

Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 9 (1891)
Heft: 6

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.

№ 6.

Frauenfeld, 15. April 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 Petitzeile 30 Rp., für das Ausland 30 Pfg. — Abonnements nehmen alle Postanstalten und Buchhandlungen entgegen, sowie der Verleger **J. Huber** in Frauenfeld.

Aus der Mappe eines Schulinspektors.

Eine *eingehende* Besichtigung unserer *höheren* Schulen wird in der Theorie allgemein als notwendig erachtet, in der Praxis aber ebenso allgemein unterlassen. Der Volksschule am Zeuge zu flicken, hält sich jeder für befähigt, der dazu berufen wird; aber die Schäden der höheren Schulen aufzudecken, dazu fehlt es den Berufenen meistens an Einsicht oder an Mut, oft auch an beidem zugleich.

Es tut daher einem geradezu wohl, auf den Bericht eines Mannes zu stossen, der seines Amtes als Visitor höherer Schulen mit ebenso viel Gewissenhaftigkeit als Einsicht gewaltet und die vorgefundenen Uebelstände mit ebenso viel Freimut als Sachverständnis aufgedeckt hat.

Wir bringen deshalb, nachdem wir uns die Erlaubnis hiezu ausgewirkt, eine Reihe von Fragmenten aus diesem Berichte, die gewissermassen als *typisch* gelten können, zum Abdruck. *Die Quelle werden wir am Schlusse angeben*; bis dahin möge sich der geneigte Leser unter dem „Gymnasium zu X“ dasjenige Gymnasium vorstellen, auf welches seiner Ansicht nach die hier gegebenen Bruchstücke am besten passen. Nur das wollen wir ihm noch verraten, dass die hier angeführten Tatsachen *samt und sonders historisch genau* sind und den letzten zehn Jahren entstammen.

Allgemeine Beobachtungen über Unterricht und Zucht.

„In jeder Schule gibt es eine Reihe von regelmässig wiederkehrenden Tätigkeiten, deren Art und Weise zur Ersparung überflüssiger Arbeit einheitlich geregelt sein muss. Ist dies der Fall, so arbeitet die Maschine, ohne dass man ihre einzelnen Bewegungen gewahr wird; mangelt aber die Uebereinstimmung, so treten auf Schritt und Tritt Unzuträglichkeiten entgegen, welche Schüler und Lehrer gleichmässig treffen. Dazu gehört die *Anfertigung und die Korrektur der schriftlichen Arbeiten*. — — — Zu einem Unfug besonderer Art nun gab die Korrektur der deutschen Aufsätze in den zwei obersten Klassen Veranlassung. Kein einziger Schüler hatte seine Arbeiten in *einem* Hefte vereinigt; in *einer* Klasse war bei einem Drittel der Schüler für jeden Aufsatz ein besonderes Heft vorhanden. Ich betrachtete die Sache zunächst nur vom wirtschaftlichen Standpunkte aus: zu welchem unnützen Ausgaben werden hier die Eltern genötigt! die Unbequemlichkeit einer Uebersicht kam für mich dazu; so trat ich der Erscheinung näher. Da ergab sich nun folgende Behandlungsweise. Die Aufsätze werden von dem betreffenden Lehrer so langsam korrigiert, dass sie nicht rechtzeitig zurückgegeben werden können. Eine bestimmte Zahl von Arbeiten ist vorgeschrieben, und, um diese einhalten zu können, *gibt der Lehrer das Thema zu einem neuen Aufsatz, ehe der vorhergehende von ihm zurückgegeben ist*. Was bleibt den Schülern übrig, als ein neues Heft zu kaufen und den neuen Aufsatz in dieses einzutragen? So finden sich vielleicht 1 und 3 in dem ersten, 2 und 4 in dem zweiten Hefte; mitunter geht die Verzettlung noch weiter. Wenn man nun auch die Frage, wie weit hierbei die Schüler zur Pflichttreue und Ordnung durch das Beispiel des Lehrers erzogen werden, bei Seite lässt, so kann vom didaktischen Standpunkt eine solche Nachlässigkeit nicht scharf genug verurteilt werden. Was kann 3 bis 4 Wochen nach Vollendung der Arbeit der Schüler noch für ein Interesse an dieser oder was kann er selbst noch für eine Erinnerung daran haben? dies wäre kaum zu verlangen, wenn die Verbindungen von Vorstellungen, die er damals besass, nicht durch andere verdrängt würden. Nun denke man sich aber in die Lage eines Schülers, dem jeder Tag, fast jede Stunde, die er in der Schule verbringt, neues Vorstellungsmaterial zuführt! Ich gehe wohl nicht zu weit, wenn ich behaupte, dass solche Korrektur völlig wertlos ist. Brauche ich noch zu bemerken, dass es bezüglich der Korrektur und Beurteilung an jeder *Uebereinstimmung* fehlt? Ich will die Vereinbarung bestimmter Korrekturzeichen nicht betonen; denn wenn in dem Leben der Schule auch Kleinigkeiten ihren Wert haben, so sind doch viele Lehrer nur zu geneigt, über diesen Nebenfragen die Haupt-

sachen zu übersehen. Und mancher findet sich bei wichtigeren Fragen damit ab, dass er sich sagt, wie sorgfältig er die vereinbarten Zeichen anwendet. Erheblicher ist schon, dass die Orthographie in einigen oberen Klassen so betrachtet wird, als dürfe ein gebildeter Mensch auch unorthographisch schreiben; bisweilen waren solche Fehler nicht einmal bei der Korrektur monirt; nirgends gab die mangelhafte Orthographie einen Grund zur Herabsetzung der Note. In einzelnen Klassen wurde der Mangel logischer Anlage scharf gerügt, in anderen wurde bei dem unlogischsten Gerede ein Auge zugedrückt; der meist steifen und geschmacklosen, oft durch triviale und erborgte Phrasen aufgeputzten Redeweise wurde eine bewundernswerte Langmut bewiesen. Ich habe in der Konferenz im einzelnen nachgewiesen, welche Folgen das derzeitige Verfahren hat; auch habe ich gewisse Richtpunkte aufgestellt, nach denen künftig die Korrektur einzurichten ist; die Vorlegung der von der Fachkonferenz zu vereinbarenden Grundsätze habe ich binnen sechs Wochen angeordnet.

Wenn man heute eine höhere Schule revidirt, so berührt von Anfang bis zu Ende ganz besonders unangenehm die *Art und Weise des Sprechens der Schüler*. Am besten sind die Verhältnisse der unteren Klassen, wo die gute Gewöhnung und die glückliche Lage der Volksschule in der Regel noch fortwirken. Ich sage die glückliche Lage; denn die Gewöhnung allein entscheidet nicht. Die Volksschule hat es nur mit der Muttersprache zu tun, und das Verhältnis, das der Schüler zu ihr hat, lässt sich wohl verdunkeln, aber nie gänzlich beseitigen. Er nimmt nicht bloss Vorstellungen auf, sondern diese insgesamt sind noch bei ihrer Aufnahme von einem Gefühlston begleitet, der fortwirkend auch seiner Sprache noch einen lebenswarmen Klang verleiht. Und da auch im grossen und ganzen nichts Unverständliches aufgenommen wird, so weiss der Schüler nichts anderes, als dass er alles, was er sagt und erzählt, mit der inneren Beteiligung und Wärme ausspricht, welche seinen Aeusserungen im Kreise seiner Eltern, Geschwister und Gespielen eigen ist. Diese gute Gewöhnung wird gemindert, sobald der Anschauung entbehrender Stoff aufgenommen wird, ganz besonders also, sobald der fremdsprachliche Unterricht eintritt. Das Erlernen der fremden Vokabeln, die mechanische Einübung der Deklination und Konjugation, die Uebung in der Kongruenz, das Lesen lateinischer Sätze ohne Kenntnis des Inhalts, die Armut dieser Sätze an einem den Schüler fesselnden, nicht selten sogar an einem ihm verständlichen Inhalte — alle diese Punkte werden nach kurzer Zeit die Wirkung herbeiführen, dass der Schüler sich gewöhnt, seine Aeusserungen in jener toten, seelenlosen Art zu geben, welche man als *Schulton* bezeichnet hat, und die in so charakteristischer Weise die Abwesenheit

jedes inneren Verhältnisses des Sprechenden zu dem Gegenstande seiner Rede enthüllt. Wenn sich dieser Zustand allein auf den fremdsprachlichen Unterricht beschränkte, so wäre er schon beklagenswert genug. Leider aber ist dies nicht einmal der Fall, sondern infolge der Akkommodation, welche im Seelenleben eine so grosse Bedeutung hat, überträgt sich die hier entstandene Gewöhnung auf *jeden* Unterricht, allmählig sogar auf den in der Muttersprache. Artikulirtes Sprechen, Ausdruck seelischer Beziehungen zu dem Gesprochenen, die stets nur die Folge allseitig vollzogener Apperzeption sein können, Lesen mit Ausdruck und richtiger Betonung werden in den oberen Klassen unserer höheren Schulen nur ausnahmsweise gefunden, und zwar nur dann, wenn die Schule oder das Haus oder am besten beide ernsthaft bemüht sind, durch verständige Einrichtungen jene unvermeidliche Schädigung durch den fremdsprachlichen Unterricht allmählig wieder zurückzubilden. Gefördert wird die erwähnte üble Gewöhnung noch durch einen anderen Umstand. Der Schüler fühlt sich der fremden Sprache gegenüber häufig unsicher; er weiss nicht bestimmt, ob das, was er sagen will, richtig sein wird. Innere Ungewissheit gibt sich aber stets in der Art des Ausdrucks zu erkennen. Der kleine Junge, dem das Bewusstsein innewohnt, dass er seine Sache sicher kann, antwortet laut und frisch; der Gymnasiast, der zuerst eine Gedankenoperation vornehmen muss, um überhaupt in der fremden Sprache den deckenden Ausdruck zu finden, verliert schon dabei jenes Sicherheitsgefühl, und wenn er gar mit seinem Gedankengange nicht zu Ende kommt, so drückt sich dies in einer so leise, tastend und unsicher gegebenen Antwort aus, dass der Lehrer oft genug den Laut nicht mit Sicherheit bestimmen kann. Recht viele Lehrer sind dann so gefällig, diese unsichere Antwort im richtigen Sinne zu verstehen; nun wird der Schüler alsbald bewusst üben, was ihm vorher unbewusst begegnete. So wird das leise und unverständliche Sprechen, absichtlich und unabsichtlich, allmählig ebenfalls ein bezeichnender Zug unserer höheren Schulen.

Im Gymnasium zu X fanden sich die berührten Uebelstände insbesondere in den oberen Klassen in geradezu ärgerlicher Weise. Das Lesen schon übersetzter und ganz unbekannter Stellen in fremder Sprache unterschied sich bezüglich der Ausdrucks- und Gedankenlosigkeit nicht mehr; *Worte* wurden überall gelesen, nicht Sätze, nicht Gedanken. Aber diese Gewöhnung hatte sich auch bereits völlig für die Uebersetzung selbst durchgesetzt. Die erste Uebertragung war nichts weiter als ein *Wortübersetzen*, die Wiederholung ein mechanisches und gedankenloses *Hersagen auswendig gelernter Wortverbindungen*. Ja, wenn ich die Schüler bisweilen nötigte, das, was sie eben übersetzt hatten, mit ihren *eigenen*

Worten zu entwickeln, so zeigte sich die gleiche Unfähigkeit, wie bei dem erstmaligen Uebersetzen: *Worte*, nicht Gedanken, wurden vorgebracht, stockend, abgerissen, nicht zu Ende geführt. Die gleiche Unfähigkeit liess sich in der Geschichte, in der Geographie, selbst bei der deutschen Lektüre beobachten; das *Lesen* war überall gleich *monoton*, d. h. ohne innere Beteiligung, und die Darstellungsweise war ebenfalls überall gleich leb- und klanglos. Dabei wurde auf die *Aussprache* von Vokalen und Konsonanten nur in ganz groben Fällen geachtet. Weitaus den grösseren Teil der Schülerantworten konnte ich wegen des *leisen Sprechens* gar nicht verstehen; einige Male, da ich die falsche Antwort genau verstanden hatte, konnte ich dem betreffenden Lehrer die Nachteile solch lässiger Gewöhnung *ad hominem* klar machen; denn er hatte geglaubt, das Richtige zu hören. Bei der Besprechung in der Konferenz empfahl ich vor allem die Beseitigung der Unsitte, unverständene Texte lesen zu lassen und stellte positiv die Forderung auf, dass jeder in fremder Sprache aufgenommene Gedanke von den Schülern mit ihren eigenen Worten wiedergegeben werden müsse. Hier muss die Bekämpfung einsetzen; als Bundesgenossen kann sie die Uebung betrachten, kleine Abschnitte zu Hause für das Leben vorbereiten zu lassen, wobei die herauszuhebenden Worte unterstrichen werden, die Veranstaltung ähnlicher Uebungen in der Schule, endlich die stete Gewöhnung, die einzelnen Gedanken und deren Träger im Unterrichte nachweisen zu lassen und nie von der Forderung abzugehen, dass jede Antwort laut und sprachrichtig zu geben ist.

Mit den eben besprochenen Missständen hängt die *Anwendung von Frage und Antwort* zusammen. Was man eigentlich von falscher Frageweise überhaupt nur finden kann, habe ich alles in den Klassen zu X beobachtet. Da wurden die Namen der Schüler — oft regelmässig — vor der Frage genannt und damit deren Bestimmung für die ganze Klasse aufgehoben, da wurden so allgemeine Fragen gestellt, dass noch mehrere Hilfsfragen nötig wurden, ehe die Schüler wussten, um was es sich handelte, da wurden die nebeneinander sitzenden Schüler nach der Reihe aufgerufen, durchgängig invertirte Fragen gestellt und sog. Suggestivfragen in Menge verwandt. Wurde die Frage von dem aufgerufenen Schüler nicht richtig beantwortet, so suchte der Lehrer in der Regel ihn nicht durch geschickte Hilfsfragen auf den richtigen Weg zu bringen, sondern er gab entweder selbst die Antwort oder er liess sie durch einen andern Schüler geben, ohne sich aber, was doch die Hauptsache gewesen wäre, zu überzeugen, dass nun der Fehlende seinen Irrtum auch eingesehen hatte. Noch schlimmer steht es mit der Art der *Antworten*.

In einigen Klassen habe ich beobachten können, dass die Schüler gewöhnt werden, in zusammenhängender Darstellung Antwort zu geben. Da aber die vorhergehenden und die folgenden Klassen diese Gewöhnung nicht fortführen, so bleibt es in den oberen Klassen bei einem kläglichen Stammeln, und eine gutgewöhnte Volksschulklasse wird diese gelehrten jungen Herren einfach beschämen. Wenn die Lehrer das, was sie selbst sagen, die Schüler sagen liessen und wenn die Zeit, welche sie durch nutz- und gedankenloses Wiederholen der Antworten vergeuden, dazu verwandt würde, die Schüler zu richtiger sprachlicher Gestaltung ihrer Antworten zu gewöhnen, so könnte der Uebelstand schon erheblich gebessert werden. Aber es mangelt hier überall die Selbstzucht, zu der die geschickt gegebene Unterstützung eines umsichtigen Direktors recht viel beitragen kann. Denn es handelt sich hier mannigfach um Fehler und Angewöhnungen, die der Fehlende in der Regel erst bemerkt, wenn ihn ein anderer darauf aufmerksam macht. Dafür sind aber regelmässige Klassenbesuche und ein offenes Auge und Ohr, sowie eine eigene gute Gewöhnung die unentbehrlichen Voraussetzungen. Dass sie bei dem Direktor N vorhanden sind, habe ich nicht wahrnehmen können.

Gefördert wurde das oben getadelte unverständliche Sprechen der Schüler durch eine an dem Gymnasium in X bestehende Gewöhnung, von der nur einige jüngere Lehrer frei sind. Die älteren Herren sind nämlich fast sämtlich in ihrem Unterrichte *Peripathetiker*. Ruhelos wandern einige die Stunden hindurch teils vor, teils zwischen den Schülern einher, ohne dass dabei ihre Augen auf diese gerichtet sind. Dass, wie mir erzählt wurde, das Werfen mit Papierkugeln, Stahlfedern und anderen Geschossen nach den ehrwürdigen Häuptern alltägliche Vorgänge sind, kann unter diesen Umständen nicht befremden. Denn stets wendet der Lehrer einem Teile der Klasse den Rücken, und die Schüler namentlich der Mittelstufe, welche in den sog. Flegeljahren sich befinden, vermögen dem dadurch hervorgerufenen Reize, ihre Tatenlust zu befriedigen, selten zu widerstehen. Natürlich gewinnt weder die Deutlichkeit der Frage noch die Verständlichkeit der Antwort bei dieser ruhelosen Bewegung. Ich halte aber ein solches Verhalten seitens der Lehrer geradezu für eine Rücksichtslosigkeit gegen die Schüler. Was du nicht willst, dass man dir tu', das füg' auch keinem andern zu! predigt man den Jungen früh und spät. Nun muss ich aber gestehen, nichts wäre mir, wenn ich zusammenhängend nachdenken sollte, so unangenehm und störend, als wenn beständig ein Mensch vor mir hin- und herliefe. Denn unwillkürlich werden die Assoziationen abgelenkt und zerrissen, und der Schüler, der nicht die Kraft der Selbstbeherrschung besitzt, deren sich ein Mann

erfreut, vermag den störenden Einflüssen sich noch weniger zu entziehen. Wie die Disziplin darunter leidet, ist schon erwähnt; jede Prophylaxe wird unmöglich. Der Lehrer, der auf seinem erhöhten Katheder steht oder sitzt, kann verlangen und erreichen, dass ihm die Blicke aller Schüler zugewendet sind; denn er gibt durch seine Ruhe auch den Gedanken des Schülers einen steten Mittelpunkt und einen festen Halt. An dem blossen Wechsel des Gesichtsausdrucks kann er oft genug das Abirren der Gedanken erraten, und er besitzt in dieser Möglichkeit vielleicht das wirksamste Mittel der Disziplin, weil er die drohende Störung noch im Entstehen zu unterdrücken vermag. Die in den Klassesagebüchern gehäuften Arreststrafen für Unaufmerksamkeit könnten sicherlich zum grössten Teile vermieden werden, wenn die Lehrer nicht allgemein diese einfachsten Mittel vernachlässigten. Die durch ruhiges Verweilen auf dem Katheder in Wegfall kommende Leibesbewegung kann ja durch intensive Bewegung im Freien ersetzt werden; an der hierzu nötigen Zeit kann es den Beteiligten sicherlich nicht fehlen.

Aus diesen Tatsachen ergibt sich bereits zur Genüge, dass energische Lehrarbeit und Zucht in den oberen Klassen an dem Gymnasium zu X unbekannt sind. Die ganze Atmosphäre zeigt freundliche Ruhe, stilles Behagen, ungestörtes Geniessen; jede Störung wird als ein Eingriff unangenehm empfunden. Die Lehrer geben ihre Stunden, wie sie es von ihren Lehrern her in der Erinnerung haben, und die Schüler, die vielleicht zum Teil die trostlose Oede des Unterrichts empfinden, werden allmählig stumpf. Des Städtchens Bürgerschaft betrachtet die „Studenten“ als eine wertvolle Einnahmequelle und es ist selbstverständlich, dass man ihnen den täglichen Biergenuss und die damit unauflöslich verbundene Poesie des Rauchens und des Kartenspiels als ein ganz normales, berechtigtes und angestammtes Bedürfnis bewilligt bzw. beide Augen in dieser Frage zumacht. So geht es seit fünfzig Jahren, so geht es noch heute; freilich ob es so gehen wird in „Ewigkeit?“ Hier liegt auch ein kleines Stück sozialer Frage. Man verurteilt stets so sehr die Genussucht der jugendlichen Arbeiter, zweifellos mit Recht; aber geben ihnen die Erziehungsstätten der sog. leitenden Stände vielfach ein besseres Beispiel? Man unterschätze nicht das Gegengewicht des Biergenusses und des Kartenspiels gegen jeden höheren Aufschwung; man vergesse auch nicht, dass solch äusserlich angeklebte Kenntnisse, wie sie hier erzielt werden, den Menschenwert nicht erhöhen. Aber sie reichten leider aus, um die tiefste Scheidung in das Leben unserer Nation zu bringen, und die grosse soziale Bewegung nimmt im letzten Grunde von dieser Kluft ihren Ausgang.

Selbst der *Schularrest* gestaltet sich hier zu einem kleinen Idyll. Während meiner Revision sass ich am Sonnabend Nachmittag im Konferenzzimmer, mit allerlei Studien beschäftigt, die mir einen genaueren Einblick in das Leben der Anstalt ermöglichen sollten. Gegen 3 Uhr wurde die friedliche Ruhe des Schulgebäudes gestört; ich hörte Jungen die Treppen auf- und ablaufen, die scheltende Stimme des alten Pedellen, Türen zuschlagen, lautes Toben in einem Schulzimmer. Schüler aller Grössen eilten durch den Hof, und es war mir zunächst nicht verständlich, was hier vorgehe. Der Schuldiener belehrte mich, dass Dr. F. heute Arreststunde habe. Der Mann war mir als ein schüchterner Probekandidat bekannt, der kaum die Augen aufzuschlagen wagte; er hatte ausserdem nur in einigen unteren Klassen Deutsch und Geographie, Stunden, welche bekanntlich den Probekandidaten als besonders „lehrreich“ mit Vorliebe zugeteilt werden. Wie die älteren Schüler aber zu einer solchen Strafstunde kamen, blieb mir ein Rätsel. Denn die *gemeinsamen Nachsitzstunden* sind pädagogisch so allgemein als wertlos, ja schädlich verurteilt, dass mir der Gedanke an solche gar nicht kam. Seitdem weiss ich allerdings, dass diese pädagogische Widersinnigkeit noch in einzelnen Provinzen in voller Blüte steht. Da mir der Schuldiener auf meine Frage mitteilte, dass allwöchentlich solche Arreststunden gehalten würden, beschloss ich selbst einmal an der „lebendigen Wirklichkeit“ mich von ihrer Wirksamkeit zu überzeugen. War es doch nicht unmöglich, dass auch mir vorbehalten war, aus einem Saulus ein Paulus zu werden.

Als ich mich dem Raume näherte, in dem die Strafstunden abgehalten wurden, schallte mir lautes Sprechen und Stimmengewirr entgegen. Ich öffnete die Türe, und beinahe hätte ich an die versteinemde Wirkung des Gorgonenhauptes glauben können. Der unglückliche Probekandidat sass, ein Bild stummen Jammers, wortlos da. Denn in dem Augenblicke, als ich eintrat, waren gerade einige grosse Bengel um ihn beschäftigt, auf ihn eindringend, ihm zu beweisen, dass sie ihre Aufgaben beendet und nun Anspruch auf Entlassung hätten. Sein Verlangen, sich erst hiervon zu überzeugen, wurde von den frechen Gesellen mit Lachen und verächtlichen Geberden zurückgewiesen. Eben war er drauf und dran zu kapituliren, wenn ihm die zu fertigenden Strafabschriften ausgehändigt würden. Man kann sich leicht vorstellen, wie mein Erscheinen wirkte. Da es nicht meine Sache sein konnte, an diesem Orte eine Remedur eintreten zu lassen, die sich auf tiefer liegende Schäden erstrecken musste, so begnügte ich mich, festzustellen, für welche Vergehen heute die Arreststunden abzusitzen waren und welche Art von Heilung durch sie herbeigeführt werden sollte. *Das Ergebnis war für die*

mechanische und pädagogische Strafmanier unserer höheren Schulen recht bezeichnend. In den meisten Fällen handelte es sich um nicht gewusste Vokabeln, eine nicht gekonnte Uebersetzung, nicht rechtzeitige Ablieferung einer Hausarbeit oder auf disziplinarem Gebiete mehr vereinzelt um Störung des Unterrichts durch Lachen und Schwatzen, um Unaufmerksamkeit, um Zuspätkommen, um Lügen, um Beschmutzung der Hefte, um Beschädigung des Mobiliars u. a. Und *alle diese Vergehen, in sich und unter sich so unendlich verschieden, werden durch das gleiche Mittel geheilt, den Arrest!* Was helfen unsere schönsten Entwicklungen in den Verordnungen der Schulbehörden und in der pädagogischen Literatur, wenn die Praxis in solcher Weise durch sie befruchtet wird? Dort gilt es als scheinbar allgemein anerkannter Satz, dass die Strafe der Natur des Vergehens entsprechen und geeignet sein müsse, die Besserung des Fehlenden herbeizuführen — und diese innerlich so weit auseinander liegenden Verfehlungen werden übereinstimmend durch dieselbe Strafe gesühnt und — gebessert! Bei Kindern und Jünglingen wirkt mehr als sachliche Strafe der *persönliche* Einfluss; welche Macht besitzt nicht ein Lehrer, den seine Schüler gern haben, über ihre Herzen! Wo dieser persönliche Einfluss fehlt, verfehlt die Strafe, die ja bei dieser Art der Ausführung noch durch die Vereinigung zahlreicher Straffälliger an demselben Orte abgeschwächt wird, alle Wirkung. Um festzustellen, wie weit in diesem Falle überhaupt von persönlicher Einwirkung die Rede sein könne — theoretisch stand mir ihr Einfluss tief genug — befragte ich den straffvollziehenden Kandidaten über das Wesen einzelner Schüler, ob sie öfter gestraft seien, ob dies das erste Mal sei, ob sie durch die Art ihrer Leistung und durch ihre Führung bewiesen, dass die Strafe einen Eindruck gemacht habe, was er für eine Aufgabe habe, um die durch die Strafe zu erzielende Besserung herbeizuführen u. s. w. Aber da stellte sich heraus, dass der arme Mensch nicht einmal die *Namen* der Schüler, geschweige ihre *Art* kannte. Selbst von dem, was sie zu leisten hatten, wusste er eigentlich nur etwas nach den Mitteilungen der Schüler selbst. Theoretisch sollte er allerdings genau von dem Lehrer, der die Strafe angeordnet hatte, instruiert sein über die Veranlassung, über das, was er in der Arreststunde herbeizuführen hatte und über anderes mehr; die Praxis hielt aber diese langweiligen und zeitraubenden Benachrichtigungen für überflüssig. Ein Kollege sagte dem andern gelegentlich am Sonnabend Vormittag: „Von mir erhalten Sie so und so viele, ihre Arbeit haben sie, der und der muss zwei, der drei Stunden sitzen“ — damit war die Sache abgemacht. Und in der Tat, *jedes weitere Wort ist hier überflüssig*; denn die sinnlose Massregel kann nie durch

Worte oder Taten zu einer sinnvollen werden. Mit welcher Gedankenlosigkeit solche gemeinsamen Arreststunden angeordnet und vollzogen werden, dafür lieferten einzelne kleine Schüler eine schlagende Kritik. Als ich einen Quintaner fragte, der ein netter Junge zu sein schien, weshalb er nachsitzen müsse, sagte er mir unter strömenden Tränen, es sei das erste Mal, er habe am Dienstag nicht aufgepasst und habe einen Satz nicht wiederholen können; aber er habe ihn sofort gelernt, und jetzt solle er eine Stunde dableiben, um diesen Satz zu lernen und zwanzigmal zu schreiben; aber er könne ihn schon seit Dienstag ganz auswendig, und der Papa habe auch gesagt, das hätte doch gar keinen Sinn, ihn jetzt noch hinterher zu strafen. Ich beruhigte den trostlosen Kleinen und wünschte nur, der Lehrer, der ihn so unverständig behandelt hatte, hätte hier die verdiente Kritik aus Kindermund empfangen können; denn die meinige lautete zwar etwas schärfer, aber es fehlte ihr die unwiderstehliche Ursprünglichkeit, welche der kleine Knabe ihr zu geben vermochte. Ein anderer sollte seine Vokabeln vom Mittwoch nachlernen; er hatte sie schon am Donnerstag sämtlich gewusst und aufgesagt; aber die Arreststunde ist doch nicht umsonst da — darum *musste er die ihm bekannten Vokabeln nochmals lernen*. Man fordert durch solche Veranstaltungen die Lust der Knaben am Unfug und Schabernack geradezu heraus. Denn was sollen die tatsächlich ganz unbeschäftigten, mit richtigem Gefühl die falsche Behandlung herausführenden Jungen Besseres in einer solchen Stunde machen, wo noch dazu einer dem andern sagt, was er noch nicht weiss? In der Regel werden ja doch nicht die besten Teile des Schülerkreises hier versammelt sein. Die grösseren Schüler hatten es offenbar darauf abgesehen, den unglücklichen Kandidaten aufs Eis zu führen. Denn plötzlich sagte einer mit harmloser Miene, Herr Dr. N., der Mathematiker, habe ihm zwei Aufgaben zur Lösung gegeben; nun wisse er aber nicht, ob die und die Angabe so oder anders gemeint sei; beides sei möglich, ergebe aber ein ganz verschiedenes Resultat. Ich sehe noch das hilflose Gesicht des armen Mannes vor mir; vielleicht hätte er sich ohne meine Anwesenheit durch eine energische d. h. grobe Antwort zu helfen versucht. Das ging aber doch nicht an, von der Sache selbst hatte er keinen Schimmer, er zuckte also die Achsel — und schwieg. Der Schüler war etwas betroffen, als ich ihm den Rat gab, in einem solchen Falle, wenn er zweifelhaft sei, stets *beide* Möglichkeiten durchzuführen — diesen Ausgang hatte er nicht erwartet. Ich habe mich in der Konferenz bemüht, das Unpädagogische dieser gemeinsamen Nachsitzstunden durch Mitteilung des hier Erlebten in drastischer Weise darzutun; aber ich hatte den Eindruck, dass ich tauben Ohren predigte;

eine so bequeme und durch die Zeit geheiligte Einrichtung abzuschaffen, erschien doch auch gar so pietätlos. Haben doch selbst die Realanstalten, die sich sonst gerne auf ihren „modernen Geist“ etwas zu gute tun, diese wertvolle Erbschaft widerspruchlos übernommen. Denn welche Erleichterung fühlt man, wenn man schrankenlos Arrest, das Universal-Heilmittel, anwenden kann, ohne fürchten zu müssen, sich selbst mit einzusperren! Die Gesetzgebung liess zum Glück dieses bereitstehende Hintertürchen offen, als sie verlangte, dass kein Arrest *ohne Aufsicht* verhängt werden dürfe. Und bei solchen Einrichtungen werden unsere Probekandidaten in ihre Lehrtätigkeit eingeführt! Hier muss unter allen Umständen wirksame Abhilfe geschaffen werden.

Ein wunder Punkt in dem inneren Leben unserer höheren Schulen ist die *Tätigkeit der Lehrerkonferenz*. Ideell ist auch sie vortrefflich gedacht. Denn sie hat die Bestimmung, „die Aufgaben und das Ziel der Schule zum Gegenstande der allgemeinen Kenntnis und Beratung des Lehrer-Kollegiums zu machen, in die Methodik des Unterrichts und der Erziehung an jeder Anstalt Einheit und Uebereinstimmung zu bringen und dahin zu wirken, dass jeder einzelne im Organismus der Schule an der rechten Stelle sich einordne und dem Wohle des Ganzen sich unterordne.“ Ausser einer bestimmten Anzahl regelmässig wiederkehrender Geschäfte, wie Zeugnisfeststellung, Versetzung, Disziplin, soll sie „Gegenstände der Pädagogik und Didaktik, sei es auf Grund eigener von Mitgliedern des Kollegiums verfasster Abhandlungen, sei es auf Grund anderweitiger literarischer Erscheinungen, erörtern, die Abgrenzung der Lehrpensen in den einzelnen Klassen beraten und die in Bezug auf sie gewonnenen Erfahrungen austauschen.“ Wahrlich, wenn die Wirklichkeit dem Ideal auch nur annähernd entspräche, so könnte man unseren Schulen Glück wünschen; denn sie wären auf dem sicheren Wege, durch richtigere Erfassung ihrer Aufgaben und der Mittel zu ihrer Lösung das Vertrauen zu erlangen und zu verdienen, das sie heute in weiten Kreisen nicht mehr und in anderen nicht ganz selten ohne rechtes Verdienst besitzen. An Stoff könnte es wahrhaftig nicht fehlen. Täuschen wir uns vor allem über eine Hauptsache nicht; *die mangelnde Tätigkeit der Gesamtkonferenz trägt einen grossen Teil der Schuld an den Ausschreitungen des Fachwesens*, welches wie ein Alp auf dem Jugendunterrichte lastet. Wie segensreich kann sich allein schon die Wirkung der Konferenzen gestalten, wenn die einzelnen Anstalten die Mittel aufsuchen, die zur Beschränkung des Fachwesens und zur Herstellung inniger Beziehungen zwischen den einzelnen Gegenständen des Klassenunterrichts führen können! Und nun die Wirklichkeit. Ich liess mir die Konferenzprotokolle

der letzten zwei Jahre vorlegen; dieselben betrafen Versetzung, Zeugnisfeststellung, Verleihung von Stipendien und Prämien, Arbeitsverteilung in der oben erwähnten wertlosen und mechanischen Weise, Aufsicht in den Pausen, Privatstunden — also von den zahlreichen Fragen, welche für Herbeiführung einer Einheitlichkeit des Unterrichts und der Erziehung sich unabweisbar entgegendrängen, oder nur von den zahlreichen Einzelfragen aus beiden Gebieten *wurde in den letzten Jahren keine einzige behandelt!* Und wenn es irgendwo nötig wäre, so wäre es am Gymnasium zu X, wo in den obersten zwei Klassen nicht nur jeder Unterrichtsgegenstand in anderen Händen liegt, sondern wo auch noch im Lateinischen und Griechischen mit grosser Kunst eine abermalige Teilung durchgeführt ist. *In jeder der beiden Primen unterrichten zur Zeit in den obligatorischen Lehrstunden zehn verschiedene Lehrer*, die grösste Zerreissung des Unterrichts, die sich überhaupt denken lässt. Ich habe dem Direktor erklärt, dass vom nächsten Schuljahre ab eine möglichst weitgehende Zusammenlegung des Unterrichts in jeder Klasse durchgeführt werden müsse, und dass hierbei auf die derzeit bestehenden Verhältnisse, *welche lediglich aus Bequemlichkeit, Laune und Eigensinn entsprungen sind*, keinerlei Rücksicht genommen werden dürfe. In der Konferenz hielt ich es für notwendig, noch besonders eine Reihe von Fragen zu bezeichnen, deren Beratung auf Grund eingehender Gutachten im Laufe des nächsten Jahres durchgeführt sein müsse. Und zwar habe ich alle diese Fragen für die *Gesamtkonferenz* bestimmt. Ich weiss sehr wohl, dass herkömmlich einige derselben in sog. Fachkonferenzen behandelt werden, halte das aber im allgemeinen nicht für vorteilhaft und bei den besonderen Verhältnissen in X nicht für passend. Selbstverständlich sind vorhergehende Fachkonferenzen nicht ausgeschlossen; aber wir müssen doch vor allem heute dahin streben, dass Fragen, wie die eines Kanons deutscher Gedichte (im weitesten Sinne), des Lesestoffs im Deutschen, Lateinischen und Griechischen, oder auch die Aufstellung von Speziallehrplänen für die sprachlich-historischen wie für die naturwissenschaftlichen Fächer wieder Gegenstand des Interesses für den *ganzen Lehrkörper* werden. Jetzt sagt nur zu oft der Lehrer des Deutschen auf der oberen Stufe: Was geht mich das Lateinische oder Französische an? und der Lehrer der Geschichte kümmert sich kaum um ein anderes Fach, der Neusprachler will nichts von den alten Sprachen hören, und selbst der Lehrer der beschreibenden Naturwissenschaften hat mit dem der Physik oft gar keine Berührung. *Jeder dünkt sich ein Universitätsprofessor im kleinen zu sein, und vornehm zieht er sich auf sein Fach zurück, das auch den Schülern als das einzige erscheinen soll, für das*

es sich des Schweisses der Edlen lohnt. In diesem Sinne habe ich der Konferenz die Aufgabe gestellt, für Deutsch, Lateinisch, Griechisch und Französisch einen Kanon der Lektüre in Prosa und Poesie aufzustellen und dabei die Auswahl so zu treffen, dass *inhaltlich, formell und literarisch weitgehende Berührungen im Klassenunterrichte möglich werden.* Diese Aufgabe erscheint vielleicht einfach und elementar; in der Tat ist sie es nicht. Doch vor einfachen und schlichten Benennungen brauchen wir uns auch nicht zu scheuen. Denn unser Schulwesen krankt eher daran, dass man den Mund zu voll nimmt. Auf dem Papier sieht alles in tönenden Worten so vollkommen und ideal aus, dass das wirkliche Erreichen der aufgestellten Forderungen gar nicht in Frage kommen kann. *Weniger grosse Worte, aber mehr Umwandlung der Ideen in Wirklichkeit muss unsere Losung sein.* (Schluss folgt.)

Ein Kapitel aus der politischen Pädagogik.

Unsern Lesern ist Herr Professor Dr. *Hilty* in Bern ohne Zweifel ein bekannter Mann. Sie haben wohl alle seine „*Vorlesungen über die Helvetik*“ gelesen und sich an seinen philosophischen Aufsätzen erbaut, die zuerst in diesen Blättern erschienen sind und dann als „*Glück*“ in Buchform einen ganz ungewöhnlichen Absatz gefunden haben.¹ Nur wenigen aber wird sein „*politisches Jahrbuch der schweizerischen Eidgenossenschaft*“ bekannt sein und noch weniger werden es besitzen. Wer es aber angeschafft hat, der hat es sicher auch gelesen, und wer einen Jahrgang gelesen hat, der hat sicher auch alle folgenden gekauft; denn der Inhalt eines jeden ist ebenso fesselnd als reichhaltig.

Ein philosophisch-politischer Aufsatz eröffnet in der Regel den stattlichen Band, so z. B. „*Moderne Grundlagen für die Politik*“ den ersten, „*Offene Geheimnisse der Redekunst*“ den zweiten, „*Vor hundert Jahren*“ den dritten und „*Ferdinand Lassalle und Thomas von Aquino*“ den vierten; dann folgt eine grössere historisch-politische Darstellung, z. B. „*Unter dem Protektorat*“, „*Die lange Tagsatzung*“, „*Die Restauration*“ mit vielen, zum grossen Teil noch ungedruckten dokumentarischen Beilagen, und den Schluss macht jeweilen ein Jahresbericht von mehreren hundert Seiten, der aber auch alles berührt und in geistreicher Weise beleuchtet, was im Bunde und in den Kantonen irgendwie bestimmend auf das öffentliche Leben eingewirkt hat.

¹ Die erste Auflage war binnen wenigen Wochen vollständig vergriffen und es liegt nun eine neue Auflage vor, welche durch den Vortrag: „*Die Kunst, Zeit zu haben*“ vermehrt worden ist.

Vielleicht veranlasst diese kurze Anzeige den einen oder andern unserer Leser, das „Jahrbuch“, wenn auch nicht selber anzuschaffen, so doch für die Bezirksbibliothek zur Anschaffung vorzuschlagen. Indessen ist das nicht der Zweck dieser Zeilen; sondern wir wollten damit nur das Fragment einleiten, das wir aus dem V. Jahrbuch von 1890 schon längst zum Abdruck zurückgelegt hatten.

In diesem Jahrbuch handelt der erste Aufsatz von der *Freiheit* und zwar nacheinander von der philosophischen, politischen, religiösen, individuellen, wirtschaftlichen und sittlichen Freiheit.

Dabei kommt der Verfasser auch auf das moderne Schulwesen zu reden. Ohne Zweifel wird es viele Leser interessiren, zu erfahren, wie der *Nationalrat und Professor des Bundesstaatsrechts Dr. Hilty* denkt über die

Freiheit der Erziehung.

Er schreibt: „Mit den kirchlichen Dingen zum Teil in enger Verbindung stehend,¹ dennoch aber nach mancher andern Richtung hin von selbständiger Bedeutung für *alle* Arten von Freiheit sind die Hauptfragen, die sich an das moderne Schulwesen knüpfen. Man kann somit in diessm Sinne auch von einer besondern *Freiheit der Erziehung* sprechen. Uns interessirt dieselbe also wesentlich vom Standpunkte der Freiheit gegenüber der Staatsmacht, und wir schicken nur folgende kurze Betrachtung allgemeiner Art voraus:

Die öffentliche Schule ist in einem freiheitlich organisirten Staatswesen, das auf der Herrschaft und daher notwendig auf der Bildung aller Staatsgenossen beruht, eine sehr notwendige Sache, nach Ansicht

¹ Der Gedanke, dass, wer die Schule hat, auch die Zukunft habe, ist ein heutzutage verbreiteter und als allgemein gültig betrachteter; daher bemüht sich sowohl die Kirche, als der Materialismus eifrig um dieselbe und möchte allen entgegenstehenden Einfluss ausgeschlossen wissen. Ein sehr sprechendes neuestes Beispiel von der letztern Sorte ist der Vortrag „Moses und Darwin“ von Professor Dodel-Port, und seine sehr schlagfertige Widerlegung „Antidodel“ von Dr. G. Beck, 1890. Ganz richtig ist übrigens der Satz nicht, wie die meisten solcher Schlagworte. Denn ausser der Schule haben noch manche andere Mächte entscheidenden Einfluss auf die Gesinnung der Menschen, ja manchem wird gerade durch die Schule das gründlich verleidet, was sie ihm mit Gewalt aufzwingen will, und er wird nachher ein gründlicher Gegner seiner Lehrer. So sind aus Jesuitenschulen schon viele fanatische Freidenker hervorgegangen. Wenn wir uns selber daran erinnern, wie viele von unsern *Ansichten* wir der Schule verdanken, so ist das fast gleich Null, wohl aber verdanken wir ihr viele unserer unangenehmen Erinnerungen und unterschiedenen Oppositionen gegen den daselbst herrschenden Geist. Die Zeit, die den Menschen am meisten bildet, ist die des selbständigen, praktischen Lebensbeginns *nach* der Schule, und diese fängt oft mit einer Art von Umkehr an. Es gelingt nur wenigen, ausgezeichneten Lehrern, ihre Schüler dauernd geistig zu beherrschen. Die Mehrzahl wird ihrer schon während der Lehrzeit überdrüssig.

vieler sogar die allernotwendigste, der Punkt, von dessen Beschaffenheit die Möglichkeit der politischen Freiheit überhaupt abhängt.¹ Jedenfalls sind das charakteristische Merkmal einer Zeit die Menschen, die sie erzieht, und Erziehung des Volkes im weitesten Sinne des Wortes ist die unzweifelhafte Hauptaufgabe jedes menschenwürdigen Staates.

Doch muss man dabei nicht, wie es heutzutage vielfach geschieht, Schule mit Erziehung oder Bildung unbedingt identifizieren. Die Schule leistet nur einen gewissen Teil der Bildung eines Menschen, und es gibt daneben noch eine Erziehung, die ausserhalb der Schule geschieht und geschehen muss; ja, es wird über die moderne Schule die nachgerade allgemeine Klage geführt, dass sie über der blossen Mitteilung von Kenntnissen das erzieherische Element vernachlässige. Man kann sogar sagen, dass nicht einmal Schule und Wissen immer zusammenstimmt. Es gibt Menschen, die trotz vielem in der Schule Gelerntem nichts recht wissen, denn das Wissen beruht auf Okkupation (rechtlich

¹ Schon *Plato* sagt, dass das Glück und die Ruhe eines Volkes nicht von seiner Staatsverfassung, sondern von seinen Bildungsinstitutionen abhängen, und der moderne „Schulmeister von Sadowa“, der die preussischen Schlachten gewonnen und Deutschland „in den Sattel gesetzt“ haben soll, ist allbekannt. Das einzige Mittel, um die Welt zur Herrschaft irgendwelcher bevorrechteter Klassen zurückzuführen, ist die ausschliessliche Bildung derselben. Insoweit ist öffentliche, obligatorische Schulung und Demokratie unauflöslich mit einander verbunden und *vielen* von der heute beginnenden Reaktion gegen die „Viellernerei“ des Volkes beruht auf unlauteren Beweggründen.

Die helvetischen Akten enthalten über den Zustand der öffentlichen Bildung in den finanziell blühenden Gemeinwesen der alten Eidgenossenschaft letzter Periode manche merkwürdige Aufschlüsse; die damals herrschenden Aristokraten waren eben auch der ganz richtigen Ansicht, es sei für sie das Beste, wenn der Bauer nicht zu viel lerne. In Basel z. B. gab der Staat zu Ende der alten Zeit etwas über 26,000, in Solothurn 1750, in Freiburg 933 alte Franken für das Schulwesen aus, die vier Waldstätte hatten zusammen 22 Schulhäuser. Die Lehrer waren überall alte Soldaten, Krüppel, die nichts sonst verdienen konnten, und ein Jahresgehalt von 40 bis 150 Franken war die regelmässige Bezahlung eines solchen „Volksbildners.“ So sehr hatte sich diese mangelhafte Auffassung einer allgemeinen Schulbildung auch im Volke eingelebt, dass die helvetischen Behörden den Gemeinden etwas Besseres anfänglich förmlich aufzwingen mussten. So antwortete der Lehrer des Grabser-Berges (St. Gallen) dem Minister, der sich nach den vorhandenen Lehrmitteln erkundigen liess, es seien dies „das ABC und andere erbauliche Bücher“, wahrscheinlich nicht viel grösseren geistigen Inhaltes, die ihm aber völlig genügend erschienen. In Zweisimmen (Bern) jagten die Weiber den ernannten Schulmeister fort, in Biglen (Bern) dekretirte ihm die Gemeinde förmlich ab und antwortete dem Direktorium auf dessen Reklamation, „man sei mit ihm nicht verheiratet.“

Gegenwärtig befinden wir uns in dem andern Extrem. Es studieren viele Leute, die ein viel besseres Dasein hinter dem Pflug, als hinter dem Schreibtische führen würden, und in vielen Gegenden selbst der Schweiz droht die wahrhaft ehrwürdige Gestalt des rechten Bauers, der nicht ein halber Industrieller, oder ein halber „Herr“ überhaupt ist, gänzlich zu verschwinden.

gesprochen), nicht auf Tradition. Das bloss Materialanhäufen, so gelehrt es oft aussieht, ist nur die allererste und niedrigste Stufe des Wissens und, wenn es zu viel Geistesfrische absorbiert, sogar mitunter schädlich.¹ Daher sagt ein grosser Gelehrter, Winkelmann, mit vollem Recht, die Griechen seien deshalb so eigentümlich gross gewesen, weil sie unsere Art der Gelehrsamkeit nicht kannten, d. h. die Kunst, herzhähen zu können, was andere Leute wussten. Darin besteht aber ein *grosser* Teil der heutigen Schulgelehrsamkeit, und der Gedanke, diesen unfruchtbaren Ballast los zu werden, mit dem schon die unmündigen Kinder bis zum äussersten Ueberdruesse beschwert werden, ist ein befreiender Gedanke erster Ordnung, der in vielen Menschen arbeitet, nur findet er oft nicht den rechten Weg und Ausdruck zu dem eigentlich von allen gewollten Ziele.

Die Erziehung ist zunächst ein individuelles Recht in dem Sinne, dass der Staat nicht berechtigt ist, die Kinder ihren Eltern ganz zu entziehen und sich anzueignen, so, wie Plato in seiner eigentlich ganz konfusen „Republik“² und nach ihm die französischen Jakobiner³ und

¹ Ein moderner Autor meint darüber sogar: „*Jedes* Studium wirke nachteilig, wenn es nicht in Denken und Handeln übergeht.“

Gelzer hat über „Bildung“ folgendes schöne Wort: „Bildung ist ein so vieldeutiges Wort; es wird damit auch heutzutage so vielerlei Mummerei und Larvenputz getrieben; jeder denkt sich dabei so gern, was ihm gut dünkt — dass wir uns zuerst über den Sinn des Wortes näher verständigen müssen. — *Bildung* in seiner eigentlichen Bedeutung steht immer dem rohen, formlosen, Zustande entgegen; auf den Menschen angewandt, bezeichnet es also die Stufe, wo die bildende Hand den ursprünglich formlosen, unentwickelten Zustand geordnet hat. Dieser Zustand der Unbildung gibt sich im Menschen dadurch zu erkennen, dass bloss die sinnlichen und äusseren Interessen verstanden, geachtet und gepflegt werden; und *ungebildet* hiesse demgemäss jeder Mensch, in dem der Sinn für das Geistige und dessen Verständnis noch nicht gebildet wäre. Bildung müssten wir dann jedem zuerkennen, der sich zur Würdigung und zur Liebe eines geistigen Zweckes und Genusses herangebildet hätte. Im Kampfe und in der Liebe wird diese Bildung erworben; im Kampfe nämlich gegen die sinnliche Schwerkraft, die jeder von uns in sich trägt, die uns immer irgendwie an der materiellen Erdscholle festhalten möchte, und unser ganzes Ich an die hohle Aussenseite des Lebens fixiert... Gegen diese Schwerkraft der Aeusserlichkeit und des Sinnenlebens richtet sich die gesunde Bildung in der Erziehung; dadurch entsteht eben ein Kampf, den wir Befreiung des Geistigen im Menschen nennen können... Wem der Sinn hiefür erschlossen ist: der ist gebildet, wenn er auch hinter dem Pfluge hergeht... Wird man dagegen die Bildung zuletzt auf die Bereicherung des Geistes, und diese wieder auf ein blosses *Wissen* beschränken, so steht uns nach einem Menschenalter der grauenhafteste Verfall bevor.“

² Dieser vielgeschätzte Traktat, den aber wenige selbst gelesen haben, besteht, in langweiliger Dialogform, eigentlich aus einer Reihe von unbrauchbaren und oft sogar moralisch empörenden Vorschlägen.

³ Unter ihnen besonders der später ermordete Lepelletier, ein Phantast vom reinsten Wasser. Robespierre, der zu der nämlichen Menschenklasse gehörte, sagte darüber, diesen Vorschlag, alle Kinder dem Staate anzueignen, habe der Genius der Menschheit selber gemacht.

teilweise die heutigen Sozialisten es wollen. So etwas wird nie gelingen, so lange es eine monogamische Ehe und Familie gibt. Ebenso ist der religiöse Unterricht nach den Grundsätzen der Kultus- und Gewissensfreiheit zu beurteilen und muss daher den Eltern, beziehungsweise von einem gewissen Alter ab den Kindern selber freigegeben werden.¹

Dagegen hat der Staat das Recht und die Pflicht, für genügenden Unterricht und im Notfall auch für genügende Erziehung aller Volksgenossen zu sorgen, wenn die Eltern sie vernachlässigen; er darf niemand ohne ein gewisses Minimum von geistiger, sittlicher und selbst religiöser Bildung aufwachsen lassen. Er muss also die Schulpflicht und den Lehrgang in den öffentlichen Schulen vorschreiben, alle Privatanstalten beaufsichtigen und selbst verbieten können, insoweit sie mit dem Staatszweck unvereinbar sind.² Von einer gänzlich konfessionellen Erziehung der Bürger durch ihre Kirchen, oder durch von kirchlichen Obern geleitete Anstalten kann also nicht die Rede sein; solche Anträge (Antrag Windthorst 1889, Prinz Liechtenstein 1888) müssen abgewiesen werden, soweit sie nicht den Religionsunterricht allein betreffen,³ obwohl sich die katholische Kirche mit Recht darauf berufen kann, dass die Leitung des Erziehungswesens während des ganzen Mittelalters ihr unbestritten gehört habe und die Emanzipation der Schule von der Kirche eigentlich ein spezifisch protestantisches Erzeugnis sei. Es ist eben, besser gesagt, ein Resultat des grossen historischen Ereignisses der Reformation, welches nicht ungeschehen gemacht werden kann. Unzweifelhaft ist ferner, wie der schweizerische Bundesrat zu wiederholten Malen sich geäussert hat (Rekurse Dietikon und Lichtensteig), dass die sogenannte *Simultanschule*, beziehungsweise das Verbot konfessionell getrennter Schulen eine logische Konsequenz der Verstaatlichung derselben bildet, obwohl dieselbe in der Eidgenossenschaft nicht gezogen, sondern nur den Kantonen darin freie Hand gelassen wird. Die davon verschiedene Frage der sogenannten *Laienschule* (*école laïque*),

¹ In der Regel zwar wird nach diesem Zeitpunkt einer gewissen, wenigstens religiösen Mündigkeit (bei uns dem erfüllten sechszehnten Altersjahr) kein religiöser Unterricht mehr stattfinden. Die katholische und israelitische Konfirmation, um mich dieses eigentlich nur protestantischen Ausdrucks zu bedienen, findet früher, die protestantische um diese Zeit statt. Sie könnte übrigens bei einem *guten* Religionsunterricht auch wegfallen, da sie auf keiner religiösen Vorschrift beruht, und hinterlässt den meisten Konfirmanden nur einen mittelmässigen Eindruck.

² Niemals mehr würden wir z. B. Jesuitenschulen erlauben dürfen, ebensowenig von einzelnen Jesuiten geleitete Privaterziehung.

³ Ebenso unzulässig würde in einem freiheitlichen Staate die Bestimmung des Art. 5 und 8 des *österreichischen Konkordates* erscheinen, wonach den Bischöfen kraft ihres Hirtenamtes eine Ueberwachung des Unterrichts zusteht.

d. h. des Verbotes von Lehrern und Lehrerinnen, die einem geistlichen Orden angehören, hat eine geringere Bedeutung,¹ insofern die Oberleitung des Schulwesens ausschliesslich staatlich ist; ein solches Verbot würde vielmehr zu der noch weit schwierigeren Frage der strengeren Beaufsichtigung und allfälligen Aufhebung der *Privatschulen* führen. Der Staat kann in den Schulen Ordenspersonen fungiren lassen, wenn er die ausschliessliche Leitung des Schulwesens behält; wollte er eingreifen, so müsste er nicht unten, bei den einfachen Lehrschwestern, sondern oben, bei den geistlichen Orden angehörigen Hochschullehrern beginnen, wie sie von 1890 ab auch in der Schweiz wieder, nach einer langen Pause, bestehen werden. Denn diese werden am wenigsten von allen Lehrkräften unter ausschliesslich staatlicher Leitung stehen, vielmehr umgekehrt die Leitung des Staates durch von ihnen erzogene Staatsmänner nach und nach selbst zu übernehmen geneigt und geeignet sein.

Nicht unbedingt notwendig für die politische Freiheit, und nur förderlich, wenn sie im richtigen Sinne durchgeführt werden, sind die *Fortbildungsschulen* (auch ein Postulat von St. Just), welche die Zeit zwischen dem Aufhören des Primarunterrichts und dem Eintritt in den militärischen Unterricht ausfüllen, womit gewöhnlich auch die Frage des *bürgerlichen Unterrichts* (Instruktion über Bürgerpflichten, Verfassungskunde u. s. w.) im Zusammenhange steht. Das alles kann, wenn es nicht mit Geist und Leben gemacht wird, leicht eine ohnehin vorhandene Schulmüdigkeit noch mit einer Abneigung gegen die politische Betätigung vergesellschaften.

Die wichtigsten Fragen für die *höhere Bildung* sind die vielfach angestrebte Beseitigung oder starke Verminderung der klassischen Lehrfächer oder Lehrstunden in den Gymnasien, die Umwandlung der bisherigen Universitäten in Fachschulen mit schulmässiger Einrichtung und die Eröffnung derselben für die Frauen, oder für jedermann, durch Unentgeltlichkeit der Kurse, Verlegung der Lehrerseminarien in die Universitäten, Stipendien u. s. w. Alle diese Gedanken hängen einigermaßen mit der Demokratisierung der Bildung zusammen, die in der Zeit liegt und ein Postulat der politischen Freiheit ist. Sie würden aber nie in so schroffer Weise, wie gegenwärtig, aufgetreten sein, wenn die klassisch eingerichteten Gymnasien, wie auch die Universitäten, ihre Aufgabe

¹ Der in seiner letzten Lebensperiode überschätzte *Thiers*, ein Mann von im ganzen beschränkten Anschauungen überhaupt und von der Freiheit nur dann freundlicher Gesinnung, wenn er nicht selbst regierte, behauptete sogar im Jahre 1850, der Elementarunterricht des Staates sei ein Luxus, man könnte denselben den Lehrorden überlassen.

weniger in beschränkt gelehrtem Sinne aufgefasst hätten, und sie werden jedenfalls einen starken Rückstoss zur Folge haben, sobald einmal eine auf anderer Basis erzogene Jugend ihre Probe in der Leitung des Staatswesens abgelegt haben wird. Denn zur Pflanzung eines idealen, vorzugsweise auf ideale Güter gerichteten Sinnes sind in einer frühzeitigen Lebensperiode, in welcher der menschliche, und besonders der männliche Geist für solche Beispiele viel empfänglicher ist, als für die Lehren und Beispiele der Religion, die klassischen Studien das beste Mittel, und die sog. liberalen Berufsarten verlieren ihren ganzen Charakter und werden zum blossen Gewerbe, wie jeder andere Beruf, wenn sie dieser Unterlage entbehren.¹ Die Fachschulen statt der Universitäten sind sodann nur die Fortsetzung dieser materialistischen Tendenz, die in dem ganzen Zeitalter liegt und überall sich geltend zu machen strebt. Die Universalität der Bildung, die einzelne gelehrte Berufsarten schon ganz verloren haben, soll den andern auch abhanden kommen und durch eine spezielle Dressur in einzelnen Fächern ersetzt werden, die die eigene Lebenserfahrung niemals ersetzen kann und die höchstens Beamte, niemals Staatsmänner oder Theologen von weiterem Blick und wahrhaft humaner Gesinnung erzeugt.

Auch die Popularisierung der Universitäten durch weite Oeffnung derselben für alle, so schön sie in der Idee ist, hat ihre Bedenken, indem sie deren Niveau herunterdrückt; immerhin sollten alle modernen Hochschulen durch sog. öffentliche Vorlesungen, neben den für eigentliche Studirende bestimmten, dafür sorgen, dass sie selbst im richtigen Kontakt mit dem Leben bleiben und jedermann in gewissem Masse die Möglichkeit eröffnen, sich über wichtige Fragen ein aus kompetenten Quellen geschöpftes Urteil zu bilden.²

¹ Es ist dies schon jetzt sehr deutlich sichtbar in der Goldmacherkunst und dem Luxuswesen mancher dieser ehemals durch edle Einfachheit vor dem Kaufmannstand und den Industriellen sich vorteilhaft auszeichnenden Gelehrten, und es wird so lange zunehmen, bis der Staat einsieht, wo sein wahrer Vorteil liegt, ob in dieser realistischen Gleichmacherei oder in einer sehr sorgfältigen Ausscheidung der Lehranstalten mit klassischer Bildung von den übrigen.

² Darin tun sie bisher zu wenig und hätten durch rechtzeitige Anhandnahme solcher öffentlichen Lektionen die Entstehung mancher Grundirrtümer unserer Zeit in kirchlicher, politischer, sozialer und naturwissenschaftlicher Richtung hindern und die Universitäten beim ganzen Volke beliebter machen können, als sie es im Grunde sind. Auch für den Universitätslehrer selbst sind solche öffentlichen Lektionen, die aber nicht nur aus Einer Vorlesung bestehen dürfen (welche nur eine „Abendunterhaltung“ sein kann), eine erfrischende Abwechslung, da er sich da freier gehen lassen und auf seine Lieblingsmaterien werfen kann, auch das Gefühl bekommt, ein wohlthätig dienendes Glied eines *grösseren* Volksganzen zu sein, während er sonst unter den gewöhnlichen Universitätsverhältnissen von dem grössten Teil der Bevölkerung wie durch eine chinesische Mauer geschieden ist.

Das Frauenstudium betrachten wir als eine gewerbliche Notwendigkeit in unserer Zeit, um auch den Frauen eine erweiterte Lebenstätigkeit und Erwerbsfähigkeit zu eröffnen, sonst aber nicht für ein Glück, weder für das Ganze, noch für die Frauen selber.¹ Die sogenannten Akademien im allgemein wissenschaftlichen, nicht im spezifisch schweizerischen Sinn,² sind bisher, wie ihr Vorbild, die französische, meistens nur Dekorationsstücke gewesen und haben der Freiheit im ganzen weder Vor- noch Nachteil gebracht, während die Universitäten, wenn sie recht besetzt, recht geleitet und mit der nötigen akademischen Freiheit im rechten Sinne ausgestattet sind, von jeher die wahre Hochburg der Freiheit gewesen sind und bleiben müssen.³

Der Schritt von der Addition zur Multiplikation.

Wenn die Geistestätigkeit der Schüler während des Unterrichts Aehnlichkeit haben soll mit der Arbeit der auf der Bahn der Kultur emporstrebenden Menschheit, so müssen sie natürlich auch selbsttätig sein; denn nur durch eigenes rastloses Nachdenken, Versuchen, Irren und Finden gelangte man zu Entdeckungen, überhaupt zu jeder Vervollkommnung; es muss ebenfalls ein Abstraktionsprozess stattfinden; denn bevor die Menschen z. B. die Regel: Eine Zahl wird elfmal genommen, indem man, gebrauchten, mussten sie dieselbe aus verschiedenen Beispielen abstrahirt haben.

¹ Die Erfahrungen, die in der Schweiz damit gemacht wurden, sind nicht ungünstig und würden noch besser sein, wenn sich die Studentinnen nicht mehr vorzugsweise aus fremdländischen, besonders slavischen Kreisen rekrutierten und nur auf die medizinischen Lehrfächer verteilten. Für das einzelne Mädchen hingegen liegt doch darin immer eine Art von Verzicht auf die ihr angemessenste Lebensstellung und Laufbahn, der selten sich vollzieht, ohne eine gewisse Härte im Charakter zurückzulassen. Auf die männlichen Studirenden hat dieser Kontakt weder einen bemerkbar günstigen, noch ungünstigen Einfluss; im ganzen sind die Studentinnen bei ihnen keineswegs etwa beliebt.

² Akademie nennt man in der Schweiz eine Hochschule, die nicht alle üblichen vier Fakultäten besitzt. Es sind dies bisher Neuchâtel und Lausanne, von denen aber die letztere sich zur Universität umwandelt, und Freiburg, das sich zwar Universität nennt, es aber im bisherigen Sinne nicht ist.

³ Wenn sie nämlich nicht durch die Verknöcherung ihrer Lehrer zu blossen Fachgelehrten diese Bedeutung einbüßen. Dieselben sind dann nur zu geneigt, der Staatsgewalt, von der sie sich abhängig fühlen, und nicht der Freiheit zu dienen. Das Gegenteil ist im jetzigen Augenblicke die grosse, aber um so rühmlichere Ausnahme, und ganz sicher wird von diesen wahrhaft unabhängigen Männern, welche weder dem „vultus instantis tyranni“ noch dem „civium ardor prava jubentium“ sich gebeugt haben, die politische Regeneration Deutschlands und der ganzen Welt ausgehen.

Man kann diesen „kulturgeschichtlichen Gang“ zwar auch missverstehen und glauben, wie es einmal wirklich vorgekommen, man wolle in der Volksschule ernstlich Kulturgeschichte treiben.

So ist dieser Ausdruck nun allerdings nicht zu verstehen, sondern in dem Sinne, wie es das folgende Beispiel dartun möchte. Es wurde das Sachgebiet *Obstertrag* und *Obsthandel* bearbeitet und dabei von dem Werte der Obsternte aus dem Gute des Vaters eines der Schüler ausgegangen. Es ergab sich die Aufgabe: Wert von 14 Zentnern Obst à 1 Fr. 45 Rp. Dabei wurde folgendes Verfahren eingeschlagen:

Ziel: Wir wollen lernen, wie man auf eine kürzere Art den Wert von 14 Zentnern Obst à 1 Fr. 45 Rp. ausrechnen kann.

Sagt zunächst noch einmal, wie man's auf die allerausführlichste Art machen kann.

Die Schüler fanden:

| | | | | | |
|----|------|---|-----|----|-----|
| I. | (1) | 1 | Fr. | 45 | Rp. |
| | (2) | 1 | - | 45 | - |
| | (3) | 1 | - | 45 | - |
| | (4) | 1 | - | 45 | - |
| | (5) | 1 | - | 45 | - |
| | (6) | 1 | - | 45 | - |
| | (7) | 1 | - | 45 | - |
| | (8) | 1 | - | 45 | - |
| | (9) | 1 | - | 45 | - |
| | (10) | 1 | - | 45 | - |
| | (11) | 1 | - | 45 | - |
| | (12) | 1 | - | 45 | - |
| | (13) | 1 | - | 45 | - |
| | (14) | 1 | - | 45 | - |

20 Fr. 30 Rp.

Wie urteilt ihr über dieses Verfahren? Die Schüler fanden, dass es umständlich sei. Könnt ihr eine Abkürzung finden? Sie entdeckten eine solche zunächst beim Addiren und so entstand:

$$\begin{array}{r}
 \text{II. Anstatt } 5 + 5 + 5 \dots = 14 \cdot 5 = 70 \\
 - \quad 40 + 40 + 40 \dots = 14 \cdot 40 = 560 \\
 - \quad 100 + 100 + 100 \dots = 14 \cdot 100 = 1400
 \end{array}$$

2030 Rp.

Aus dieser Form ergab sich sodann:

$$\begin{array}{r}
 \text{III.} \quad 145 \\
 \quad \times 14 \\
 \hline
 \quad \quad 70 \\
 \quad \quad 560 \\
 \quad + 1400 \\
 \hline
 \quad 2030
 \end{array}$$

Es wurde erklärt: Anstatt vierzehnmal den Wert eines Zentners Obst untereinander zu schreiben, schreibt man diesen Wert nur einmal auf und dann darunter, wie viele Zentner es sind.

Nun mussten die Schüler genau angeben, wie III aus I sich entwickelt hat. (Letzterer Ausdruck wurde von den Schülern selber gefunden.) Sie leisteten dies.

Jede Entdeckung einer Abkürzung erzeugte ein Lustgefühl in den Schülern, welches in die Worte „Ich hab's, ich hab's“ ausbrach.

Trägt dieses Suchen nach Abkürzungen nicht ganz den Charakter des Suchens, Irrrens und Findens, der für die kulturgeschichtliche Entwicklung der Menschheit bezeichnend ist?

Am folgenden Beispiel wurde das Verfahren entwickelt, das jetzt bei der Multiplikation gebräuchlich ist und wobei man auch den Multiplikator zerlegt:

Ziel: $24484 \cdot 14$. Macht's auf die ausführlichste Art:

| | | | |
|----|----------------------------|-----|----------------------------|
| I. | 24484 | II. | 24484 |
| | . 14 | | . 14 |
| | <hr style="width: 100%;"/> | | <hr style="width: 100%;"/> |
| | 16 | | 16 |
| | 320 | | 32 |
| | 1600 | | 16 |
| | 16000 | | 16 |
| | 80000 | | 8 |
| | 40 | | 4 |
| | 800 | | 8 |
| | 4000 | | 4 |
| | 40000 | | 4 |
| | 200000 | | 2 |
| | <hr style="width: 100%;"/> | | <hr style="width: 100%;"/> |
| | 342776 | | 342776 |

So ergab sich die Rechnung I. Die Schüler wurden gefragt, ob ihnen in derselben nichts aufgefallen sei. Sie erwiderten: Das ist eine grosse Rechnung! Es sind auch viele Nullen! Es sieht aus wie eine Treppe! Sie entdeckten, dass es keinen Einfluss auf das Resultat habe, wenn man die vielen Nullen weglasse, da die Zahlen ja schon durch ihre Stellung in den Kolonnen in ihrem Werte genügend bezeichnet seien. So ergab sich die II. Form ohne die Nullen.

Die Schüler staunten ob dieser Form (Staunen, Zweifel, Widerspruch, Erwartung sind günstige Geisteszustände für die Erfassung des Neuen). Sie fanden: die folgenden Zahlen kommen immer eine Stelle nach links zu stehen bis 8, dann fängt's wieder von vorn an. Bestätigung und Erklärung, warum es so kommen müsse.

Gefällt euch diese Form? — Sie ist zu lang. — Probirt, ob ihr eine kürzere findet. Es kamen nun einige Irrtümer und falsche Verfahren zum Vorschein, was aber auch nichts schaden kann. Als das Suchen der Schüler resultatlos blieb, gab ich einen kleinen Anstoss: Versucht einmal aus den fünf ersten Multiplikationen nur eine einzige zu machen. Zählt das Resultat derselben zusammen! So ergab sich:

$$\begin{array}{r} \text{III a.} \quad 24484 \\ \quad \cdot 14 \\ \hline \quad \quad 16 \\ \quad \quad 32 \\ \quad \quad 16 \\ \quad \quad 16 \\ \quad \quad 8 \\ \hline 97936 \end{array}$$

Wie ist es nun möglich, dieses Resultat durch eine einzige Rechnung zu erhalten? Sie mussten nun angeben, wie man 6, 3 und die folgenden Stellen erhalte und fanden dann allmählig, dass man die gleichartigen Einheiten gleich anfangs im Kopf vereinige, also:

$$\begin{array}{r} \text{III b.} \quad 24484 \\ \quad \cdot 4 \\ \hline 97936 \end{array}$$

Nun wurde auch noch beim zweiten Teil der Rechnung, der Multiplikation mit 10, von der ausführlichsten Art bis zur kürzesten vorgedrungen, sodass die Endform hiess:

$$\begin{array}{r} 24484 \\ \quad \cdot 14 \\ \hline 97936 \\ 24484 \\ \hline 342176 \end{array}$$

Damit waren die Schüler in der Multiplikation ganzer Zahlen „auf die Höhe der Gegenwart“ gelangt. Einen ähnlichen Weg kann man auch bei der Division, ferner bei den Brüchen, überhaupt überall im Rechnen, einschlagen.

Der kulturgeschichtliche Gang scheint mir auch im Rechnen der allein richtige zu sein; derselbe schliesst alle andern methodischen Forderungen in sich. Die Kunst des Lehrers besteht darin, auch die kleinsten Einheiten, ja jeden Begriff, diesem Prinzip gemäss zu gestalten. Als Hilfsmittel, speziell für die Methode des Rechenunterrichts, sollte er eine ausführliche Geschichte der Rechenkunst besitzen. *J. Ragatz.*

NACHRICHTEN.

Für das Schulwesen der Zukunft gibt es nur *ein* Programm, das viele denken, aber wenige direkt auszusprechen wagen: *weniger* lernen. Namentlich alle Universitätslehrer werden wissen, wie viele überanstrengte, daher müde gewordene und des Lernens überdrüssige junge Leute zu ihnen kommen, die dann dieses Programm, das auf den Schulen hätte ausgeführt werden sollen, auf der Universität nachholen, da wo es sich gerade um eine geistig vollkommen frische und lernbegierige Jugend handeln würde, wenn *mehr* als mechanisches Aneignen auf ein Examen daraus werden soll. Vieles, was man an der jetzigen studirenden Jugend tadelt, auch ihr übermässiger Hang zu Erholungen und Festlichkeiten, der ganze Bier-Comment, der sich in Deutschland bereits sogar in das bürgerliche Leben hinüber verpflanzt, kommt von der Uebermüdung her. Das wird aber noch so lange fortgehen, bis es im *Militärdienst* sich herausstellt, dass an müde, von der Schule überanstrengte Leute die Anforderungen nicht gestellt werden können, welche die neuere militärische Ausbildung verlangt. Dann wird endlich der „Schulmeister von Sadowa“, der die Schlachten gewonnen haben soll, zur wohlverdienten Ruhe eingehen. Realisirt aber werden die notwendigen Entlastungen durch eine *Trennung der Realschulen von den Gymnasien*, nicht auf Kosten dieser letztern und ihrer klassischen Bildung. Dass ein künftiger Jurist oder Theologe in allen Spezialitäten der Mathematik oder Chemie versirt sei, ist ebenso unnötig, als dass ein künftiger Kaufmann Latein und Griechisch versteht. Die Einheit der Bildung, die ein zwar schöner, aber unausführbarer Gedanke ist, muss zuerst aufgegeben werden, dann erst kann man davon sprechen, wie dieselbe künftig einzurichten sei, damit Geist und Körper gleichmässig entwickelt werden, das Schulwesen wieder eine Frage der Erziehung der Menschen wird (was es gegenwärtig nicht ist) und Schüler entstehen, die *Freude am Lernen* haben und die Schulen nicht bloss als eine lästige Vorbedingung zur Erlangung einer guten Lebensstellung betrachten. Vorher sind alle Reformprogramme leeres Gerede. Die jetzige Generation hat sich eben viel mehr aufgelegt, als sie tragen kann. „Sie können die Last nicht mehr wegbringen und ihre Seelen müssen ins Gefängnis gehen.“

Prof. Dr. Hilty im Jahresbericht zum politischen Jahrbuch 1890, S. 979.

Allen überschwänglichen Berichterstatlern von Konferenzen, Fortbildungskursen und Lehrertagen zu Nutz und Frommen drucken wir hier auch ab, was Professor Hilty in demselben Jahresbericht (S. 895) über die Superlativsucht der Zeitungskorrespondenten schreibt: „Die Superlative liegen jetzt in der Zeit. Wenn jemand irgendwo eine Rede hält, so dürfen die Zeitungen kaum mehr von weniger als einer „glänzenden“ oder „nach Form und Inhalt vollendeten“ Leistung sprechen, auf die Gefahr hin, sonst als Gegner des Redners zu erscheinen. Streift etwas in das militärische Gebiet, so ist „Schneidigkeit“ de rigueur; eine Gelehrsamkeit muss „kolossal“ oder „stupend“ sein, wenn sie noch etwas bedeuten soll, und ein Beifall im Theater oder Parlament, der nicht „lange anhaltend“, „enthusiastisch“ oder, wenn es eine Primadonna betrifft, sogar „frenetisch“ wäre, erschiene den Objekten dieser Ovationen als eine offenbare Beleidigung. Ebenso würde eine Heiterkeit, die nicht „stürmisch“ wäre, fast den Charakter der Melancholie haben, und wenn jemand, namentlich im Kanton Bern, seine Beistimmung zu etwas äussern will, so muss es „voll und ganz“ geschehen, ansonst eine solche Versicherung keinen Wert besitzt. Ein jedes eidgenössische Gesetz hat entweder den Fortschritt und die Ehre der Eidgenossenschaft, oder dann den Untergang unseres Staates im Leibe, und sogar bei der geringfügigsten Wahl darf „kein Bürger bei der Urne fehlen“, sondern müssen „alle Mann auf Deck“ und „erwartet das Vaterland, dass jeder seine Pflicht tue.“

Ein Kanton, in dem eine Verfassung angenommen oder verworfen werden soll, ist stets ein „Schicksalskanton“, und wenn eine Parteiversammlung im Bahnhofrestaurant in Olten zu Mittag gegessen hat, so steht dieser „Tag von Olten“ fortan auf alle Zeiten in den „ehernen Tafeln schweizerischer Geschichte eingegraben“, und es muss noch gut gehen, wenn dies nicht mit „diamantenum Griffel“ geschah. Wir fürchten ernstlich, es komme noch dazu, dass auch bei uns Bundes- und Nationalräte überall, wo sie sich zeigen, „mit enthusiastischen Kundgebungen“ begrüsst werden,

und es werde bei eidgenössischen Manövern, sobald der Inspizierende erscheint, wie anderswo ein Kaiser- oder Königswetter, so auch bei uns ein „Bundeswetter“ obligatorisch werden.

Wir sind längst jenseits der Grenze angelangt, wo solche Superlative noch ernst genommen werden, und es wäre an der Zeit, allgemein wieder zum „Positiv“ herabzusteigen und die Worte mehr der Sache und Veranlassung anzupassen, wozu aber allerdings etwas klassische Bildung gehört.

Denn wenn einmal in der Eidgenossenschaft wirklich Not an Mann kommen sollte, so werden wir gar keine Adjektive mehr zur Verfügung haben und bei den modernen Romanschreibern, oder bei der „Freien Bühne“ in Berlin ein Anleihen von solchen machen, oder aber zu der einfachen Sprache der alten Eidgenossen zurückkehren müssen, die vielleicht dann wieder als Gegensatz imponirt.“

REZENSIONEN.

G. Stucki, Schulinspektor in Bern. **Schülerheft für Naturbeobachtungen.** Preis per Dutzend 3 Fr. 90 Rp., per Exemplar 35 Rp.
Verlag der Schulbuchhandlung W. Kaiser in Bern.

Der Lenz ist angekommen! Und gross und klein zieht ins Freie, dem Gesange der Vögel zu lauschen, die buntfarbigen Blumen zu bewundern, zu beobachten alles, was da kreucht und fliegt. Doch wie wenige haben ein offenes Auge und Ohr für all' die Pracht und Herrlichkeit, die uns auf Schritt und Tritt umgibt. Die grossen Wunder der Natur ahnen viele nicht. Warum? Es fehlt ihnen der Führer, und es hat ihnen derselbe auch in der Jugend gefehlt. Statt die Natur aus der Natur zu studiren, mussten sie sich mit dem Buchstaben, der da tötet, begnügen, trockene Beschreibungen und Entwicklungen lesen über Dinge, die sie nie oder doch nur oberflächlich gesehen hatten. Heute ist es in dieser Hinsicht schon um vieles besser geworden. Das Evangelium von der Anschauung wird allerorten mit Eifer gepredigt. An Gläubigen ist kein Mangel.

Wie verhält es sich aber mit den Tätern des Worts?! Die Zahl derselben ist schon bedeutend geringer. Immerhin gibt es gewiss überall Lehrer, die sich ernstlich bemühen, schon in der Volksschule durch fleissige Beobachtungen und gründliche Besprechungen das Verständnis der Natur anzubahnen. Eins jedoch trifft man selten, wie not es auch tut. Wir meinen die Beobachtungsbücher. Das auf den Spaziergängen gewonnene Material kann nur zum kleinern Teile augenblicklich im Unterrichte Verwertung finden. Vieles muss nach dieser oder jener Seite durch längere Zeit fortgesetzte Beobachtung ergänzt und erweitert werden. Damit die Resultate der einzelnen Exkursionen aber nicht verloren gehen, ist ein schriftliches Fixiren derselben nötig. Das vom Schüler geschriebene Wort hat dann später die Kraft, ihn an die bei dieser oder jener Gelegenheit beobachtete Sache zu erinnern, und der Unterricht arbeitet mit Vorstellungen, welche der sinnlichen Wahrnehmung entstammen, und wenn die Beobachtung auch schon vor längerer Zeit stattgefunden hat. Als Beobachtungsbuch kann uns jedes beliebige Heft dienen, und der Lehrer mag dasselbe nach diesen oder jenen Gesichtspunkten einteilen. Nichtsdestoweniger ist das von Schulinspektor Stucki herausgegebene Schülerheft für Naturbeobachtung sehr zu begrüßen, hauptsächlich aus dem Grunde, weil der Lehrer aus den in demselben eröffneten Kategorien sieht, welche Gegenstände in erster Linie der Beobachtung zu empfehlen sind. Das Heft zeigt auf 32 Seiten folgende Hauptüberschriften:

Chronologische Tabelle, aussergewöhnliche Beobachtungen, Temperaturbeobachtungen, jährliche Temperaturschwankungen, Witterungsverhältnisse, Sonne und Mond, Beobachtungen am Bache, der Obstbäume im Frühling, am Kirschbaum das Jahr hindurch, der Garten im Frühling, auf der Wiese, am Getreidefeld, im Walde, am Bienenstocke, ein Zugvogel, ein Schmetterling, der grüne Wasserfrosch, Arbeiten

des Landmannes, Entwicklung und Wachstum verschiedener Pflanzen, ein Gewitter, der Sperling, unsere Katze, unser Hund, die Henne, Spaziergänge im Winter, Beobachtungen in Haus und Hof, Wetterzeichen und Witterung, seltene Funde.

Bei allen Aufgaben finden sich noch genaue Winke, worauf sich die Beobachtung besonders zu erstrecken hat. Jeder wird das Heft gewiss mit grossem Vorteile benutzen. Ganz besonders auf dasselbe aufmerksam machen müssen wir unsere Lehrer an Halbjahrsschulen. Hier scheidet der naturkundliche Unterricht in der Regel an dem Mangel an Anschauungsmaterial, besser gesagt, an der ungenügenden Ausnutzung desselben. Wie manches könnten die Schüler aber selbst erarbeiten bei richtigem Gebrauche der Stuckischen Hefte. Der Lehrer gehe mit ihnen die einzelnen Kategorien durch, mache gemeinschaftlich mit den Schülern während der Schulzeit alle Eintragungen, die zu dieser Zeit irgend möglich sind, und fordere sie sodann auf, in den Ferien die begonnene Arbeit fortzusetzen, ihnen noch ganz speziell Winke erteilend über günstige Beobachtungszeiten und -Orte. Er unterlasse es aber nicht, auch selbst zu beobachten und die Ergebnisse ebenfalls zu fixieren. Ein Vergleich seines Heftes mit denjenigen der Schüler wird beim Wiederbeginn des Unterrichts zeigen, wie viel diesen entgangen ist, und die Folge wird sein, dass ein zweiter Versuch bedeutend bessere Resultate zeitigt. Auf diese Weise gewinnt man eine reiche Menge sehr wertvollen Stoffes für den Unterricht und weckt bei den Schülern zudem den Sinn für selbständige Naturbeobachtung. Ja, wir zweifeln nicht daran, dass bald auch Eltern und erwachsene Geschwister der jungen Naturforscher Interesse an der Beobachtung gewinnen, sich dabei selbst weiter bilden und durch ein neues festes Band an die Schule und deren Bestrebungen gefesselt werden. Wir hoffen, dass recht viele Kollegen den Versuch wagen, und zweifeln an günstigen Erfolgen durchaus nicht.

P. C.

Otto Zuck, Die biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments auf der Mittelstufe. Eine Anleitung zur Behandlung biblischer Geschichten in Gesprächslehrform. Zwei Teile.

II. Teil: *Das neue Testament*. Zweite Auflage. Preis 2 Mk. 70 Pf.

— — **Katechesen über die fünf Hauptstücke des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers.** Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. Preis 2 Mk. 80 Pf.

— — **Bibellesen im Anschluss an biblische Geschichten und Katechismus.** Zwei Teile. I. Teil: *Das alte Testament*. Preis 2 Mk.

Alle drei Schriften erschienen in Dresden bei Gerhard Kühtmann, Verlagsbuchhandlung.

Drei Lehrmittel für den Religionsunterricht auf einmal und dazu vom gleichen Verfasser! Die stattliche Reihe solcher Lehrmittel, die von demselben in letzter Zeit erschienen sind, zeugen von grosser schriftstellerischer Fruchtbarkeit. Es ist erfreulich, zu konstatieren, dass die Sorgfalt und Gediegenheit der Arbeit bis jetzt dabei nicht stark gelitten zu haben scheint. Dass der Religionsunterricht einer pädagogischen Neubelebung dringend bedarf, steht ausser Frage. Dass diese Neubelebung von der Herbart-Zillerschen Pädagogik ausgeht und ausgegangen ist, ist nicht eines ihrer kleinsten Verdienste. Sie leistet damit dem protestantischen Religionsunterricht und der protestantischen Kirche einen unschätzbaren Dienst. Auf dem Boden Herbart-Zillerscher Grundsätze steht nun auch Otto Zuck, wenn auch in formal freier, selbständiger Weise.

Das erste der obgenannten Bücher, die „*biblischen Geschichten*“, ist zugleich das bedeutendste. Es bildet den zweiten Teil des Werkes, enthält daher die neutestamentlichen Geschichten und zwar nur das „*Leben Jesu*.“ Bekanntlich haben wir von Staude ein vortreffliches Lehrmittel für den Unterricht in biblischer Geschichte. Hat neben dieser anerkanntermassen gediegenen pädagogischen Leistung die Arbeit von Zuck noch eine Berechtigung? Wir glauben die Frage bejahen zu müssen. Zuck

legt weniger Gewicht darauf, den Mechanismus der fünf formalen Stufen möglichst korrekt spielen zu lassen, als darauf, mit Hilfe der Herbart-Zillerschen Grundsätze die biblische Geschichte dem Herz und Gemüt der Kinder nahe zu bringen. Das gelingt ihm denn auch in hohem Masse, besonders durch reiche Verwendung des Kirchenliedes. Es weht ein frommer und frischer Geist aus der ganzen Art der Behandlung, wenn der Standpunkt auch der traditionell-kirchliche ist. — Die einzelne Geschichte ist, wie gesagt, nicht streng nach dem Schema der fünf Stufen behandelt. Ziel wird keines ausdrücklich formuliert. Der Analyse entspricht die Vorbereitung (A), dann folgt B: die Darbietung des Neuen. Dieselbe ist vollständig ausgeführt. Sie soll offenbar durch Vorerzählen geschehen, wobei die schwerverständlichen Wendungen und Ausdrücke durch Umschreibungen verdeutlicht und Sacherklärungen eingeflochten werden. Daran reihen sich C: die (sachliche und ethische) Vertiefung, und D: die Verwertung (= Methode); Assoziation und System werden innerhalb dieses Schemas untergebracht.

Die „Katechesen“ haben für die meisten Lehrer dieser Blätter weniger Interesse. Sie bestreben sich ernstlich, die unvermeidlich etwas trockene und künstliche katechetische Methode durch reiches Veranschaulichungsmaterial zu beleben. Das mag denn auch dem Verfasser ziemlich gelungen sein. Doch treten die Mängel dieses ganzen Katechismusunterrichtes auch bei ihm hervor: gekünstelte oder blossse Scheinfragen, abstrakte Betrachtungen u. s. w. Der Versuch, denselben an biblische „Lebensbilder“ anzuschliessen, dürfte einen zu beachtenden Wink enthalten über die pädagogische Neukonstruktion des „Katechismusunterrichtes“ (und des sog. Konfirmandenunterrichtes). Vergleiche Thrändorf: Die systematische Darstellung der Glaubens- und Sittenlehre. Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik, XXI. Jahrgang.

Das dritte der Zuckschen Lehrmittel („Bibellesen“) verwirklicht einen für den Religionsunterricht hochbedeutsamen Gedanken. Wenn die Bibel nicht auch dem protestantischen Volke ganz fremd werden soll, so muss schon das Kind gründlich in sie eingeführt werden, weil sie ihm sonst vielleicht sein Leben lang ein Buch mit sieben Siegeln bleibt. Hauptzweck ist dabei, wie der Verfasser mit Recht bemerkt: „dem Gemüts- und Herzensleben des Kindes zu dienen.“ Jede Bibellesestunde soll daher eine „Erbauungsstunde“ sein. Dieser Zweck wird nur dann erreicht, „wenn dieser Unterrichtsgegenstand in den Dienst des gesamten Religionsunterrichtes tritt und mit diesem eng verbunden wird.“ „Die Anlehnung hat in der Weise zu geschehen, dass die Bibellesestunde die in dem biblischen Geschichts- (und Katechismus) Unterrichte gewonnenen ethischen Gedanken aufnimmt, sie erweitert, begründet und befestigt.“ Im Anschlusse an die wichtigsten biblischen Geschichten und Abschnitte des „Katechismus“ wird nun in vorliegendem Büchlein das ganze alte Testament in seinen prophetischen, poetischen und didaktischen Bestandteilen auszugsweise gelesen. Die Behandlung geschieht nach dem Schema: A. Vorbereitung, B. Darbietung des Neuen, C. Vertiefung und Verwertung und ist in ihrer Art mustergiltig zu nennen durch Kraft, Wärme, Schwung, Leben und Anschaulichkeit.

Wir resümieren unser Urteil dahin, dass in diesem Buche Zucks ein bisher nur zu sehr vernachlässigter, hochwichtiger Teil des Religionsunterrichtes in zum Teil vorbildlicher Weise bearbeitet worden sei.

L. R.

Arnold Kluckhuhn, Kleine Bibelkunde für den Schul- und Konfirmandenunterricht. Zweite verbesserte Auflage. Leipzig, Druck und Verlag von Fr. Richter. Preis 40 Pf.

Diese kleine Bibelkunde ist hervorgegangen aus dem Bedürfnis, dem Schüler einen Leitfaden in die Hand zu geben, mittelst dessen er sich auch nach der Schulzeit in der hl. Schrift orientieren kann. Sie enthält eine „Wanderung durch die hl. Schrift“, welche, wie der Verfasser mit Recht bemerkt, in keinem Konfirmandenunterrichte fehlen sollte. Nach einigen Bemerkungen allgemeiner Art folgt eine kurze Charakteristik sämtlicher biblischer Schriften, nebst einer im ganzen gut getroffenen Auswahl von Lesestücken und Lernsprüchen. Der Stoff ist ganz kurz zusammengedrängt; im übrigen ganz im traditionellen Sinne behandelt. Wer sich damit einverstanden fühlt, mag diese „Kleine Bibelkunde“ mit Erfolg brauchen, und wir wollen nicht mit dem Verfasser darüber streiten, ob dieselbe einem wirklichen „pädagogischen Bedürfnisse“ entspricht.

L. R.

D. A. Ludwig, Quellenbuch zur Kirchengeschichte. Für Freunde derselben, insbesondere für Studierende und praktische Theologen.
I. Teil: *Bis zur Alleinherrschaft Konstantins des Grossen.* Davos, Hugo Richter.

Aus den Kreisen der bündnerischen Geistlichkeit und Lehrerschaft, denen der Verfasser angehört, ist ein Werk hervorgegangen, das ihnen zur Ehre gereicht. Ein Quellenbuch zur Kirchengeschichte zu bearbeiten, ist ein Unternehmen, das so viele gediegene kirchengeschichtliche Kenntnisse, so viele oft recht kleinliche, gelehrte Mühwaltung erfordert, so viel Umsicht und richtigen Blick, um aus der verwirrenden Masse des Quellenmaterials das Bedeutsamste auszusondern, dass wir dem geehrten Herrn Verfasser doppelte Achtung und doppelten Dank schuldig sind, wenn er neben seinen Berufspflichten noch dieser mühsamen Arbeit sich unterzogen hat. Das Buch ist erwachsen aus jenen Bestrebungen, welche besonders durch den bekannten Aufsatz von Prof. Hilty in den „Bündner-Seminarblättern“ (1886) einen kräftigen Aufschwung erhielten: den Geschichtsunterricht zu beleben durch Zurückgehen zu den Quellen mit ihrer unmittelbaren lebendigen Anschaulichkeit. „Zurück zu den Quellen!“ Dieser Ruf, den die Methode der *Geschichtsforschung* sich schon lange gemerkt hat, er ergeht auch an die Methode des *Geschichtsunterrichtes*. Das vortreffliche „Quellenbuch zur Schweizergeschichte“ von Oechslin macht es dem Lehrer der Schweizergeschichte leicht, diesem Rufe Gehör zu schenken. Etwas ähnliches fehlte bisher dem Lehrer der Kirchengeschichte. Der Verfasser will nun mit seiner Arbeit in die Lücke treten.

Gerade der Kirchengeschichtsunterricht bedarf eines solchen Zurückgehens zu den Quellen ganz besonders. Man darf zuversichtlich behaupten, dass namentlich die ganze Geschichte der alten Kirche ohne irgendwelche Kenntnis der Quellen uns innerlich fremdartig und unverstanden bleibt. Das gilt aber auch von der ganzen Kirchengeschichte. Hase, der grosse Meister derselben, hat schon frühe der individuellen Behandlung derselben das Wort geredet (1834). Er sagt in der Vorrede zur ersten Auflage seines Lehrbuches: „Er (der Zweck des Lehrbuches) fordert auch, dass die Fülle des Lebens, wie sie aus den ursprünglichen Denkmalen jedes Zeitalters uns anspricht, noch aus dem zusammengedrängten Abriss durchleuchte. Ich habe daher mit Sorgfalt gestrebt, statt des Allgemeinen und Unbestimmten, wie es sich gewöhnlich in Lehrbüchern findet, das Individuelle und Bestimmteste jedes Zeitalters auszusprechen. Eine solche individuelle Behandlung ist aber nur möglich an Hand der Quellen, welche ursprüngliches, individuelles Leben atmen und daher auch Leben erzeugen, weil nur am Leben Leben sich erzeugt. Das Geheimnis alles Lebens aber ist Individualität. So wird denn der Lehrer der Kirchengeschichte in erster Linie zu einem solchen Quellenbuche greifen und sich davon, bei richtiger Benützung desselben, eine bleibende Erfrischung seiner Lehrstunden versprechen dürfen. Das Buch bietet sich aber allen praktischen Theologen und auch den Studierenden an. Da möchte nun allerdings mancher geneigt sein, zu fragen: „Sollten diese denn nicht den Impuls, ja sogar die Verpflichtung fühlen, wenigstens die grundlegenden geschichtlichen Dokumente der Kirche, der sie dienen wollen, vollständig und in der Ursprache zu lesen?“ Gewiss sollten sie das! Aber was sollte man heutzutage nicht alles! Beim redlichsten Willen wird gewiss mancher von ihnen mit Wagner im „Faust“ seufzen:

„Wie schwer sind nicht die Mittel zu erwerben,
Durch die man zu den Quellen steigt!“

Zu diesen Mitteln gehört nun besonders ein guter Schulsack in Latein und Griechisch, den heutzutage nicht mehr jeder akademisch Gebildete besitzt. Aus dem letzteren sind sämtliche mitgeteilte Quellenbruchstücke ins Deutsche übersetzt. Der Verfasser hat dabei die vorgefundenen Uebersetzungen benützt, doch so, dass der Grundtext, wo es nötig und tunlich war, verglichen wurde. Manches, z. B. Tertullians montanistische Schriften, musste er selbst übersetzen. Jeder, der etwas vom Stile des „Antignostikus“ weiss, vermag die Schwierigkeit dieser Aufgabe zu schätzen, deren Lösung wir nicht beurteilen können. Eine Uebersetzung der Quellen ins Deutsche war aber namentlich darum nötig, weil das Buch auch jedem nicht theologischen Freunde der Kirchengeschichte seine Dienste anbietet. Wer von ihnen

Hases grosse Kirchengeschichte zur Hand nimmt und dazu Pfr. Ludwigs „Quellenbuch“, der wird nie in Versuchung kommen, solches Studium als Zeitverlust zu betrachten. Möge das Buch darum auch unter den Nicht-Theologen seinen Leserkreis finden, zu Nutz und Frommen der christlichen Kirche!

Nun noch ein Wort über den Inhalt des Buches. Es beginnt mit den (legendarischen) Berichten über das Schicksal der Apostel Petrus, Paulus und Johannes, dem Bericht des Tacitus über die ernerische Christenverfolgung (Annalen XV. 44), den Christenverfolgungen unter Domitian und den Notizen über die ersten Bischöfe von Rom. Dann folgt das nachapostolische Zeitalter: der Clemensbrief an die Korinther (ist fast vollständig aufgenommen); Bruchstücke aus den Ignatius-Briefen, aus der Didache, dem Pastor Hermae, aus Justinus Martyr u. s. w. Aus dem altkatholischen Zeitalter sind berücksichtigt: Irenaeus (Darstellung des Systems des Valentinus u. s. w.), die Papiasfragmente, das Muratorische Fragment, Tertullian, Origenes, Cyprian und sein Zeitalter, der Manichaeismus, die apostolischen Constitutionen und die letzte Christenverfolgung im römischen Reich. Dass Tertullian einen so breiten Raum einnimmt, ist jedenfalls gerechtfertigt. Aus Origenes „contra Celsum“ sind beträchtliche Bruchstücke mitgeteilt. Cyprian ist ebenfalls ausführlich berücksichtigt. Der Manichaeismus nach den Acta Archelai, den arabischen Quellen und nach Augustinus dargestellt. Die apostolischen Constitutionen gewähren einen Einblick in das altchristliche Gemeindeleben. Alle die wichtigeren kirchengeschichtlichen Ereignisse, Personen und Parteien der ganzen Periode werden in diesem Rahmen kürzer oder ausführlicher durch Quellenberichte illustriert. Dass der Stoff sich wesentlich um einige geistige Häupter und Repräsentanten des Zeitalters konzentriert, ist jedenfalls pädagogisch sehr richtig. — Ein Namen- und Sachregister erhöht die Brauchbarkeit des Buches.

Eine strenge Fachkritik hätte vielleicht dieses und jenes an dem Buche auszusetzen. Auf solche Fragen einzugehen ist hier nicht der Ort. Wir hoffen, der Verfasser werde uns bald mit einer Fortsetzung des begonnenen Werkes erfreuen können und wünschen demselben von Herzen einen guten Erfolg. *L. R.*

Literatur-Nachweis.

Die wenigen Wochen zwischen Schlussexamen und Schulanfang sind für die Pädagogen, welche sich noch nicht für vollkommen halten, die Zeit der guten Vorsätze. Zufrieden mit dem Resultat der Prüfung, vernehmen sie doch eine leise Mahnung des pädagogischen Gewissens, im neuen Schuljahr manches anders und besser zu machen. Da sehen sie sich gerne nach neuen Hilfsmitteln um. Vielleicht sind auch einige unserer Leser in dieser Lage. Vielleicht haben einige sich gar vorgenommen, mit dem Alten zu brechen und den Unterricht von nun an nach den Grundsätzen der neuern Pädagogik zu erteilen. Diesen fortschrittlich gesinnten Kollegen möchten wir mit nachstehendem Verzeichnis von Lehrplanentwürfen und Präparationen, das indessen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, die Ausführung ihres Vorhabens erleichtern. Dass man von derartigen Vorlagen nur einen freien Gebrauch machen darf, versteht sich in unsern Kreisen von selbst.

1. Gesamtschule.

Rein, Pickel, Scheller. Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 1.—8. Bd. 4. Aufl.

Florin, Methodik der Gesamtschule. Bündn. Seminarblätter, III. Bd.

Th. Wiget und Florin. Vademecum zum vaterländischen Lesebuch. Bündn. Seminarblätter V, VI, VII.

2. Religionsunterricht.

Thrändorf. Die Behandlung des Religionsunterrichtes nach Herbart-Ziller'scher Methode. 2. Aufl.

— Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. Präparationen nach psychologischer Methode. 1890.

Staudé. Präparationen zu den biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments. 3 Bde. 5. Aufl.

Albrecht. Die Pädagogik von Dr. Tuiskon Ziller und der pfarramtliche Religionsunterricht. Bündner Seminarblätter V.

— Zwei Präparationen. 1. Das Gleichnis vom verlorenen Sohn. 2. Die Erzählung vom Speisewunder. *ibid.* III.

Hosang. Die Anwendung der Zillerschen Grundsätze auf den Religionsunterricht. *ibid.* II.

- K. Just.* Die Heilung der zehn Aussätzigen. Praxis der Erziehungsschule. I.
 — Der zwölfjährige Jesus im Tempel. Biblischer Geschichtsunterricht für das 1. Schuljahr. *ibid.* I.
 — Der Einzug Jesu in Jerusalem. Eine Probe des biblischen Geschichtsunterrichts in darstellender Form. *ibid.* IV.
Günther. Die Stillung des Sturmes. Rein. Studien. 1881.
Gelderbloom. Der Kranke am Teiche Bethesda. *ibid.*

3. Deutsch.

- Th. Wiget* und *Florin.* Materialien für den deutschen Unterricht im dritten Schuljahr. 1. Die Behandlung eines Lesestücks. 2. Angelehnter Aufsatzunterricht. 3. Das System der Sprachlehre im dritten Schuljahr und sein Ausbau in obern Klassen. 4. Zur Bekämpfung des sog. Schultones im Lesen. Bündn. Seminarblätter VI.
A. Florin. Die unterrichtliche Behandlung von Schillers Wilhelm Tell.
 — Präparation zu Schillers Lied von der Glocke. Nr. 2, 3 dieser Blätter.
 — Johanna Sebus. Methodische Bearbeitung für den deutschen Unterricht. Praxis der schweiz. Volks- und Mittelschule. II. Bd.
A. Hug. Die Grammatik in der Volksschule. Bündn. Seminarblätter II.
W. Müller. Ludwig Uhland auf der Realstufe. VIII. Jahrgang dieser Zeitschrift.
 — Zur Diskussion über die Methodik des deutschen Unterrichts. Nr. 4 dieser Blätter.
G. Wiget. Der deutsche Unterricht auf der Realschule. Auswahl und Behandlung des Stoffes. Theorie und Praxis des Realschulunterrichts. I. Heft. Vergleiche dazu: Verhandlungen der st. gallischen Reallehrerkonferenz im VIII. Jahrgang dieser Blätter.
 — Präparations-Skizzen zu Schillers Wilhelm Tell. Theorie und Praxis des Realschulunterrichts. I. Heft.
 — Präparation zu Schillers Maria Stuart. Praxis der schweiz. Volks- und Mittelschule. V. Bd.
 — Präparation zu Göthes Hermann und Dorothea. *ibid.* VIII. Jahrgang.
O. Frick. Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. I.: Philotas. — Emilia Galotti. — Minna von Barnhelm — Nathan der Weise. — Götz von Berlichingen. — Egmont. — Iphigenie auf Tauris. — Torquato Tasso.
K. Eberhardt. Die Poesie in der Volksschule. 3 Bde. 3. Aufl.
Bliedner. Schillerlesebuch.
M. Valer. Präparation zu Tells Tod v. Uhland. Praxis der schweiz. Volks- und Mittelschule, I.
K. Just. Die Kraniche des Ibykus.
 — Die Schutzmauer. Praxis der Erziehungsschule. I.
 — Die Sterntaler. *ibid.* II.
 — Das Winterlied von Claudius, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik XI.
O. Thieme. Zwei Unterrichtsbeispiele aus dem Deutschen des 1. Schuljahres. Praxis der Erziehungsschule II.
H. Winzer. Die Auswanderer. *ibid.*
Ackermann. Präparation zu Göthes „Gesang der Geister über den Wassern“ und „Mahomets Gesang“ für das 10. Schuljahr einer höhern Mädchenschule. Rein, Studien 1882.

4. Französisch.

- G. Wiget.* Präparation zu: La fuite de Louis XVI. von Lamartine. Bündn. Seminarblätter VI.
J. Graziano. Präparation zu: Le conscrit de 1813 von Erkmann-Chatrion. Nr. 5 dieser Blätter.
Ch. Toussaint. Ueber den Anfang des französischen Unterrichts. Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar III. Heft.
E. Leonhardi. Zwei Präparationen aus dem franz. Aut. La ville noire en Suède. Le conscrit de 1813. Praxis der Erziehungsschule I.

5. Geschichte.

- Zillig.* Der Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule. XIV. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.
Staudé-Göpfert. Präparationen zur deutschen Geschichte. I. Teil: Thüringersagen und Nibelungen.
Wohlrabe. Präparationen zu profangeschichtlichen Quellenstoffen.
Th. Wiget. Skizze eines Lehrplans für den Geschichtsunterricht. Bündn. Seminarblätter I.
 — Die Verbreitung des Christentums in der Schweiz (Präparation). Bündn. Seminarbl. VI.
 — Verfassungskundlicher Anschauungsunterricht. Bündn. Seminarblätter VI.
 — Geschichte im V. Schuljahre. Bündn. Seminarblätter VII.
G. Wiget. Zwei Fragen aus der Methodik des Geschichtsunterrichts:
 1. Die konzentrischen Kreise;
 2. Ueber die biographische Form des Geschichtsunterrichts.
 — Die Schweiz unter den Römern und in der vorhistorischen Zeit. Bündn. Seminarblätter IV.
Hilty. Ueber Geschichtsunterricht. Bündn. Seminarblätter II.
Eggenberger. Die Lage der Untertanenländer in der Schweiz. (Präparation.) Bündn. Seminarblätter V.
 — Die Einheiten des Geschichtsunterrichts für eine st. gallische Oberschule. Bündn. Seminarbl. VI.
Schachler. Zur Methodik des Geschichtsunterrichts. Bündn. Seminarblätter VII.
Widmer. Der Sempacher Krieg. Bündn. Seminarblätter VIII.
Herrmann und Krell. Präparationen für den deutschen Geschichtsunterricht an Volks- u. Mittelschulen. nach Herbart'schen Grundsätzen, I. Bd. Zeit der alten Deutschen bis zur Reformationszeit.

Fritsche. Die deutsche Geschichte in der Volksschule, Neuzeit. (Das Jahrhundert des grossenKrieges. Das Zeitalter Friedrichs des Grossen. Das Zeitalter der französischen Revolution und der Freiheitskriege. Die Wiederaufrichtung des deutschen Kaiserreichs.) Präparationen und Entwürfe nach den Grundsätzen der neuern Pädagogik. Altenburg. Pierer.

A Richter. Quellenbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte.

Schilling. Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit.

Oechsli. Quellenbuch zur Schweizergeschichte.

A Richter. Geschichtsbilder. Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte.

K Just. Die Geschichte Friedrichs des Grossen. Praxis der Erziehungsschule. I. und III.

R. Fritsche. Die Kämpfe der Germanen mit den Römern. (5. Schuljahr.) *ibid.* IV.

— Präparationen zur Geschichte der Völkerwanderung. Lehrer-Ztg. f. Thüringen. 2. Jahrg. 38 u. f.

Folz. Der erste Kreuzzug. Zeitschrift für die höheren Mädchenschulen. 1888.

6. Geographie.

K. Just. Lehrplan für den Unterricht in der Geographie.

— Das neue deutsche Reich. (Präparation.) Praxis der Erziehungsschule. I. Bd.

H. Prüll. Die Himmelsgegenden. Eine Präparation zur Einführung in die heimatliche Natur. Praxis der Erziehungsschule. II. Bd.

Imhof. Lehrplan für den Geographieunterricht. Bündn. Seminarblätter IV.

7. Naturkunde.

Conrad. Präparationen für den Physik-Unterricht. Dresden. Bleyl-Kämmerer.

— Der Zweck des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule. Jahrbuch d. V. f. w. P. XVII.

— Präparation über die Getreidearten. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik XVII.

B. Branger. Die Milchprodukte. Präparation zur Naturkunde. (Oberschule.) Praxis der schweizer. Volks- und Mittelschule, I.

K. Just. Hühnchen und Hähnchen. (Naturkundlicher Unterricht des ersten Schuljahres.)

— Schnee, Reif, Eis. (Naturkunde des sechsten Schuljahres.) Praxis der Erziehungsschule I.

R. Dobeneker. Der schriftliche und mündliche Verkehr in die Ferne. *ibid.* II.

R. Kabisch. Was uns die Steine von der Erdoberfläche erzählen. 1. Sandstein, 2. Kreide, 3. Granit. *ibid.* II.

M. Friedrich. Die Kartoffel. Naturkunde für das siebente Schuljahr. *ibid.* III.

F. Klinkhardt. Die Pelztiere. (Siebentes Schuljahr.) *ibid.* III.

Th. Grimmer. Die Eidechse. (Viertes Schuljahr.) *ibid.* III.

H Winzer. Die Singvögel. (Sechstes Schuljahr.) Rein, Studien, 1882.

Werneburg. Die Honigbiene. Lehrproben und Lehrgänge, 1. Heft.

Arendt. Lehrgang der Chemie durch mehrere Reihen zusammenhängender Lehrproben dargestellt. *ibid.* 6. und 7. Heft.

O. Twiehausen. Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen.

8. Mathematik.

Hartmann. Handbuch des Rechenunterrichts.

Falke. Propädeutik der Geometrie.

Pickel. Die Geometrie der Volksschule.

Fresenius. Die Raumlehre eine Grammatik der Natur.

Thrändorf. Geometrie im Anschluss an die Heimatkunde. Jahrb. d. V. f. w. P. 1878.

Conrad. Präparation zu dem ersten Fall der Zinsrechnung. Praxis d. schweiz. Volks- u. Mittelsch. III.

J. Falke. Das Feldmessen als Einführung in die Planimetrie. Praxis der Erziehungsschule I.

Roszbach. Rechenaufgaben im Anschluss an die Sachgebiete. *ibid.* II.

J. Jetter. Biblische Rechenaufgaben. *ibid.* III.

E. Wilk. Die Auflösung der quadratischen Gleichungen. Frick, Lehrproben u. Lehrgänge. 5. Heft.

Offene Schulstellen.

Utznach. Realschule. Französisch, Mathematik, Naturkunde, Zeichnen, Gesang und Turnen. 2300 Fr. Personalzulagen bis auf 300 Fr. Meldung bis 20. April.

Chur. Kantonsschule. Lehrstelle für französische Sprache, 26—30 wöchentliche Stunden. 2500—3000 Fr. Weitere Erhöhung in Aussicht! Meldung bis 18. April.

Niederurnen. Elementarschule. 1600 Fr. Musikalische Kenntnisse erforderlich. Meldung bis 25. April.

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

Soeben erschien:

Das Lied als Gefühlsausdruck

zunächst im Volksschulgesange betrachtet von

Arthur Oswald Stiehler

Lehrer in Dresden.

Preis 1 Mk. 60 Pf.

Diese Schrift sei allen für Gesangunterricht sich interessirenden Lehrern aufs Wärmste empfohlen. In 13 Kapiteln weist der Verfasser mit seltener Schärfe nach, dass die erste Aufgabe und das letzte Ziel des Gesangsunterrichts in der Volksschule die Förderung des Gefühlslebens sein muss. Er soll den Zögling soweit bringen, dass bei einem in seiner Seele entstandenen Gefühle das Lied als Ausdruck seines Gefühles von selbst ins Bewusstsein tritt und ihn soweit befähigt, dass er auch sofort im Stande ist, das Lied zu singen, ohne sich erst des Liederbuches zu bedienen. Sonst ist das Lied nicht der unmittelbare Ausdruck seines Gefühles, es wirkt für das Gefühl vielmehr störend und für den Ausdruck desselben hemmend und fesselnd. Das Lied muss frei, ungehemmt und unmittelbar im Liede aus der Seele fluten.

Altenburg.

Verlagshandlung H. A. Pierer.

Im Druck und Verlag von **F. Schulthess** in Zürich ist erschienen:

Dr. W. Oechsli. Quellenbuch zur Schweizergeschichte für Schule und Haus.

8° in solidem Halbfranz-Origineleinband. Preis 10 Fr.

Eine für Freunde der vaterländischen Geschichte reiche Fundgrube wichtigerer Aktenstücke von der älteren Zeit bis zur Gegenwart — eine wertvolle Ergänzung zu jedem Handbuche der Schweizergeschichte, und ein zuverlässiges Mittel der Orientirung für alle, die an unserem öffentlichen Leben Interesse nehmen.

In Kürze erscheint in unterzeichnetem Verlage:

Die Deutsche Geschichte in der Volksschule

(Neuzeit).

Präparationen und Entwürfe nach Grundsätzen der neueren Pädagogik für das 7. und 8. Schuljahr

bearbeitet von

Richard Fritzsche

Bürgerschullehrer in Altenburg.

Die Eigentümlichkeiten des Werkes — das sich darstellt als ein Versuch, die auch von höchster Stelle ausgesprochenen Gedanken über den Geschichtsunterricht praktisch zu verwirklichen — bestehen:

- a. in der nur einmaligen, aber stufenweisen Behandlung des Geschichtsstoffes im Laufe der Schulzeit,
- b. in der Durchführung der „Idee der Höhepunkte“, soweit für die Volksschule möglich,
- c. in der weitgehenden Verwertung historischer Quellen und Gedichte,
- d. in der engsten Verbindung der zuständigen Geschichte mit den äusseren Schicksalen und Erlebnissen unseres Volkes.

Preis 4 Mark.

Altenburg.

Verlagshandlung H. A. Pierer.

Inhalt: Aus der Mappe eines Schulinspektors. — Ein Kapitel aus der politischen Pädagogik. — Der Schritt von der Addition zur Multiplikation. — *Nachrichten.* — *Rezensionen.* — Literatur-Nachweis. — Offene Schulstellen. — Inserate.