogische Revue“ unter successiver Leitung des Triumvirats Mager, Scheibert und Langbein ihren Kampfeslauf, während Zillers „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte“ 1865 in erster Ausgabe erschien.

Wenn bei diesem Anlasse Herr Bachofner die Warnerstimme erhebt, so möge Dörpfelds Text meinem Korreferate Licht und Stützung verleihen. Doch hören wir vorher noch einmal, wie der Referent vieles von dem, was die Pädagogik von Herbart und Ziller in so kurzer Zeit geworden, mit Freuden anerkennt!

Ihm gilt die Herbartsche Pädagogik „als ein grossartiges wissenschaftliches Gebäude, ein in sich geschlossenes Ganzes, das eine Fülle neuer Gedanken und Anregungen enthält.“ Sie lässt „mit rücksichtsloser Konsequenz die gesamte Erziehungstätigkeit auf das eine Ziel des sittlichen Charakters hinwirken.“ Mit einer Ergänzung könne sich die evangelische Pädagogik ihren Zweck von der Herbartischen Ethik geben lassen. Gegen die Herbartschen Reproduktionsgesetze, gegen die abgeleiteten Gesetze des Vorstellungsverlaufs überhaupt, könne nicht viel eingewendet werden. Die Lehre von der Apperzeption leiste der Methodik des Unterrichts gute Dienste. Ihre sorgfältige Organisation des Gedankenkreises hält Referent hoch; für das erste Schuljahr findet er sogar die strenge Zillersche Konzentration durchführbar. Er findet die Entstehung von Zillers extremer Konzentrationsidee begreiflich, weil aus dem andern Extrem der bisherigen absoluten Verknüpfungslosigkeit hervorgehend. Er pflichtet in der Naturkunde dem Zillerschen Gruppenunterricht und den Jungeschen Lebensgemeinschaften zu. Er betont die Forderung der Verbindung von Sach- und Sprachunterricht. Er anerkennt die Geltendmachung der konzentrierenden Kraft des individuellen Gedankenkreises. Der Formalstufentheorie spendet er nur Lob.

Wir danken dem Referenten für die Anerkennung, deren obige Beispiele ich noch vermehren könnte; auch für den Glückwunsch, dass die Herbartsche Schule mit ihrer Idee der Erziehungsschule einen durchschlagenden Erfolg haben möchte. Und wenn zum Schlusse der Referent

mit einem Schriftenstrauß in den Herbartischen Farben erscheint, wenn er unsere werdende Pädagogik als die treibende Kraft auf dem Gebiete der Erziehung preist, so wollen wir uns mit Herrn Bachofner des Knospens und Blühens recht freuen, der Frühlingsluft mit ihrer milden Wärme, wenn es auch zwischendrein etwas stürmt und der Frühling Mücken und Frösche hervorbringt!

Ich will nicht entscheiden, ob es nicht sittliche Pflicht des Referenten gewesen wäre, direkt zum Studium Herbarts aufzufordern. Vor einem Jahrzehnt las ich irgendwo: „Herr Bachofner hat uns ermahnt, Stipendien für tüchtige junge Lehrer zu bewilligen, damit sie sich an dem akademischen Seminar des Herrn Prof. Ziller in Leipzig zu Seminarlehrern ausbilden können.“ — Ging etwa seit Zillers Tod dessen Schule den Krebsgang? Dann hätte Herr Bachofner gewiss nicht so zahlreiche Vorzüge aufgedeckt. Aber die Mängel?

„Manche Vertreter der Herbartschen Schule führen eine wenig bescheidene Sprache.“ Das ist ein Vorwurf, welchen vor Herrn Bachofner schon 1884 Schuldirektor Bartels und — vor und nach diesem — manch anderer Gegner ausgesprochen hatte. Als die zwei Typen der Unbescheidenheit kehren jedoch immer wieder nur: Reinerth (1882) und Zillig (1881). „Ihr böses Treiben lebt in Erz.“ Für sie wäre bei den Busspredigern wirklich Gnade, Vergeben und Vergessen am Platze. Nicht allein die Zeit spricht hiefür, auch der oft erlittene Tadel und die Besserung. Verfahren etwa die pädagogischen Gegner im Absprechen über die Neuerer glimpflicher? Nicht nur mir tat das in Olten gehörte absprechende Wort weh: „Die Bündner haben zwei Lesebücher *verbrochen*.“ Gesetzt auch, die sprachliche Darstellung der Tellsgeschichte sei eine verfehlte, — sie nimmt sich zwar zu derjenigen des bernischen Oberklassenlesebuches im realistischen Teile aus, wie ein sonniger Maienitag zu richtigem Aprilwetter —; so wäre noch zu beweisen, ob die Lesebücher inhaltlich nicht gut angelegt seien. Und von der weiteren Tätigkeit der „Bündner“ wird durch einen Unparteiischen berichtet, „dass durch die Einführung der Herbart-Zillerschen Methode ein frischer, freudiger Zug in unser Schulwesen gekommen ist und schöne Resultate erzielt worden sind.“ (Bündnerischer Jahresbericht, 8. Jahrgang, S. 88.)

Da wird man versucht, die Gegner zu fragen, wie das bekannte Seumesche Diktum von den „Wilden“ in der Negation (und damit der Wahrheit gemäss) heisse. Ich will auch nicht daran erinnern, wie die Parteipolemik in jeder Fakultät: in Medizin und Theologie, in Politik, in Kunst und Musik, bösen Ton erzeugt. In Parlamenten lässt ein Sprecher oft an dem Widerpart keinen guten Faden. Milder urteilte

unser Freiburger Franziskaner, Pater Girard, über die Fehde der Pestalozzischen Neuerer mit den Altmethodikern: „Selbst der Streit zwischen den Widersachern und Schutzrednern, obschon nicht immer in den Schranken der Anständigkeit geführt, weckte neue Ideen, gab Anlass zu neuen Versuchen. Die Erziehung gewann viel, und ihr Geschichtschreiber verheisst ihr noch eine grössere Zukunft.“ (Bericht über Pestalozzi, S. 121 ff.)

Selbst der Referent musste zugeben, dass ihm in einem gewissen Alter der neue Wein von Mager, Scheibert u. s. f. zusagte, ob er auch prickelte. Wer dann die Originalwerke der Jung-Herbartianer liest, wird zugestehen müssen, dass ein Ziller u. a. in dem schnellen Urteil und im raschen Tadel nie Schule zu machen suchte. Ziller sagte immer, die Wahrheit komme ohnedies schliesslich an den Tag und das Gute zum Siege. Die Zeitschriften der Herbartianer, die ich seit einem Jahrzehnt regelmässig lese, unterscheiden sich als Kampfschriften nur zu ihren Gunsten von den ältern (pädagogischen, religiösen und politischen) Schwestern. Nicht minder die selbständigen Schriften. Ein schweizerischer Jung-Herbartianer verfasste 1889 für die st. gallische Reallehrerkonferenz eine Diskussionsvorlage über den deutschen Unterricht. An der Versammlung wurde einzig die Bezeichnung von Wursts Grammatikunterricht als „Wurstiade“ beanstandet; der Ausdruck stammt aber nicht vom Verfasser her, sondern ist ein Zitat aus Grimm.

Zum Jubiläum rede ich also zunächst für Vergeben und Vergessen bei allzukeckem Tenor einiger Neuerer.

Der zweite Vorwurf trifft deren Taktik. „Die Neuerer nehmen bei ihrer Arbeit zu wenig Notiz von den Leistungen der Aussenstehenden.“ Herr Bachofner bietet anderwärts einen Beweis des Gegenteils, indem er die von uns allerdings oft empfohlene und studierte Monographie eines „Wilden“, Junge's „Dorfteich“, als ein lesenswertes Produkt aus unserm Kreise darstellt. Welche andere pädagogische Richtung verschaffte ferner der Schrift Hildebrands „Vom deutschen Sprachunterrichte“ mehr Eingang als die unsere? Stellt nicht Just (Praxis 1890, Seite 97 bis 114) als die bedeutsamste Erscheinung auf dem Gebiete des religiösen Unterrichts in der neueren Zeit dar: Buchdruckers „Grundlinien der kirchlichen Katechetik“? Geistlichen und Lehrern an höhern und niedern Schulen empfiehlt Just das Werk auf das wärmste zum Studium. Sein Referat hätte unserem „Evangel. Schulblatt“ zur Ehre gereicht. Welches andere pädagogische Originalwerk anerkennt, wie Zillers Grundlegung in ihren litterarischen Hinweisen, das gute Hergebrachte? Darin sind wir nun einig: dass Lichtenbergs Spott: „Die Leute von Profession

wissen oft das beste nicht“ — auch die Schularbeiter immer noch trifft, daran tragen die „wissenschaftlichen“ Pädagogen mit ihrer allen gerecht zu werden suchenden Zitiersucht geringe Schuld.

Toleranz auch für ihr Panier! Darf man zukünftig noch, was man soeben einer wissenschaftlichen Pädagogik als Beruf zuerteilte, ihr handkehrum als Anmassung anrechnen? Der Verlauf meiner Arbeit wird dartun, dass die Zillerianer mit nichten die Entwicklung der Pädagogik für abgeschlossen halten; niemand arbeitet eifriger an deren Fortbildung als sie. Analog dem Ziele jeder Wissenschaft macht es sich die Herbartische Pädagogik zur Aufgabe, die nach Ländern und Zeiten vereinzelt brauchbaren Begriffe zu sammeln in ein System, worein jede neue Leistung eingereiht wird; ein Sandkorn zum Aufbau eines Felsens. Ich wüsste wirklich nicht, warum der Ausdruck „wissenschaftlich“ eine Herabsetzung der übrigen Leistungen auf pädagogischem Gebiete darstellen sollte. Ziller erklärte 1878 ausdrücklich, dass die Bestimmung „wissenschaftlich“ ein Titel sei, den auch ein anderer Verein für wissenschaftliche, d. h. einer bestimmten philosophischen Richtung angehörige Pädagogik sich beilegen könne, nur dass nach dem Entstehen eines zweiten ein Unterscheidungsmerkmal hinzuzufügen wäre, gerade so wie „evangelische Pädagogik“ ein Titel ist, mit welchem Palmer auch nicht andere Auffassungen als unchristlich bezeichnen wollte. Dass der Verein seine Pädagogik als *die* wissenschaftliche betrachte, ist eine Unterlegung der Gegner. Die Sticheleien der letztern können jedoch nie das Wesentliche, die Gesinnung der echten Herbartianer, treffen; den Spott aber über das Accidentielle, über die derzeitigen Leistungen, etwa über die Konzentrationsversuche Zillers und seiner jungen Praktikanten, welche letztere eben keine gebornen Schulmeister waren, sollte man füglich so lange lassen, bis man neben das Minderwertige Besseres gestellt hat. Wenn nun jemand den Spiess umkehrte, wenn er die Bezeichnung „evangelischer“ Schulverein als Aushängeschild auffasste, wenn er uns anmassend und pharisäisch nennen würde! Warum denn? Etwa, weil Herr Bachofner die Ansicht Stoy's über den Konzentrationsbegriff just an die Stelle setzte, die den Uneingeweihten glauben macht, Stoy beziehe den Vorwurf der Oberflächlichkeit auf die Zillersche Idee, welche doch Herr Bachofner als eine „schöne und wichtige“ anerkennt und die mit der von Stoy verurteilten keineswegs identisch ist? „Liebe spricht mit besserer Einsicht und Einsicht mit mehr Liebe.“

Schluss: Bei den „Wissenschaftlichen“ ist, wie bei den „Evangelischen“, der Titel nicht eine gegen andere gerichtete Prätension, sondern eine uns selbst zu auferlegende Pflicht. So lange nun Menschen

Menschen sind, gibt's beiderorts Rückstände und Material genug zur Verbesserung.

Aufhören sollte man endlich viertens mit der Anfeindung, als unterschätze die Herbartische Schule den Wert der Lehrerpersönlichkeit, als überschätze sie die Macht der Methode. Wir schätzen beides: die pädagogische Einsicht und das technische Geschick einerseits, die Persönlichkeit des Erziehers andererseits. Die Art, wie der Referent auf das persönliche Vorbild hinweist, könnte uns glauben machen, als kenne er unter den Zillerschen Paladinen nur Muster burschikoser Oberflächlichkeit und genialer Liederlichkeit. Wir haben aber auch Leute von gutem Klange. Und Herr Bachofner weiss auch davon, wie oft Dörpfeld von dem guten Geist redet, „der in dem Korps soll leben und tut leben“, wie Zillers „Ethik“ die Charaktereigenschaften einer rechten Persönlichkeit dartut, wie Ziller in seiner Grundlegung seitenlang das Idealbild eines Lehrers hochhält. Wüsste ich dies würdige Werk in aller Händen, so schriebe ich auch keine Zeile ab, z. B. ab S. 143: „Sein (des Erziehers) Widerwillen gegen jede Gemeinheit und Sünde, seine Wahrhaftigkeit und Bescheidenheit, seine Gewissenhaftigkeit und Milde, seine Demut und sein Gottvertrauen, sein Durchdrungensein vom Geiste Christi, das Wohlwollen, mit dem er auf jede einigermaßen begründete Bemerkung eingeht und jedes Talent mit sichtbarer Freude anerkennt, seine Vereinigung des weltlichen Wissens mit sittlich-religiösen Gedanken, seine Begeisterung für die idealen Zwecke der Gesellschaft, wie seine Unterwürfigkeit unter die gesellschaftlichen Naturgesetze, kurz alle zu einem sittlich-religiösen Charakter gehörenden Züge, die in der Persönlichkeit des Lehrers hervortreten, — sie können in derselben Weise, wie sein Ordnungssinn, die allerwichtigsten Vorstellungen in das kindliche Gemüt werfen, die zugleich fähig sind, eine zündende, Gleiches zeugende Macht darin auszuüben. . . . Seine ganze Haltung, seine Erscheinung, sein Blick und Ausdruck, die gesamte Darstellung seines Innern können in gleicher Weise beitragen, dass das Böse wie das Gute dem Zöglinge im rechten Lichte erscheint, und jenes einen abstossenden, dieses einen anziehenden, gewinnenden Eindruck auf ihn hervorbringt, wodurch die Ausbildung einer moralischen Denkart und Willensentschlossenheit in ihm befördert wird. Alles das hat wohl den grössten Einfluss auf die frühe Jugend, weil in ihr noch widerstrebende Kräfte vorhanden sind, und je jünger deshalb ein Knabe ist, um so mehr bildet er sich an der Person des Erziehers heran, um ein ganzer Mann zu werden. . . .“

Höher noch als das ideelle, allgemeine, abstrakte Vorbild halten wir die reelle, individuelle, konkrete Persönlichkeit. Die wirksamste

Illustration in Dörpfelds Leidensgeschichte der Volksschule (S. 232—240) bildet das Charakterbild eines in Wandel, Wort und Wesen echt christlichen Lehrers, eines Lehrers an einer einklassigen Schule, ich meine des Hauptlehrers Klingenburg, dem auch der berühmte Lesekünstler Palleske in seiner „Kunst des Vortrags“ (S. 308—316) ein ganzes Kapitel gewidmet hat. Neben dem einfachen Landschullehrer sehen wir den allseitig gebildeten, vielseitig arbeitenden Realschuldirektor Mager, von dem Dörpfeld in der „freien Schulgemeinde“ (S. 323) bezeugt, dass er im Bekennen und Vertreten dessen, was er von der christlichen Wahrheit erkannt habe, treu gewesen sei wie wenige. „Wir können uns nicht entsinnen, in einem kirchlichen Blatte jemals eine so entschiedene, aus dem Mark des Herzens kommende Polemik gegen den einst vom preussischen Staatsschulregimente protegirten Schelling-Hegelschen Pantheismus und den von den Hallischen Jahrbüchern und Konsorten gepredigten Atheismus gelesen zu haben, wie in den betreffenden Aufsätzen der Pädagogischen Revue.“ Machen wir eine Runde durch die Herbartischen Schulzeitschriften, so erinnere ich mich noch genau, wie das Pädagogische Korrespondenzblatt (1881, S. 57—62) in der Biographie des zweiten Oberlehrers am Ziller-Seminar, des sich früh aufopfernden Gustav Bochmann, zeigte, dass wenigstens dieser Leipziger Praktikant viele Vorzüge aufwies. Justs Praxis der Erziehungsschule (1890, S. 134—139) schildert drei Lehrer, jeder einzig in seiner Art, nämlich das Nürnberger Triumvirat: Nägelsbach, Thomasius und Roth. „Nägelsbachs Feuer entzündete und sein Eifer trieb unablässig vorwärts; Thomasius' innige Frömmigkeit und milde Wärme drang in das innerste Herz; Roths strenge Gemessenheit und pünktliche Genauigkeit aber lernte man erst später in ihrer ganzen Bedeutung würdigen.“ Wie beschämt einen Andreas Bärtsch, der Seewiser Schulmeister, durch seine seltene Berufstreue im Erteilen von Zeugnissen (Bündn. Seminarbl. I, S. 39—41)! Gerne würden wir mit Schuldirektor Barth einen „Besuch bei Gustav Werner“ (Erziehungsschule 1885, S. 101—106) machen, der in Liebe und Geduld körperlich und geistig Gebrechlichen ein Vater, Lehrer, Führer und Bewahrer war; beiwohnen auch der 50jährigen Jubelfeier des Seminardirektors Zahn, des Juristen, Theologen und Pädagogen zu Mörs (Evangel. Schulblatt 1882, S. 209—224) oder der 25jährigen Direktorsfeier von Dr. Otto Frick, als verdienter Leiter der Franckeschen Stiftungen vielen Besuchern aus allen Ländern vorteilhaft bekannt, uns wert auch als Bahnbrecher der Herbartischen pädagogischen Ideen auf dem Gebiet des höhern Schulwesens (Deutsche Blätter 1889, S. 135 f.). Von den Lebenden möchte ich noch einen rheinischen Schulmann nennen, der 1872 als der

einzig preussische Volksschullehrer vom Kultusminister Falk zu der Konferenz über das Volksschulwesen und zur Abfassung der „Allgemeinen Bestimmungen“ beigezogen wurde: es ist der Schulpatriarch Dörpfeld, wie ihn 1888 der Vorsitzende des Barmer Evangelischen Schulkongresses vorstellte. (Reins Pädag. Studien 1880, 3. Heft.) Dörpfeld verband in den gegründeten evangelischen Schulvereinen Bibelstudium mit Herbartstudium. Der Dritte im Bunde sei mein bester Lehrer, der in unserm Vereinsorgan unbewusst mir zum Bekanntwerden mit Ziller den Anstoss gab. Herr Konrektor Joss schrieb (Blätter 1879, Nr. 35) „über das akademische Seminar zu Leipzig“ u. a. wie folgt: „Wer sich ernstlich um die tief durchdachten Grundgedanken Zillers interessirt, der lese seine und seiner Gesinnungsgenossen Schriften, mache sich aber von vornherein auf saure Arbeit gefasst; denn es liegt noch lange nicht alles in für jedermann leicht fasslicher Form vor.“ Weiterhin über die Arbeit in der pädagogischen Werkstätte des Seminars: „Bei der Kritik der Leistung des armen Praktikanten geht's oft scharf zu. Es sollen schon bittere Tränen vergossen worden sein; aber es waren heilsame Tropfen; wer ein paar Mal so gebürstet, so gründlich und väterlich ernst aus der selbstgefälligen Pfuscherei in die solide Unterrichtsarbeit hineingeführt worden ist, bekommt einen heiligen Respekt vor der Schularbeit, der schon für sich allein ein Gewinn ist. Mit neuem Eifer widmet sich der Praktikant dem in der Uebungsschule ihm anvertrauten Fach, und lebenslang wird ihm die strenge Kritik ins Gewissen reden, wenn er seine Schularbeit oberflächlich und mechanisch abtun will.“

Obiges galt mir, dem eben ins Amt Getretenen, als Einleitungswort, das mir zeitlebens vor Augen steht: es fusst auf dem Respekt vor der Persönlichkeit und auf dem Respekt vor der Methode.

Als Gastgeschenk erwarte ich für die Herbartianer zum Jubiläum kurz gesagt: Aufgeben der nutzlosen Polemik über ihre kecke Sprache, über ihr sogenanntes einseitiges Zitieren, über ihren Vereinstitel und über ihre vermeintliche Unterschätzung der Lehrerpersönlichkeit. Wir sind ja mit unserer Forderung um Anerkennung ersichtlich hier nur im Recht; wir möchten freilich nicht bloss vom Recht leben, sondern auch von der Liebe. Ein gutes Beispiel ist dabei schon viel wert; Herr Bachofner liess dankbarerweise den unnützen Streit über die historische Seite, die Erfindungsfrage der Zillerideen, ganz weg.

Ich schliesse das erste Kapitel mit einem leise abgeänderten Ausspruche unseres Freiburgers Gregor Girard: „Il est en pédagogie comme en toute autre chose; on se fuit, parce que l'on s'ignore, on se donnerait la main, si l'on se connaissait mieux.“

Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Magdeburg.¹

Vorversammlung. Am Abend des zweiten Pfingsttages vereinigte sich der grössere Teil der Besucher zu einer Vorversammlung im Hotel „Weisser Bär.“ Der Vorsitzende des Magdeburger Herbartvereins begrüßte die Gäste aufs herzlichste, worauf die Vertreter der einzelnen Herbartvereine über die Zahl der Mitglieder, Arbeitsweise und Arbeitsplan berichteten. Wir hörten u. a. Bericht von den Herbartvereinen zu Eichenbarleben, Dresden, Halle, Leipzig, Annaberg, Magdeburg u. a. — Grundverschieden war oft Arbeitsweise und -Plan, aber eins zog sich durch alle Berichte: das höchste Streben nach Vervollkommenung des Wissens und der Tüchtigkeit. Nachdem die Tagesordnung für den nächsten Tag angenommen war, schloss die kurze geschäftliche Sitzung und nach einer kleinen, aber lebhaften Nachsitzung trennten sich die Mitglieder, um sich für die ernste Arbeit des folgenden Tages zu rüsten.

Erste Hauptversammlung. Der Vorsitzende eröffnet die Debatte über seine Abhandlung: I. „Der Pessimismus und die Pädagogik.“ Zur Geschichte dieser Abhandlung sei bemerkt, dass *Eduard v. Hartmann* vor einiger Zeit in den „Pädagogischen Studien“ von Rein eine Abhandlung erscheinen liess, worin er die Pädagogik aufforderte, den Pessimismus als die allein richtige Grundlage der Erziehung anzuerkennen. Die Antwort auf diese Einladung ist die erwähnte Abhandlung von Prof. Dr. *Vogt* in Wien. Die Debatte hatte folgendes Ergebnis: 1. Vermisst wurde ein Eingehen auf die metaphysischen Voraussetzungen des Pessimismus. Professor *Lazarus*, Dr. *Glöckner*, Dir. *Voigt* brachten wertvolle und interessante Ergänzungen. 2. In ethischer und pädagogischer Hinsicht stimmte die Versammlung mit den Ausführungen der Abhandlung überein. 3. Es wurde konstatirt, dass die Ethik des Pessimismus ein wissenschaftlicher Rückschritt sei, insofern, als sie den Eudämonismus analog der Zeit vor Kant als ein Prinzip der Ethik hinstelle. 4. Die Versammlung war einstimmig in dem Gedanken, dass eine pessimistische Pädagogik der Erziehung nur schaden könne und daher zu bekämpfen sei. Für die Pädagogik sei nur eine Ethik verwertbar, die das Gute tun lehre ohne Rücksicht auf Lust oder Leid, Strafe oder Lohn, sondern die das Gute als Ziel hinstelle und es tun heisse nur um des Guten willen.

¹ Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 1891. Nr. 27.

II. Abhandlung: „Pestalozzi und Herbart“ von Dr. Th. Wiget.¹ Die umfangreiche Abhandlung zerfällt in einen darstellenden und einen kritischen Teil. Nur ersterer ist in diesem Jahrbuch enthalten. Eine längere Debatte ruft hervor der Abschnitt A: über die *teleologischen Prinzipien Pestalozzis*. Prof. Dr. Vogt macht darauf aufmerksam, wie schwer es sei, zu sagen, welche und wie viele bestimmte Erziehungszwecke Pestalozzi mit der Zeit entwickelt habe. Zu bedenken sei folgendes: Pestalozzi sei nicht Philosoph gewesen, sondern habe mit klarem Blick die Strömungen seiner Zeit zu erfassen und für die Erziehung zu verwerten gewusst. Er fordere: 1. Menschlichkeit und versteht darunter freie Entwicklung der psychischen Kräfte. Das ist die Forderung der Aufklärungsperiode. Aber es mache sich weiter geltend das Christentum. Dieser Einfluss zeitigte das zweite Ziel: „Veredelung des Herzens.“ Er meint die Entwicklung der „Herzenskraft.“ Jenes Ziel fordere quantitative, dieses qualitative Ausbildung. 3. Der Einfluss der Individuallage bringe ihn zur Forderung der Rücksicht auf das Individuum. 4. Die Rücksicht auf das historisch Gewordene zwingt ihn zur Beachtung der späteren Berufsstände. — Das Verhältnis der vier Ziele aufzustellen sei nicht Sache des Vereins; feststehe, dass sie Pestalozzi von vornherein vorgeschwebt hätten. Nur habe er je nach der Art seines Publikums bald den einen, bald den andern mehr hervorgehoben. Daraus erkläre sich auch, dass Niederer sich auf das erste Ziel gestützt und es für das einzige Pestalozzis ausgegeben habe; dass Raumer eine Zahl disparater Aussprüche Pestalozzis zusammenstelle, um ein Bild nur eines Zieles zu geben. B. *Intellektuelle Bildung bei Pestalozzi*. Die Versammlung befindet sich im Einverständnis mit Dr. Wiget. Eine interessante Besprechung ruft die Frage hervor: Hat das Wort einen realen Erkenntniswert oder nicht? Bei Pestalozzi ist die Stellung nicht klar ausgeprägt. Der eine Teil der Versammlung spricht dem blossen Worte jeden realen Erkenntniswert ab und gesteht ihm erst dann, wenn es Ausdruck vorangegangener psychischer Vorgänge ist, „das Streben zur Evolution und die Tendenz nach fortschreitender Apperzeption zu“, während der andere Teil, anknüpfend an die Tatsache, dass Kinder namentlich in den ersten Lebensjahren eine Reihe völlig inhaltloser Worte im Munde führen, sie

¹ Die „Blätter“ werden von dieser Arbeit natürlich auch noch reden. Wenn einmal die ganze Dissertation erschienen ist, so soll es auch ausführlich geschehen. Einstweilen sei hier das Urteil eines der berühmtesten Pestalozziforscher angeführt. Derselbe äusserte sich dahin, dass diese Arbeit seine Erwartungen weit übertroffen habe, es sei wirklich eine ausgezeichnete Arbeit; nach seinem Dafürhalten sei es Dr. Wiget gelungen, Pestalozzi in seinem innersten Wesen zu erfassen und ihm durch und durch gerecht zu werden. Red.

viel gebrauchen, nach ihrer Bedeutung fragen und sie mit immer reicheren Inhalt füllen (z. B. das Wort Vater), dem blossen Wort einen Trieb und Drang zugestehen will, welcher nach weiterem Inhalt und nach Vertiefung strebe. Ein Redner veranschaulichte den ersten Standpunkt an folgendem Bilde: Wie das Gold an sich wertlos sei, als Symbol voraufgegangener Arbeitsleistung dagegen erst schätzbar würde, so sei das Wort als Ausdruck voraufgegangener psychischer Prozesse wertvoll für das seelische Leben. Wie das Gold aber seiner ursprünglichen Bestimmung untreu werde, wenn es wieder Gold verdiene (Börse), so auch leicht das Wort, wenn durch Worte seelische Vorgänge ersetzt werden sollen. Im letztern Falle trete verderblicher Verbalismus ein. Das Wort hat also an sich keinen Erkenntniswert, sondern nur als Ausdruck psychischen Geschehens. C. Der dritte Gesichtspunkt: *Physische Bildung bei Pestalozzi*, rief keine wesentliche Debatte hervor.

III. Dr. Thrändorf, Präparationen zur Kirchengeschichte. Thrändorf will hier zeigen, wie Kirchengeschichte auf Grund von Quellenstoffen auf der Oberklasse höherer Lehranstalten zu behandeln sei. Die Debatte erstreckte sich nur auf Untersuchung der materiellen Richtigkeit des Gebotenen und auf die methodische Seite. Da man sich über die letztere bereits vor zwei Jahren im Prinzip geeinigt hatte, so erfuhr dieselbe wenig Besprechung. Als Präparationen aus der Aufklärungszeit waren geboten: 1. Friedrich der Grosse, 2. Eberhard von Rochow, 3. Rousseau, 4. Dietrich von Holbach, 5. Die französische Revolution. — 1. Friedrich der Grosse.¹ In materieller Hinsicht wurde die etwas schroffe Beurteilung von Friedrichs Pflichtbegriff, der Begriff der Toleranz und die Thrändorfsche Würdigung des teleologischen Gottesbeweises besprochen. Letzteren hatte Thrändorf als Beweis für die Wahrscheinlichkeit des Daseins Gottes hingestellt, während andererseits betont wurde, dass die Gottesbeweise einen Schwankenden wohl eine Zeit lang halten konnten, für das religiöse Innenleben dagegen nichts bedeuteten. Es müsse streng geschieden werden zwischen den Dingen der Erkenntnis und denen des Gefühls; zu letzteren gehörten die religiösen. In methodischer Hinsicht tadelte man die öftere Wiederkehr einer Wahrheit in nur anderer Form, ohne Erweiterung auf den oberen Formalstufen. 2. Bei der Besprechung Eberhards von Rochow ruft eine nebensächliche Bemerkung Thrändorfs im Jahrbuch einer Debatte über die Stellung der Geschichte der Pädagogik und der Pädagogik selbst auf dem Seminar. Thrändorf wünscht

¹ Eine genaue Darlegung dieser Debatte setzt die eingehende Kenntnis der Präparation Thrändorfs voraus. Daher nur Andeutungen.

erst eine gründliche Behandlung der Geschichte der Pädagogik und dann auf dieser Grundlage die Theorie. Voraussetzung ist ihm dabei eine ähnliche Ausbeutung von Quellenstoffen, wie er es für die Kirchengeschichte so schön gezeigt hat. Nach einigen Angriffen tritt man der Auffassung Thrändorfs bei. 3. An der Präparation über Rousseau war nichts wesentliches auszusetzen. 4. Als über die Präparation „Dietrich von Holbach“ als Vertreter des Materialismus debattiert wurde, glaubte man zu viel Philosophie im Quellenstoff zu besitzen und fürchtete für die Behandlung abstrakter Stoffe nach den Formalstufen. Dem gegenüber wurde klargestellt, dass jeder Begriff die Stufen mehrere Male durchlaufen könne, um zu höheren Abstraktionsbegriffen zu gelangen. Inhalt und Form, Konkretes und Abstraktes seien uns Beziehungsbegriffe. Was soeben aus dem Inhalt als Form (Begriff) abstrahiert sei, könne sofort Inhalt für höhere Denkformen werden. — Eine recht difficile Debatte ergab sich bei der 5., letzten Einheit: Die französische Revolution. Thrändorf hatte die Frage aufgeworfen in der Präparation, ob Revolutionen unter Umständen erlaubt seien oder nicht, und hat sie verneint auf Grund der Idee des Rechts. Die Meinung der Versammlung ging weit auseinander. Genauerer möge man in dem stenographischen Bericht nachlesen. — Damit war die erste, ebenso interessante als anstrengende Hauptversammlung geschlossen. Das Mittagssmahl vereinigte 70 Teilnehmer. Es ging recht angeregt dabei zu, die Toaste drängten sich zuweilen. Ein grosser Teil der Festgenossen besichtigte dann die Stadt, namentlich den Dom. Der Abend vereinigte alle zum festlichen Kommerse.

Zweite Hauptversammlung. „Bemerkungen zum Unterricht in der Algebra“ von Dr. Wilk. Der Verfasser hatte sich verbreitet über die Stellung der Algebra im Lehrplansystem und war dann übergegangen zur Besprechung des erziehenden Wertes derselben. Hier hatte er seine Untersuchungen um die Frage gruppiert, ob die Bildung des sittlichen Charakters die Einführung der Algebra notwendig mache, und war zu dem Resultat gekommen, dass die Betätigung des Charakters in materieller Beziehung nur die Kenntnis der besonderen Zahlen voraussetze, dass aber die formale Wirkungsweise der „Buchstabenrechnung“ eine so grosse sei, dass sie der Unterricht in höheren Schulen nicht entbehren könne. Gegen dieses Verfahren wandten sich mehrere Redner. Es wurde geltend gemacht unter Hinweis auf Herbart und Ziller: 1. Jeder Unterricht hat neben dem allgemeinen besondere Zwecke zu betonen. Der allgemeine Zweck ist allen Schulgattungen, von der Dorfschule bis zur Universität, eigen: Bildung des sittlichen Charakters.

2. Die besonderen Zwecke verlangen unter Berücksichtigung der späteren Stellung des Zöglings die Uebermittlung von Kenntnissen, welche nicht unmittelbar der Charakterbildung dienen (Zeichnen, Algebra). 3. Darum muss jeder Schulorganismus neben der Erziehungsschule Nebenklassen haben, welche nur der Uebermittlung jener Kenntnisse dienen (Fachklassen). Während also der zukünftige Landwirt mit dem Techniker in der Erziehungsschule auf einer Bank sitzt, trennt er sich von ihm in der Bildungsschule. Fachschulen gibt es im Herbartschen Schulsystem nicht. 4. Jeder Unterricht hat jedoch gleichschwebend vielseitiges Interesse zu erzeugen. Im weiteren Gegensatz zur Abhandlung war man der Meinung, dass imaginäre und komplexe Zahlen nicht vom algebraischen Unterricht höherer Schulen auszuschliessen seien. Gerade die Algebra biete ein vollständiges System spekulativer Begriffe und sei darum möglichst vollständig unter Wahrung des strengen wissenschaftlichen Ausdruckes zu behandeln. Die vorzüglichen Ausführungen über die Methode des algebraischen Unterrichts fanden allgemeine Zustimmung. Der Abschnitt über die Sachgebiete der Algebra, wo Dr. Wilk Lösung der Mischungsrechnung, Gesellschaftsrechnung auf algebraischem Wege fordert, erfährt einigen Widerspruch, indem der rationellen, in den Volksschulen üblichen Ausrechnungsweise das Wort geredet wurde. Man erkannte für diese Schulgattung das Verfahren an, forderte jedoch für die höhere Schule daneben Berücksichtigung der Algebra. — *Kontroverse* zwischen Dr. Wilk und Hausmann über die Abhandlung des 21. Jahrbuches. Hausmanns mehr materielle Kritik wurde im grossen und ganzen als richtig anerkannt.

Das Rechnen im zweiten Schuljahre von Teupser. Teupser schliesst das Rechnen an den Gesinnungsstoff an, sucht aber den fachwissenschaftlichen Fortschritt *möglichst* zu wahren. *Getadelt* wurde 1. die Anordnung des Rechenstoffes nach kulturhistorischen Gesichtspunkten. 2. Die Verwendung alter Masse. *Gefordert* dagegen, dass, wenn auch der fachwissenschaftliche Fortschritt die kulturhistorische Anordnung nicht notwendig ausschliesse, doch beim Rechnen das erste Prinzip ausschliesslich leitend sein müsse. Das Rechnen im Anschluss an Robinson fand viel Widerspruch. In seiner *Verteidigung* wies der Verfasser der Abhandlung hin auf die faktische Ausführung des Verfahrens in einer Privatschule und stellte als den leitenden Gesichtspunkt hin: die psychologisch richtige Vermittelung der Zahl-, Zeit-, Raum- und Wertbegriffe. Im nächsten Jahrgang wird das interessante, viel umstrittene Thema vom entgegengesetzten Standpunkt aus durch Dir. Hartmann bearbeitet werden.

Hollkamm, „Lehrplan für einklassige Volksschulen.“ Die fleissige Arbeit fand Anerkennung. Sie war der erste spezialisierte Versuch, den Zillerschen Lehrplan auf die einklassige Volksschule anzuwenden. Einige Ausstellungen wurden bald geklärt.

In der darauf folgenden geschäftlichen Sitzung wurden die ausscheidenden Vorstandsmitglieder wiedergewählt und Zwickau für die nächste Generalversammlung bestimmt. Mit einem dreifachen Hoch auf den bewährten Leiter der Versammlung, Herrn Professor Vogt (Wien), schloss die äusserst anregende, interessante Sitzung. *Niehus.*

NACHRICHTEN.

An der **Bezirkskonferenz Werdenberg** referierte Herr *Reallehrer Kast* in Frumsen über *Konzentration des Unterrichtes*.

Der „Stadtanzeiger“ schreibt darüber: „Das Referat zeugte sowohl von grosser Sachkenntnis als auch von grossem Fleiss in der Ausarbeitung. Sich auf den Boden der Herbart-Zillerschen Lehre stellend, verbreitete sich die vorzügliche Arbeit über *Begriff, Notwendigkeit und Möglichkeit, resp. Art und Weise der Durchführung* der Konzentration und führte eine ganze Anzahl Beispiele an, wie die Konzentration des Unterrichts an Hand der Rüeeggischen Schul- und Lesebücher, die doch nicht nach dieser Idee abgefasst sind, durchgeführt werden könnte.¹ Die Diskussion wurde recht lebhaft benutzt und liess durchblicken, dass *sich die Lehrerschaft immer mehr mit den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Lehre befreundet*, wiewohl über die gänzliche Durchführbarkeit derselben noch manche Zweifel walten.“

Ein **Pfarrer, der zugleich Schulinspektor** ist, schreibt uns: „Mein Inspektorat über 24 Primar- und 15 Fortbildungsschulen veranlasst mich, meine pädagogischen Studien so viel als möglich auszudehnen, und ich darf wohl sagen, dass mir von keiner Seite her so viel Wegleitung und Anregung zufliesst wie von den Zillerschen Ideen.“

Der Aufruf zu dem am 28. März 1892 beabsichtigten **Comenius-Jubiläum** ist in diesen Tagen der Öffentlichkeit übergeben worden. Ursprünglich lediglich von den Comenius-Forschern in Anregung gebracht, hat der Gedanke, das Andenken an den Begründer der neueren Pädagogik durch die Stiftung einer **Comenius-Gesellschaft** zu ehren, rasch in weiten Kreisen Anklang gefunden. Die Namen wie die Zahl der Unterzeichner lassen erwarten, dass das Unternehmen eine viel grössere Teilnahme finden wird, als noch vor Jahresfrist vorausgesehen werden konnte. Offenbar ist es die Bewegung, die gegenwärtig auf dem Gebiet der *Schulreform* herrscht, durch welche die Person des Comenius neuerdings wieder so stark in den Vordergrund des Interesses getreten ist: weite Kreise erkennen in ihm einen Vorkämpfer der Ideen, deren Durchführung sie von einer nahen Zukunft erwarten. Wir behalten uns vor, demnächst weitere Mitteilungen über die Sache zu bringen, und bemerken einstweilen nur, dass die konstituierende Versammlung im Oktober zu Berlin stattfinden wird. Inzwischen ist Herr *Archivrat Dr. Keller* in Münster (Westfalen) zum einstweiligen Bevollmächtigten bestimmt worden; Beiträge nimmt das Bankhaus *Molenaar & Co.*, Berlin C., schon jetzt entgegen.

Fortbildungskurse an der Universität Jena für Lehrer Deutschlands, Oesterreichs und der Schweiz. Es wird beabsichtigt, wie in den Vorjahren an der Universität Jena vom 28. September bis zum 10. Oktober die folgenden zweiwöchigen

¹ Bei der Gehaltlosigkeit der Rüeeggischen Lesebücher ist die Durchführung der Konzentration fast ebenso schwierig als der Vortrag einer Symphonie auf einer Ziehharmonika. *Red.*

Kurse, welche für akademisch gebildete Lehrer und Lehrer an Seminaren bestimmt sind, abzuhalten.

- 1) 8—9 Uhr. Moderne physikalische Demonstrationen (Elektrische Wellen, Gitterspektrum, Akkumulatoren, Photometrie u. s. w.) von Prof. Dr. Auerbach.
- 2) 9—10 - Ueber Bau und Leben der Pflanzen unter Vorführung pflanzenphysiologischer Experimente, die für den Schulunterricht wichtig sind, von Prof. Dr. Detmer.
- 3) täglich Anleitung zu botanisch-mikroskopischen Arbeiten und pflanzenphysiologischen Experimenten, von Prof. Dr. Detmer.
- 4) 10—11 - Anleitung zu physikalischen Experimenten, von Prof. Dr. Schäffer.
- 5) 11—12 - Schulhygiene, von Prof. Dr. Gärtner.
- 6) 12—1 - Die psychologischen Grundlagen des Unterrichtsverfahrens, von Prof. Dr. Rein.
- 7) 3—4 - Ausgewählte Abschnitte der physischen Erdkunde, veranschaulicht durch Exkursionen, von Dr. Regel.
- 8) 4—5 - Darwinismus, von Prof. Dr. Kükenthal.
- 9) 5—6 - Physiologische Psychologie, von Dr. Ziehen.
- 10) 5—6 - Die parasitären Pflanzenkrankheiten, von Prof. Dr. Büsgen.
- 11) 6—7 - Anleitung zu Untersuchungen mit Spektral- und Polarisationsapparaten, von Dr. Gänge.
- 12) 7—8 - Uebungen im Glasblasen, von Glasbläser Haak.

Das Honorar für jeden einzelnen Kursus (10—12 Stunden) beträgt 15 Mark. Diejenigen Herren, welche sich an den Fortbildungskursen beteiligen wollen, ersuchen wir, uns von ihrer Absicht in Kenntnis zu setzen. Auskunft über gute und preiswürdige Wohnungen erhalten die Herren Teilnehmer am Sonntag den 27. September im botanischen Institut.

Sonntag den 27. September, abends 8 Uhr, gesellige Zusammenkunft im Weimarischen Hof. Anmeldungen nehmen entgegen und nähere Auskunft erteilen Prof. Detmer und Prof. Rein.

Um Entschuldigung

bitten wir unsere Leser, dass diese Nummer statt am 15. Juni erst am 15. Juli erscheint. Es geschah dies mit Rücksicht auf die st. gallische Sekundarlehrerkonferenz, über deren Verhandlungen wir noch gerne referiren wollten. Dieselbe musste unvorhergesehener Umstände halber um einige Wochen verschoben werden; daher die Verzögerung in der Ausgabe dieser Nummer. Den Verleger trifft keine Schuld.

Uebrigens kann es uns nur freuen, dass das Ausbleiben dieser Nummer viele unserer Leser ungeduldig machte und zu Nachfragen und Reklamationen veranlasste. Die nächste Nummer soll programmgemäss am 15. September erscheinen. G. W.

Im Verlag von Friedr. Brandstetter in Leipzig ist erschienen und durch jede Buchhandlung zu erlangen:

Ergebnisse und Präparationen für den

Unterricht in der Naturkunde.

Ein Hilfsbuch für Lehrer von O. M. Seidel, Seminar-Oberlehrer in Zschopau.

1. Heft. 11 Bog. gr. 8. Geh. Preis Mk. 2. 2. Heft. 12 Bog. gr. 8. Geh. Preis Mk. 2. 40.

Mit diesen „Ergebnissen und Präparationen“ bezweckt der Herr Verfasser, dem Lehrer der Naturkunde ein Hilfsmittel darzubieten, das sich als reiche Fundgrube für die verschiedensten Bedürfnisse bei seinen Unterrichtsstunden zu erweisen bestimmt ist. Kaum wird noch ein ebenso praktisches, der genannten Disziplin angehöriges und den Unterricht so wesentlich erleichterndes Handbuch für Lehrer nachzuweisen sein, so dass dasselbe eine aussergewöhnliche Beachtung in den betreffenden pädagogischen Kreisen mit Recht beanspruchen darf.

Das ganze Werk wird 6—8 Hefte von je 8—12 Bogen umfassen und jedes dieser Hefte zum Preise von ungefähr Mk. 1. 60 bis Mk. 2. 40 abgegeben werden.

Druck und Verlag von F. Schulthess in Zürich, zu haben in allen Buchhandlungen:

Weiblicher Handarbeitsunterricht.

Strickler, Seline. Der weibliche Handarbeitsunterricht. Ein Leitfaden für Arbeitslehrerinnen, Mitglieder von Schulbehörden und Frauenkommissionen.

Erstes Heft. Mit 54 Figuren im Texte und 1 lithogr Tafel. Fr. 2. —.

Zweites Heft. Mit 58 Figuren. Fr. 2. —.

Drittes Heft. Mit 111 Figuren und 2 Tafeln. gr. 8°. br. Fr. 3. 60.

— **Arbeitsschulbüchlein**, enthaltend Strumpfgeregeln, Massverhältnisse, Schnittmuster, Flickregeln etc. Zum Selbstunterricht für die Schülerinnen. Mit 80 Figuren. 2. Auflage. gr. 8°. br. Fr. 1. —.

Weissenbach, Elisabeth, Ober-Arbeitslehrerin. Arbeitsschulkunde. Systematisch geordneter Leitfaden für einen methodischen Schulunterricht in den weiblichen Handarbeiten. I. Teil. Schul-, Unterrichts- und Erziehungskunde für Arbeitsschulen. Mit Holzschnitten im Texte. 5. Auflage. 8°. br. Fr. 1. 60.

— II. Teil. Arbeitskunde für Schule und Haus. Mit Holzschnitten im Texte. 3. Auflage. 8°. br. Fr. 2. 40.

— **Lehrplan und Katechismus zur Arbeitsschulkunde.** Mit Holzschnitten im Texte. 2. Auflage. 8°. br. Fr. —. 80.

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



Gebrüder Hug, Zürich, Musikalien- und Instrumentenhandlung. Abonnements.

Pianos

von solidestem Bau in Eisenrahmen, gut stimmunghaltig, mit schönem, kräftigem Ton, von **600 Fr.** an.

Unser Lager bietet neben den besten schweizerischen Fabrikaten eine **reiche Auswahl** der vorzüglichsten deutschen und amerikanischen Instrumente zu direktem Vergleiche.

Neu: Pianos mit Legato-Apparat zur Tonverlängerung von überraschender Wirkung.
Aeltere Pianos werden in Tausch angenommen.

Kauf. — Miete. — Abzahlung.

Gebrauchte Pianos und Flügel zu sehr wohlfeilen Preisen.

Harmoniums für Schule, Kirche und Haus, deutsche von 125 Fr. an

Amerikanische Cottage-Harmoniums von Estey, ausgezeichnet vor allen durch wundervollen, orgelähnlichen Klang und eigenartige Registeranordnung.

Preislisten auf Wunsch.

Verlag von J. Huber in Frauenfeld.

„Duss und underm Rafe.“ Fünfzig Schwizerliedli von Adolf Frey. Min.-Ausg. a. Büttenpap.

Preis Fr. 1. 60.

Kurze, teils launige, teils gemütsinnige „Liedli“, deren echt schweizerische Eigenart in dem hübschem äusseren Gewande ihnen viele Freunde gewinnen dürfte.

Inhalt: Methode des geometrischen Unterrichts auf der Sekundarschulstufe. — Die grammatische Ausbeute der Lektüre von „Le conscrit de 1813.“ — Verhandlungen der st. gallischen Sekundarlehrerkonferenz über den deutschen Unterricht auf der Sekundarschulstufe. — Der rechte Flügel im Gefechte. — Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Magdeburg. — Nachrichten. — Inserate.