Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter

Band: 2 (1896)

Heft: 4

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 20.08.2025

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

BÜNDNER
SEMINAR-BLÄTTER
(Neue Folge.)
Herausgegeben von
Seminardirektor **P. Conrad** in Chur.

II. Jahrgang. № 4. Februar 1896.

Die „Seminar-Blätter" erscheinen jährlich acht Mal. Preis des Jahrganges für die Schweiz Fr. 2.—, für das Ausland 2 Mk. Abonnements werden angenommen von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes, sowie vom Verleger Hugo Richter in Davos.

Inhalt: Ueber Wiederholen, Ueben und Prüfen. — Die Friedensidee in der Schule. — Recensionen.

Ueber Wiederholen, Ueben und Prüfen.

Von *Johann Adam Hug* in Unterstrass.

Mit dem Thema, das an der Spitze unseres Aufsatzes steht, betrete ich ein Gebiet, dessen blosse Ankündigung manchen vom Lesen der folgenden Zeilen abzuschrecken imstande ist. Wiederholen und Gähnen scheinen so enge verschwistert zu sein, dass die Behauptung, sie gehören eigentlich gar nicht zusammen, leicht taube Ohren findet. Man kann dem Wiederholen nicht ausweichen; es ist ein notwendiges Uebel, durch welches die Schule für Lehrer und Schüler ein Ort der Qual wird. Und diese Zustände sollten sich ändern lassen! Diese Ansicht vertrete ich allerdings. So viel schon über diesen Gegenstand gesprochen worden ist und so viel tüchtige Methodiker darüber geschrieben haben, so ist in der Frage doch noch viel Unklares. In buntem Wirrwarr werden die Ausdrücke Memorieren, Repetieren, Wiederholen, Ueben, Prüfen und Einprägen für und nebeneinander gebraucht, als ob alle dasselbe sagen würden. Solange aber diese Wörter so willkürlich verwendet werden können, ist die Sache nicht in der Ordnung. Es ist im Interesse des Unterrichtes, wenn den vorhin genannten Verben ein ganz bestimmter Sinn untergelegt wird, und dieser Sinn muss sich aus den verschiedenen Arten des Memorierens ergeben. Je deutlicher und bestimmter die methodisch-technischen Ausdrücke im Bewusstsein der Lehrerschaft leben, um so sorgfältiger gliedert sich der Unterricht, der nach den Ansichten der

bedeutendsten Pädagogen nur dann auf seine besten Erfolge hoffen kann, wenn er wohl artikuliert ist. Ich masse mir nicht an, in dieser Angelegenheit ein endgültiges Wort zu reden; ich bin zufrieden, wenn ich nur gehört werde.

Den eigentlichen Gegenstand unseres Nachdenkens soll das immanente Memorieren bilden; ich kann mich jedoch nicht darauf einlassen, bevor ich einiges über Wiederholen, Ueben und Prüfen gesagt habe. Offenbar gehören diese drei Ausdrücke zusammen. Es sind Verben, die Thätigkeiten bezeichnen, von denen je die vorhergehende die Voraussetzung der folgenden ist. Der Lehrer ist dabei die äusserlich handelnde Person; aber sein Thun hat den Zweck, in der Seele des Lernenden einen Prozess hervorzurufen, der beim Wiederholen zunächst kaum über den Anfang hinaus ist, beim Ueben in der Mitte steht und im Prüfen seinen vorläufigen Abschluss erreicht. So viel Neues dabei zu Tage treten mag, so gibt der Lehrer doch nichts Neues; es ist alles vom Schüler zu machen. Die Voraussetzung bleibt aber stets dieselbe: Die Elemente, überhaupt der Stoff, müssen bekannt sein. Ohne die Anschauung lässt sich kein rechtes Wiederholen denken; ohne das Wiederholen ist das Ueben unmöglich, und ohne Uebung wird man in der Prüfung schlecht bestehen. — Ich will die eben skizzierte Gesamtarbeit Memorieren nennen, dessen Zweck ist, die Vorstellungen reproduzierbar zu machen. Demnach wären Wiederholen, Ueben und Prüfen nur verschiedene Stufen des Memorierens. Diese kurzen Begriffsbestimmungen bitte ich für die folgende Abhandlung im Gedächtnis zu behalten.

Repetitio mater studiorum est, das Memorieren bringt Interesse hervor. Dass dem so ist, das bedarf keiner langen Beweisführung. Je entwickelter und lebendiger der Gedankenkreis auf irgend einem Gebiete sich zeigt, desto grösser ist die Lust, auf diesem weiter zu arbeiten. Die langsamere oder schnellere Reproduzierbarkeit hängt aber durchaus von den ungeschickter oder geschickter angestellten Memorierübungen ab. Es handelt sich nicht nur darum, dass viel memoriert werde, es muss auch Plan in dieser Arbeit sein; man hat deshalb jedes Memorieren gut vorzubereiten. Wer es dem Zufall überlässt, der handelt so klug wie der Kaufmann, der für ein Geschäft viel Geld aufwendet, wenn es aber im Gange ist, über einer neuen Spekulation die alte aus den Augen verliert. Statt zu gewinnen, wird er sich für weitere gewinnreiche Arbeit der Mittel berauben. Neben der Aufmerksam-

keit ist ein Hauptfaktor zur Erzeugung des Interesses das richtige Memorieren, für welches selbst wieder Aufmerksamkeit vorhanden sein muss. Dass diese für die erstmalige Darbietung leichter zu haben ist als für die so notwendigen Einprägungsübungen, liegt in der menschlichen Neugierde begründet. Um so schwieriger ist es dem Memorieren den fruchtbaren Boden zu verschaffen. Eine erste Bedingung dafür ist, es organisch dem Gesamtunterrichte einzufügen, wodurch an die Stelle des absichtlichen mehr und mehr das unabsichtliche, das immanente Memorieren tritt, das nicht mehr vom Willen des Lehrers, sondern von den gegebenen psychologischen Verhältnissen abhängt.

Der Erfolg des Memorierens wird besonders durch zwei Umstände beeinträchtigt.

1. Man denkt bei der Darbietung nicht genügend an das Einprägen. Einer schönen Lektion zuliebe, bei der oft der Lehrer einen grösseren Genuss hat als die Schüler, lässt man alle Vorsichtsmassregeln für eine folgende leichtere Verarbeitung ausser acht. Schon das Wortmaterial wird zu wenig dem Vorstellungskreise der Schüler angepasst, obschon man weiss, dass ein in der Seele des Kindes nicht oder falsch ausgelöstes Wort Lücken und schiefe Verbindungen veranlasst. Solche Sachen achtet man gering, scheut sich aber nicht, den Schüler beim Memorieren der Flüchtigkeit zu zeihen. Bei allen Fehlern suche der Lehrer die Ursache ihres Daseins zuerst bei sich selbst. Da wird er häufig finden, dass er zuviel den Worten vertraut, den Schülern Spreu für Brot gibt. Die Erwachsenen wissen aus Erfahrung, wie schwer es ist, durch einmaliges Beschauen oder durch ein einmaliges Anhören zu einer klaren, deutlichen und wohlgeordneten Gesamtauffassung zu gelangen. Was ihnen aber selbst nicht möglich ist, das verlangen sie ohne Gewissensbisse neben und in der Schule von den Kindern. Soll das Memorieren gelingen, so muss dem erstmaligen Vorführen des Gegenstandes die grösste Sorgfalt gewidmet werden. Das genügt aber noch nicht. Bis die Teilvorstellungen, aus denen sich die ganze Anschauung zusammensetzt, im Gesamtbilde ihre feste, bewusste Stellung haben, muss dem Unterrichte das Anschauungsobjekt mindestens für die mangelhaften Auffassungsmomente zur Verfügung stehen. Ist der Gegenstand in natura nicht mehr zu bekommen, so muss für einen annehmbaren Ersatz gesorgt werden. Für den Geschichtsunterricht heisst dies, die Geschichte sei so lange möglichst mit denselben Worten zu erzählen,

bis sie den Kindern ihrem Inhalte nach bekannt ist. Namentlich ist die wortgetreue Wiederholung von seiten des Lehrers für die Elementarschule, d. h. für die ersten Schuljahre, zu empfehlen; sie wird zwar auch auf höheren Stufen nichts schaden. Wer da meint, eine derartige Darbietung langweile die Schüler, der kennt weder das Volk, noch die Kinder. Nur schlechte Erzählungen vertragen eine solche Behandlung nicht; aber bei guten Erzählungen kann man sogar die Erfahrung machen, dass sie die Kleinen selbst wieder so fordern, wie sie ihnen der Lehrer zuerst erzählt hat*). Die »schöne abgerundete Lektion« lässt auch übersehen, dass die Gliederung des Stoffes nicht für den Augenblick, sondern für das spätere Memorieren berechnet sein muss, dass darum diese Gliederung durch Herausbilden von Ueberschriften einzuprägen ist. Einen methodischen Blick in die Zukunft thut auch derjenige Lehrer, der schon entwickelte Reihen für die Gewinnung neuer Reihen zu benützen versteht. Namentlich fehlt es an einer ausgedehnteren Anwendung des Grundsatzes der Selbstthätigkeit. Das Jagen und Hasten lässt die Kindesseele nicht zur Ruhe kommen; sie wird so lange überanstrengt, bis sie nicht mehr arbeitet. Man lässt ihr nicht Zeit, sich zu besinnen; man will nur ein Wissen, aber keinen Geist.

2. Man memoriert häufig nicht zur rechten Zeit, d. h. man wartet meistens zu lange. Auch hier ist die Sucht, schnell vorwärts zu kommen, mit im Spiele. Das Memorieren ist nicht Nebensache; aber man treibt es als Nebensache. Kaum ist mit den Schülern etwas Neues durchgenommen worden, kaum hat man mit ihnen eine Uebungsaufgabe besprochen, so überlässt man ihnen den grössten Teil der folgenden Arbeit. Darum sehen die schriftlichen stillen Beschäftigungen, selbst in guten Schulen, oft recht armselig aus. Was nicht tüchtig memoriert worden ist, das sollte unter keinen Umständen zum Schreiben aufgegeben werden; denn sonst gewöhnt man die Schüler an ein liederliches Arbeiten. Ich liebe nicht, auf Kosten der Gegenwart die Vergangenheit zu preisen; aber mit der Sprachfertigkeit unserer Jugend steht es doch schlimmer als früher, und eine Hauptursache dieser Erscheinung erblicke ich in dem ungenügenden Memorieren. Ich will damit nicht sagen, es sei ehemals besser memoriert worden; aber die Verhältnisse waren einfacher, und der Unterricht schritt langsamer vorwärts

*) Man vergleiche dazu die Einleitung der *Brüder Grimm* zu ihren „Kinder- und Hausmärchen.“

Gegenwärtig muss sehr oft in Gesamtschulen die Darbietung verlassen werden, bevor die Schüler eine Wiederholung versuchen konnten. Das sollte aber nicht so sein und ist, wo es geschehen muss, ein grosses Hindernis für späteres Memorieren. Es beeinträchtigt das Verständnis und ist nichts weniger als ein Mittel, um Zeit zu gewinnen. Was an der erstmaligen Auffassung gefehlt ist, das kann nur schwer nachgebessert werden. In alten Schulordnungen liest man, der Lehrer habe den Vormittagsunterricht am Nachmittag, spätestens am folgenden Morgen zu repetieren. Dies ist eine ganz natürliche Forderung; aber wir kennen sie nicht mehr. Unsere Lektionspläne handeln ihr geradezu entgegen, indem die Stunden für sehr wichtige Fächer tagelang aus einander liegen. Und trotzdem wollen viele von einer Konzentration des Unterrichts nichts wissen, wodurch ein Fach dem anderen im Memorieren helfen würde. Es wäre auch von Vorteil, wenn im häuslichen Memorieren eine Aenderung eintreten würde. Es sollte nicht in erster Linie mit Rücksicht auf den folgenden Schultag vorgenommen werden. Der Schüler sollte nicht zuerst fragen: »Was haben wir auf *morgen* zu thun?« Je länger es geht, bis die Wiederholung erfolgt, um so mühsamer ist die Wiedererinnerung, und oft ist solche Arbeit schwerer als das Neulernen. Man bedenke nur alle Hindernisse. In der ersten Vormittagsstunde hat der Schüler biblische Geschichte gehabt, die seine Aufmerksamkeit so voll in Anspruch nahm, dass er in der nächsten Rechnungsstunde anfangs Mühe hatte, den Worten des Lehrers zu folgen. Doch es gelingt ihm, und bald nehmen die Rechnungsprobleme sein Denken gefangen. Ihre Lösung verfolgt ihn in die Geographiestunde hinein. Und so geht es den ganzen Tag fort. »Belastet« schreitet der Schüler von einem Fache zum anderen. Der Unterricht kann die neuen Gedanken nur anregen; relativ fertig denken sollte sie der Schüler. Aber die Schuljagd lässt ihn nie zur Besinnung kommen, und bald ist er so weit gebracht, dass er es ganz in Ordnung findet, wenn andere für ihn denken und handeln. Und das wollen die Erzieher und Lehrer doch auch nicht. Wie kann unter so widerstreitenden Verhältnissen der Schüler das, was er in irgend einem Fache gehört hat, in seinem Innern bewegen, in Leben und Geist umwandeln! Um zwei Uhr nachmittags denkt er nicht mehr an den Religionsunterricht der Frühstunde, weder an das Rechnen, noch an die Geographie. Und bis zur nächsten Geographiestunde geht es zwei Tage. Wie wird es erst am Vorabend zu derselben mit seinem darauf bezüg-

lichen Wissen aussehen! Dunkel wird er sich an das und jenes erinnern, was der Lehrer gesagt hat; und was ihm als Hülfe das Lehrmittel bietet, erscheint ihm beinahe fremd. Es ist dies auch gar nicht anders möglich. In und neben der Schule hat sich der jugendlichen Seele so viel anderes aufgedrängt, dass das nun nötige Vorstellungsmaterial ganz verdunkelt ist. Damit wird dem Schüler das Lernen nicht leicht gemacht; der Unterricht leistet nicht, was er zur Einleitung der psychischen Assimilation leisten könnte. Darum scheint es mir, die Schul- und die Familienerziehung sollten die Jugend dazu anhalten, sich jeden Abend zuerst zu fragen: »Was habe ich *heute* Neues gelernt?« — Bald würden Lehrer und Lernende die gute Wirkung dieser Frage verspüren; es würden sich gescheitere und lebendigere Antworten zeigen. Jedenfalls sollte auf höheren Schulen darauf hingearbeitet werden, dass kein Schüler sich zur Ruhe lege, er habe denn den den Tag über empfangenen Unterricht wenigstens noch einmal durchdacht. Was ein derartiges Memorieren der Vorbereitung auf den folgenden Tag an Zeit rauben würde, das würde bei konsequenter Durchführung voll ersetzt werden; denn die Vorbereitungen würden ja erleichtert und damit abgekürzt. Nur bei einem um- und einsichtigen Blick nach rückwärts hat das Ausschauen nach vorwärts Aussicht auf dauernden Gewinn.

Dies mag genügen über das Memorieren im allgemeinen. Ich erlaube mir noch einige spezielle Ausführungen über Wiederholen, Ueben und Prüfen*).

Die Friedensidee in der Schule.

Eine Kritik und eine Rechtfertigung.

Von *J. R. Riedhauser.*

I.

„Friedensliebe ohne Bereitschaft auf jeden Krieg scheint Feigheit.“ Johs. Müller, Schweizergeschichte, III. 245.

Die Sehnsucht nach einem ewigen Völkerfrieden reicht hinauf in die ältesten Epochen des Menschengeschlechtes. Schon ein Prophet des alten Bundes weissagte von einer kommenden glücklichen Zeit, da die Völker ihre Schwerter in Pflugscharen und ihre

*) Man vergleiche zum Vorhergehenden den Artikel „Einprägen“ in *W. Reins* encyklopädischem Handbuche der Pädagogik, sowie *Fr. Regeners* „Grundzüge einer allgemeinen Methodenlehre des Unterrichts“ (1893), Seite 242 ff.

Spiesse in Sicheln verwandeln werden, da kein Volk wider das andere ein Schwert mehr aufheben und ein jeglicher unter seinem Weinstock und Feigenbaum wohnen werde ohne Scheu[1]). Aber dieses Sehnen blieb ungestillt bis auf den heutigen Tag. Sozusagen ununterbrochen wütete auf dieser oder jener Seite unseres Erdballes all die Jahrtausende hindurch der »männermordende Krieg«, dem unerbittlichen Würgengel seine schaudervolle Ernte zurüstend und Millionen von Unschuldigen in namenloses Elend stürzend. Heute scheinen wir von der Verwirklichung jenes idealen Gedankens so weit entfernt als je: In furchtbarer Kriegsrüstung stehen rings um uns her die Völker auf der Wacht, jeden Augenblick des Winks gewärtig, um sich wie blutgierige Raubtiere aufeinander zu stürzen und ihre Kräfte zu messen im rücksichtslosesten Vernichtungskampf. Wehe dem Volk, das, wenn die Kriegsfackel an seinen Grenzen emporloht, nicht zu Schutz und Trutz gerüstet ist! — Doch die erdrückende Last des »bewaffneten Friedens«, unter der ganz Europa seufzt, hat in tausend hoffenden Herzen den halb vergessenen Friedenstraum wieder geweckt, und die Zahl derjenigen, die sich heute noch laut als grundsätzliche Gegner der Friedensidee erklären, ist sehr klein. Die Hauptmasse des Publikums aber steht der ganzen Bewegung ziemlich kühl und skeptisch gegenüber. Und nicht mit Unrecht. Wer näher auf die Frage eintritt, findet, dass eine absolute Entscheidung nicht so leicht ist, wie es zuerst scheinen möchte.

Prof. Dr. Hilty schreibt[2]), ein ewiger Friede sei unter zwei Bedingungen denkbar, von denen die erste eine unrichtige und bei dem jetzigen historischen Bestand von Nationen unmögliche Grundlage habe, und die zweite zu den Idealen der Menschheit gehöre, von denen diese momentan noch weit entfernt sei. Die erste Voraussetzung für einen ewigen Frieden wäre ein Weltreich, das in drei verschiedenen Formen auftreten könnte: als monarchischer Weltstaat, wie z. B. das Weltreich Alexanders d. G., oder als Völkerbund unter dem Schirm des römischen Papstes und drittens als internationaler Sozialismus. Keine der drei Formen ist für uns Schweizer verlockend. — Die zweite Bedingung aber wäre »eine tiefgründige sittliche Reform der gegenwärtigen Völker und ihrer gesamten staatlichen, gesellschaftlichen und religiösen Zustände, wie sie im besten Falle vielleicht im nächsten Jahrhundert kommen

[1]) Micha 4, 3 und 4.
[2]) Polit. Jhrb. VIII pag. 200.

wird, und ohne die jene Bestrebungen zunächst noch kein hinreichendes Fundament haben, sondern oft nur ein *Vorwand* für ziemlich durchsichtige Hintergedanken sind«[1]). Die Anforderungen, welche die Aufrechterhaltung eines ewigen Friedens an die Gesittung der Menschen stellt, sind so hoch, dass ihnen die jetzige Menschheit nicht gewachsen ist. »Solange nicht das Gute in der Welt unbedingt herrschend geworden ist und noch Reiche bestehen können, in denen das ausgesprochene Gegenteil der Fall ist, muss Krieg geführt werden, der *dann* bei weitem nicht »der Uebel grösstes« ist. — Es gibt auch eine Art von Friedensliebe, die blosse Feigheit ist; man will die Lasten nicht tragen helfen, die der Kampf um die höchsten Güter der Menschheit notwendig mit sich bringt«[2]). Statt dem in näherer Zeit durchaus unrealisierbaren Ideal eines ewigen Friedens nachzujagen, rät Dr. Hilty den »Friedensfreunden«, ihre Anstrengungen auf das zunächst Erreichbare zu konzentrieren, auf die Humanisierung des Krieges, die Gründung eines dauernden Friedensbundes von *neutralen* Staaten und die *vermehrte* Anwendung *schiedsgerichtlicher Entscheidungen von völkerrechtlichen Streitigkeiten.* Dagegen hält er die Idee schiedsgerichtlicher Beilegung *aller* Streitigkeiten *gegenwärtig* für *unausführbar.* »Es gibt Fragen, die sich nie schiedsgerichtlich entscheiden lassen, solange eine Nation Sinn für Ehre und Selbständigkeit besitzt und ihre Souveränität nicht dem Friedensbedürfnis opfern will.« — »Um was es sich in dieser Sache jetzt handelt, ist das, das *Phantastische* oder auch nur Zweifelhafte gänzlich aus den Bestrebungen aller ernsthaft zu nehmenden Friedensfreunde auszuscheiden; denn *in der Beschränkung zeigt sich* auch in der Politik, wie in manchen andern Künsten, *der Meister*"[3]).

Es ist freilich nur ein kleiner Schritt auf der Bahn zum unabsehbar weit entfernten Ziel, der in den eben zitierten klaren und bestimmten Ausführungen eines Fachmannes vorgesehen wird; aber er hat vor all den kühnen Träumen hoffnungsfreudiger Friedensenthusiasten den grossen Vorteil der Ausführbarkeit voraus. Dass von einer baldigen allgemeinen »Abrüstung« unter solchen Umständen keine Rede sein kann, ist einleuchtend. Hierüber spricht sich unser Gewährsmann also aus: »Eine sehr gute, wenn auch kostspielige Kriegsrüstung ist unter den jetzigen Verhältnissen

[1]) a. a. O. pag. 205.
[2]) a. a. O. pag. 201.
[3]) a. a. O. pag. 210 und 226.

Europas nicht allein das Ehrenhafteste, sondern auch bei weitem das Wohlfeilste, was geschehen kann[1]). So schwach wir auch sein mögen im Vergleich zu unsern Nachbarn, wir haben die heilige Pflicht, für die von den Vätern ererbte Freiheit jederzeit mannhaft einzustehen. Aehnlich urteilt das St. Galler Tagblatt vom 10. April 1895 I: »Wir ehren die Bestrebungen der organisierten Friedensfreunde, namentlich insofern dieselben auf die Anknüpfung und Unterhaltung freundlicher internationaler Beziehungen gerichtet sind; speziell erscheint uns die Institution internationaler parlamentarischer Vereinigungen auf einem durchaus richtigen Gedanken zu beruhen und bei zweckmässiger Pflege die besten Früchte zu versprechen. *Eine* Grenzlinie aber müssen diese Bestrebungen (wir reden von der Schweiz) unseres Erachtens respektieren: Sie dürfen unter keinen Umständen zur Versäumung der nationalen Wehrhaftigkeit führen; sie dürfen uns in keiner Weise hindern, unser Pulver trocken zu halten. — Unserer Ueberzeugung nach liegt den Bestrebungen der Friedensfreunde (zu welch' letztern wir uns notabene auch zählen) ein edler, durchaus berechtigter Kern zu Grunde, besonders insofern dieselben auf die Bekämpfung aller Auswüchse des Nationalismus, sagen wir mit einem Worte des Chauvinismus gerichtet sind. Und wir sympathisieren mit denselben um so lebhafter und um so aufrichtiger, je mehr die »Friedensfreunde« ihrerseits am Idealismus derer nicht zweifeln, die es bei der annoch bestehenden Unvollkommenheit menschlicher Dinge auch nicht für ein ganz verdienstloses Werk halten, mit aller Treue und Gewissenhaftigkeit dafür zu sorgen, *dass unser Schwert geschliffen bleibt.*"

Vergessen wir nie, dass die Schweiz berufen ist, inmitten der gefürsteten Nationen um uns her die Leuchte der Freiheit hoch empor zu halten und Europa das Glück und den Segen eines wahrhaft unabhängigen Volkes zu zeigen. Dazu brauchen wir ein schlagfertiges und patriotisches Heer, damit auch in Zukunft unser Bundespräsident jede fremde Anmassung ebenso entschieden zurückweisen kann, wie dies einst Stämpfli beim Neuenburgerhandel that. Als der preussische Gesandte von Sydow erklärte: »Se. Majestät wollen und bestehen darauf, dass vor allem jede Aburteilung der gefangenen Royalisten unterbleibe,« erwiderte der Bundespräsident trocken: »Aber mir weits nit[2])!« — Darum heisst unsere Losung

[1]) a. a. O. pag. 390.
[2]) P. C. Planta, Andr. Rud. v. Planta pag. 167

nach wie vor: Freiheit durch Eintracht! Freudiges Einstehen mit Gut und Blut für Recht und Freiheit gegen jede fremde Anmassung! In diesem Sinne muss auch fernerhin die schweizerische Jugend erzogen werden.

II.

„Nichts ist nützlicher zur Bildung der Jugend und Leitung der Vorsteher als die Darstellung aller Zeiten des gemeinen Wesens.“ Johs. Müller, Schweizergesch., III. 231.

Der soeben ausgesprochene Gedanke steht teilweise schon im Widerspruch mit dem von Dr. *E. Zollinger* am XVIII. Schweizerischen Lehrertag in Zürich gehaltenen Vortrag „*Schule und Friedensbestrebungen*“, der seither im Druck erschienen ist[1]). Zwar können wir uns mit dem dort aufgestellten Ideal, einem »durch die Liebe zur ganzen Menschheit geläuterten Patriotismus«, sehr wohl einverstanden erklären, um so weniger aber mit dem Wege, auf welchem dieses Ziel erreicht werden soll. Wohl räumt der Verfasser am Schlusse der Broschüre ein, es dürfe »im äussersten Falle zum Kriege geschritten werden, d. h. dann, wenn das Dasein des Staates durch innere oder äussere Feinde in Frage gestellt« sei; aber bei seinen friedensfreundlichen Reformvorschlägen für Unterricht und Erziehung scheint er die Möglichkeit eines kommenden Krieges nicht genug berücksichtigt zu haben, als ob der erträumte ewige Völkerfriede schon unumstössliche Thatsache wäre. Wann wollen wir, die Erzieher der Gegenwart, fragt der V., endlich dem Beispiel des Bischofs *Ulfilas* folgen, der in seiner Bibelübersetzung das Buch der Könige wegliess, um nicht den kriegerischen Sinn seiner Ostgoten zu reizen? — »Was würde er nun sagen, wenn er heute sehen müsste, dass wir unsern Schülern nicht nur die Kriege, die sich bis zu seiner Zeit ereignet haben, sondern auch noch alle spätern erzählen und vorführen, und dass wir nicht nur die zu Soldaten bestimmten Knaben, sondern auch die Mädchen zur Begeisterung für Krieg und Kriegerruhm anfeuern wollen? Wie hoch ragt dieser Mann aus dem grauen Altertum über die Jahrhunderte hinaus[2])!« Da sich nach der Ansicht des V. die Idee der Völkerverbrüderung nicht aus der Vergangenheit ableiten lässt, dürfen wir nach ihm »das Geschehene in der Volksschule nicht ohne jedweden Kommentar vorführen, sondern bloss im Lichte

[1]) E. Piersons Verlag, Leipzig. Vrgl. auch die etwas gekürzte Darstellung im Bericht ü. d. XVIII. Schweiz. Lehrertag.

[2]) pag. 9.

der Gegenwart und in stetem Vergleiche mit ihr. Die Herbartischen Pädagogen begehen also auch aus diesem Grunde einen grossen Fehler, wenn sie gemäss den kulturhistorischen Stufen, welche die Menschheit zurückgelegt haben soll, den Schüler durch das Märchen-, Sagen- und Heldenzeitalter, durch die Patriarchen-, Richter- und Königszeit hindurchschleppen und ihn erst dann zum modernen Menschen heranbilden wollen, nachdem sein Fühlen und Denken durch dasjenige des Altertums getrübt, »archaisch« geworden ist. Die falsche Auslegung einer naturhistorischen Thatsache, der Uebereinstimmung zwischen Ontologie[1]) (!) und Phylogenie, d. h. zwischen der Entwicklung des Einzelwesens und des ganzen Stammes hat dieser Lehre zur Stütze dienen müssen. Und doch sind die Vorgänge, welche den Entwicklungsgang des Stammes widerspiegeln, zu Ende, wenn das Wesen zur Welt gekommen ist. So auch (!) beim Menschen; ja noch mehr. Dieser hat, bevor er in die Schule kommt, während sechs Jahren das Denken und Fühlen der Gegenwart angenommen und geübt (!). Wenn wir ihn jetzt in das Altertum hinuntertauchen, so wird ein Entwicklungsprozess, der bei ihm seinen Anfang genommen hat, gewaltsam unterbrochen[2])!« Hierauf ist fürs erste zu entgegnen, dass ausser den Märchen und Robinson sämtliche historischen Stoffe, welche die Kulturstufen repräsentieren, auch in der von Herbart-Ziller nicht beeinflussten Schulpraxis behandelt wurden und noch werden (die Nibelungen freilich erst auf der Sekundarschulstufe). Soviel uns bekannt ist, wurde das alte Testament in der Volksschule schon gelehrt, als noch niemand etwas von einer Herbart-Zillerschen Methode wusste, und es würde gewiss dem V. selbst nicht einfallen, alle Pädagogen, welche die Geschichte des Volkes Israel behandelten und noch behandeln, zur Herbartschen Schule zu zählen. Es scheint uns somit nicht ganz gerecht, die Herbartianer für den Irrtum, das Patriarchen- und Heldenzeitalter zu behandeln, allein an den Pranger zu stellen. Doch wir wollen das nicht hoch anschlagen, wenn wir wirklich eines Fehlers *überwiesen* werden.

Fürs andere verwirft der V. die Annahme, dass die Entwicklung des einzelnen Menschen mit derjenigen des Menschengeschlechts übereinstimmen. Nachdem er von der »naturhistorischen *Thatsache* der Uebereinstimmung zwischen Ontogenie

---

[1]) Die Verwechslung von Ontologie mit *Ontogenie* kehrt auch i. Ber. ü. d. XVIII. Schw. Lehrertag wieder, vergl. pag. 69.

[2]) pag. 16.

und Phylogenie« gesprochen, was doch wohl zu der Annahme berechtigt, auch der V. anerkenne rückhaltlos die bekannte Häckelsche Theorie: »Die Keimesgeschichte ist ein Auszug der Stammesgeschichte«, folgt der Entkräftigungsversuch: «Und doch sind die Vorgänge, welche den Entwicklungsgang des Stammes widerspiegeln, zu Ende, wenn das Wesen zur Welt gekommen ist. So auch beim Menschen; ja noch mehr«. — Im Gegensatze zu dem Standpunkte des Hrn. Dr. Z. urteilt ein Mitarbeiter der Schwz. Lehrerztg.[1]), der durchaus nicht im Verdachte Herbart Zillerscher Tendenz steht: »Gewiss ist es bis zu einem gewissen Grade wahr, dass das einzelne Individuum in abgekürzter Weise wieder jene gleichen Stufen der Entwicklung durchmache, welche das ganze Menschengeschlecht auf seinem Bildungsgang durchlaufen hat, ganz analog den Thatsachen der Biologie, wonach die Ontogenese eine abgekürzte Rekapitulation der Phylogenese darstellt«. Während hier eine gewisse Uebereinstimmung im Entwicklungsgange des Einzelwesens mit demjenigen des Stammes oder der Gattung zugegeben wird, stellt der V. die Analogie hinsichtlich des geistigen Gebiets in Abrede, freilich mit einer Begründung, die uns nicht stichhaltig scheint.

Geradezu unrichtig aber ist es, wenn der V. behauptet, das mehrfach erwähnte naturwissenschaftliche Prinzip habe der Theorie von den Kulturstufen „*zur Stütze dienen müssen*“. Nirgends finden wir bei *Ziller,* der in seiner *Grundlegung* (erschienen 1865) die Idee der kulturhistorischen Stufen zuerst begründete und auf den Boden der Volksschulerziehung übertrug, einen Hinweis auf das naturwissenschaftliche Gebiet, ebensowenig bei *Herbart,* der diesen Gedanken zuerst in die Didaktik einführte. Auf Herbart und nicht auf die naturwissenschaftliche Forschung gründete Ziller seine Kulturstufentheorie. Herbart aber eröffnete zum erstenmal 1797 in dem 1. Bericht an Herrn v. Steiger (Absatz 14) einen Blick auf jene Forderung seiner Pädagogik, welche »diese Wirklichkeit als Fragment des grossen Ganzen« aufgefasst wissen will; ausführlicher besprach er dieselbe 1806 in der *Allgemeinen Pädagogik* (Absatz 6 und 7), also lange bevor der Physiologe K. E. v. *Baer,* der »Neubegründer oder Wiederentdecker jenes vorher nur vag und dunkel erkannten biologischen Gesetzes, wonach die höhern Tiere während ihres Embryonalzustandes die Formen der niedern allmählich durchlaufen«, die bedeutsame Schrift »Ueber Entwicklungs-

[1]) 1895 No. 21 pag. 161.

geschichte der Tiere; Beobachtung und Reflexion« veröffentlichte (1828), mehr als ein halbes Jahrhundert bevor *Häckel* seine »Anthropogenie oder Entwicklungsgeschichte des Menschen« drucken liess (1874). Siebzehn Jahre vor Herbart hat *Lessing* die Erziehung des Einzelnen mit derjenigen des ganzen Menschengeschlechtes in Parallele gesetzt und drei allgemein menschliche Stufen sittlicher Entwicklung aufgestellt[1]). In dem Fragment »Das Christentum der Vernunft« aber sehen wir Lessing, wie Guhrauer bemerkt, das grosse Prinzip der neueren Naturbetrachtung in seiner Universalität mit ahnendem Geiste vorwegnehmen und ihn mit kühnem Geist die erhabene Idee von einer durch die ganze Natur gehenden Entwicklung aussprechen, deren Bestätigung durch die Naturforschung er als unzweifelbar vorhersagt[2]). — Daraus geht hervor: es ist nicht richtig, dass die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Forschung der Kulturstufentheorie zur Stütze dienen mussten; wohl aber kann die Thatsache, dass Philosophie und Naturwissenschaft auf verschiedenen Wegen zu demselben Resultate gelangt sind, mit als Argument für die Richtigkeit des betreffenden Grundgesetzes gelten.

Auch Goethe anerkannte den Gedanken, dass die Erziehung im einzelnen die Ausbildung der Menschheit im allgemeinen durch ihre verschiedenen Generationen nachahmen will, indem er sich (in den Gesprächen mit Eckermann) äusserte: »Die Jugend muss immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur wieder durchmachen.« Somit halten wir, trotz Herrn Dr. Z., an der Ueberzeugung fest, dass es verkehrt wäre, im Geschichtsunterricht mit der Gegenwart zu beginnen und sagen

---

[1]) Die Erziehung des Menschengeschlechtes.

[2]) Vrgl. Lessings Werke, Lachmann 1840, X pag. 606 § 21.

Am frühesten hat jedenfalls *Condillac* den Gedanken der Kulturstufen im Unterricht dargelegt. In seinem 1760 erschienenen System verlangt er, dass der Erzieher seinen Zögling von Beobachtung zu Beobachtung, von Entdeckung zu Entdeckung führe, wie die Völker ihren Entwicklungsgang durchgemacht haben. (Vrgl. Deutsche Blätter von Mann 1895, No. 32, S. 269).

Auch *Pestalozzi* hatte sich den Gedanken eines kulturgeschichtlichen Fortschritts im Unterricht angeeignet. Er schreibt darüber in Bezug auf den Sprachunterricht in „Wie Gertrud“ S. 119: „Aber dennoch müssen wir, wir dürfen nicht anders, eben den Weg gehen, den die Natur mit dem Menschengeschlecht ging,“ und auf S. 123: „Daher gehen meine Sprachübungen vom Anfange an einen Weg, der . . . dem Kinde die Vorzüge der gebildeten Sprache in eben der Stufenfolge eigen macht, in der die Natur das Menschengeschlecht zu demselben emporhob.“ — Die Idee des Parallelismus zwischen Einzel- und Gesamtentwicklung und des kulturhistorischen Gangs der Erziehung ist *philosophisches Gemeingut der Zeit Pestalozzis,* wie Dr. Wiget in No. 3 dieser Blätter S. 53, richtig hervorhebt. D. Red.

mit E. Ackermann: »Die gegenwärtigen Verhältnisse der menschlichen Gesellschaft sind viel zu kompliziert, um bald von dem Kinde verstanden zu werden. *Die Gegenwart des Kindes ist die Vergangenheit.* Je weiter diese zurückliegt und je einfacher deshalb die sozialen Verhältnisse sind, um so leichter wird dem Kinde die Auffassung eines Volkes als einer Gesamtpersönlichkeit, zu der sich die einzelnen Glieder desselben zusammenschliessen«[1]).

Auf Seite 16 führt Hr. Dr. Zollinger aus, die Herbartischen Pädagogen wollen »den Schüler erst dann zum modernen Menschen heranbilden, nachdem sein Fühlen und Denken, durch dasjenige des Altertums getrübt, archaisch geworden.« — „*Wir haben also nicht von der Vergangenheit auszugehen, sondern von der Gegenwart, von dem jetzigen Leben der Völker.*“ Diese Stelle ist als Trägerin eines neuen Hauptgedankens durch gesperrten Druck hervorgehoben, und wir waren gespannt darauf, wie der V. den historischen Stoff anordnen werde, ob er seine Schüler von der Gegenwart aus stetig zurückzuführen beabsichtige und wie weit — denn zu weit rückwärts darf er ja nicht gehen, sonst würde »das Fühlen und Denken archaisch« — oder ob er sich für das Prinzip der Anordnung nach konzentrischen Kreisen entscheide, um auf diese Weise von der Gegenwart auszugehen. Man wird begreifen, dass wir ein wenig stutzten, als wir auf Seite 19 folgende Lösung fanden: »Also schildern wir den Kulturzustand der Völker in den verschiedenen Epochen, zur Höhlenzeit, Pfahlbauerzeit, zur Zeit der Völkerwanderung, zur mittelalterlichen Feudalzeit, zur Zeit der grossen Entdeckungen, zur Revolutionszeit und in der Gegenwart. Wird da nicht ein Fortschritt aller und damit auch eine Besserung der Lage des einzelnen Menschen wahrzunehmen sein?« — Gewiss — und was noch besonders merkwürdig ist, auch die Kulturstufen haben sich unterdessen in den Augen des V. gebessert; denn Herbarts »chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neuern,« wird hier, obwohl zwei Seiten weiter vorn feierlich in Acht und Bann erklärt, in Gnaden wieder angenommen. Heisst das »von der Gegenwart, von dem jetzigen Leben der Völker« ausgehen? Wird auf diesem Wege der Schüler nicht auch zuerst »in das Altertum hinuntergetaucht?«

Vielleicht thut sich der V. etwas zu gute auf die unerbittliche Verwerfung der Märchen und Heldensagen; aber der Gewinn, den er dabei erzielt, ist sehr klein; denn die Märchen hätten weder

[1]) E. Ackermann, Päd. Fragen. 2. Reihe pag. 83.

durch antike Kulturzustände, noch durch kriegerisches Feuer seine Zirkel gestört, und die Heldensage ist nicht finsterer und blutiger als die mittelalterliche Feudalzeit. Der V. betrachtet jedoch die Verurteilung der beiden Stoffe aus einem andern Grunde als rettende That: »Bei den geschichtlichen Betrachtungen soll die Wahrheit unser erstes und oberstes Gebot sein und bleiben. Die Forderung: »Wann wird der Tag anbrechen, wo Geschichte und Wahrheit Hand in Hand gehen!« muss endlich einmal verwirklicht werden. Wir schildern also den reinen Thatbestand und reden von wirklichen Menschen, nicht von Phantasiehelden und Märchenprinzen.« — Damit wäre nicht nur das Verdammungsurteil über die Grimmschen Märchen und Robinson ausgesprochen, sondern auch über Tell, welcher bekanntlich der Sage angehört. Von einer poetischen Wahrheit scheint der V. nichts zu wissen, ebensowenig von der längst anerkannten Thatsache, dass die Phantasie im kindlichen Geiste vorherrscht und jeden toten Gegenstand belebt, personifiziert[1]). Götze schreibt hierüber[2]): »Dass die phantasiemässige Auffassung der Welt dem menschlichen Geist auf kindlicher Stufe notwendig ist, das zeigt die Psychologie an dem einzelnen Menschen und die Völkerpsychologie an ganzen grossen Menschenkomplexen. Die geeignetste Geistesnahrung für das Kind sind daher die auf der allgemein menschlichen Kindheitsstufe naturnotwendig gewordenen Produkte, die früheste epische Volkspoesie. Die mytho-poetische Weltauffassung (z. B. die Personifikation der Naturobjekte), die sich hierin verdichtet hat, erscheint nur uns erwachsenen Kulturmenschen als eine bewusst poetische, dem Kinde wie dem Urmenschen ist sie die ihm natürliche Auffassungsweise, die einzig ihm mögliche Form der Wahrheit. Jedes Kind hat noch heute seine mythische Periode und fasst daher die Märchen mythisch (d. h. sich mit der Wahrheit deckend) auf und nicht poetisch; nur allmählich wird ihm die Märchenwelt ein poetisches Produkt neben und gegenüber andern, realen Wahrheiten, und es erfolgt der Bruch mit der mythischen und der Aufbau der begriffsmässigen Weltanschauung, welcher dann die Märchen als eigentliche Poesie im ge-

---

[1]) „Es liegt in den Kindern aller Zeiten und aller Völker ein gemeinsames Verhalten der Natur gegenüber: sie sehen alles als gleichmässig belebt an. Wälder und Berge, Feuer und Sterne, Flüsse und Quellen, Regen und Wind reden und hegen guten und bösen Willen und mischen ihn in die menschlichen Schicksale. Es gab eine Zeit, wo nicht nur die europäische Kinderwelt, sondern die Völker selbst so dachten.“ — Die Brüder Grimm. Erinnerungen von Hermann Grimm. Deutsche Rundschau, Januarheft 1895 pag. 99.

[2]) Die Volkspoesie und das Kind, Jahrb. d. V. f. w. P. 1872 pag. 177—183.

wöhnlichen Sinne des Wortes erscheinen. Aber die bleibende Frucht davon, dass man das Kind in der Märchenwelt seine eigenste Welt durchleben lässt, ist der poetische Sinn, die begeisterungsfähige ideale Gesinnung, ein Trost und eine Erhebung für jene Tage, wo das Kind, aus seinem Paradies vertrieben, im Schweisse seines Angesichtes das Brot der Erkenntnis essen muss.« — Und Dr. R. Staude äussert sich hierüber[1]): »Dass die Märchen Produkte des phantasierenden und dichtenden Volksgeistes sind, thut der Wahrheit der aus ihnen herausgebildeten religiösen Anschauungen und sittlichen Urteile nicht den mindesten Eintrag, so wenig als den Gleichnissen Jesu ihr Ursprung aus der religiösen Phantasie schadet. Das Kind verlangt freilich Wahrheit; aber das Märchen ist ihm eben Wahrheit in der ihm allein zuträglichen, poetischen Form; es gibt ihm nicht Steine, sondern nur Milch für ein Brot, das ihm noch nichts nützen kann.«

Recensionen.

Dr. R. Luginbühl, Weltgeschichte für Sekundar-, Bezirks- und Realschulen in methodischer Anordnung. Mit 24 Illustrationen und 12 Geschichtskarten. Basel. Verlag von R. Reich. 1895. Preis: Fr. 3. 70.

Es ist keine leichte Aufgabe, die ganze Weltgeschichte auf 359 Druckseiten darzustellen. Der Stoff ist so reich, dass eine anschauliche und lebensvolle Darstellung aller Gebiete geradezu unmöglich ist. So kommt es denn, dass sich mancher Verfasser mit einer Aneinanderreihung allgemeiner Sätze begnügt und die konkreten Züge, die zu einer klaren Auffassung für Schüler unerlässlich sind, weglässt. Mit dem Vorurteil, dass auch Luginbühl uns nichts anderes bieten werde, habe ich seine Geschichte aufgeschlagen. Aber je weiter ich las, um so mehr sah ich die Unrichtigkeit meiner Annahme ein. Der Verfasser hat zwar wohl manche Partien der alten und mittlern und weniger wichtige Teile der neuern Geschichte in der bekannten encyklopädischen Weise dargestellt. Alle Hauptereignisse und Hauptepochen, vorzugsweise diejenigen der Neuzeit, lassen aber in Bezug auf Anschaulichkeit und Ausführlichkeit nichts zu wünschen übrig. Ich verweise z. B. nur auf die ausgezeichnete Darstellung der französischen Revolution.

[1]) Die kulturhist. Stufen, Pädag. Studien herausg. v. Dr. Rein 2. Heft 1880.

Sehr wertvoll sind auch die beigegebenen historischen Karten, die das Auffassen und Behalten der bezüglichen staatlichen Veränderungen sehr erleichtern. Die neue Weltgeschichte sei darum unsern Schulen bestens empfohlen. Für einfache Sekundar- und Bezirksschulen wird sie freilich etwas zu viel Stoff enthalten. Doch wird es jedem Lehrer leicht fallen, das für seine Schule Passende auszuwählen.

Sammlung Göschen. 80 Pf. pro Bändchen:

1. Dr. M. Hörnes, Urgeschichte der Menschheit. Mit 48 Abbildungen.
2. Dr. K. Borinski, Deutsche Poetik.
3. Dr. E. Dennert, Die Pflanze, ihr Bau und ihr Leben. Mit 96 Originalabbildungen des Verfassers.

Die Sammlung Göschen umfasst schon 44 Bändchen. Neben den hier genannten sind mir noch folgende zur Recension zugestellt worden: Dr. Jiriczek, Kudrun und Dietrichepen in Auswahl mit Wörterbuch; Dr. W. Golther, der Nibelunge Not und mittelhochdeutsche Grammatik mit kurzem Wörterbuch; Dr. J. Klein, Chemie, organischer Teil; Prof. G. Mahler, Ebene Geometrie, mit 115 zweifarbigen Figuren; Prof. Dr. Fr. Hommel, Geschichte des alten Morgenlandes mit 6 Bildern und 1 Karte.

Ich beschränke meine Besprechung jedoch auf die Urgeschichte, die Poetik und die Pflanzenkunde, weil sie für Volksschullehrer das meiste Interesse und den grössten Wert haben müssen.

Die *Urgeschichte von Hörnes* ist wie gemacht für Lehrer, die nach dem Austritt aus dem Seminar noch ernstlich an ihrer Weiterbildung arbeiten und sich gewissenhaft bemühen, Lücken in ihrem Wissen auszufüllen. Mit dem Begriff der Urgeschichte und einer Darlegung der Stellung des Menschen in der Natur beginnend, bespricht der Verfasser dann die Kennzeichen menschlicher Kultur und führt uns hierauf von den ältesten Spuren des Menschen durch die verschiedenen Stufen seiner Kulturentwicklung — ältere und jüngere Steinzeit, Bronzezeit, Hallstatt-Periode, La Tène-Periode — bis in die historische Zeit hinein. Dabei ist die Darstellung übersichtlich und anschaulich; die beigegebenen Abbildungen sind trefflich gewählt, indem sie das Charakteristische scharf hervortreten lassen.

Kein Lehrer sollte es unterlassen, das Werkchen zu studieren, und wenn es auch nur aus dem Grunde geschähe, um unsere Zeitungslitteratur mit grösserm Verständnisse lesen zu können,

wo häufig von Ausgrabungen und Funden erzählt und dabei von Dingen aus der Urgeschichte geredet wird, die einem Laien auf diesem Gebiete als spanische Dörfer erscheinen.

Die *Borinskische Poetik* enthält folgende Hauptkapitel:

I. Der Dichter und sein Werk. Die Dichtung als Anlage, die Dichtung als Kunst, Begriff des Stils;

II. Innere Mittel der Dichtung als Kunst, Dichtung und Sprache, Mythologie, Vergleichung, Sprachbewegung;

III. Aeussere (musikalische) Mittel der Dichtung als Kunst: Metrik, Uebersicht der typischen Verse, Strophen.

IV. Gattungen der Dichtkunst: Lyrik, Drama, Epos.

Eine Eigentümlichkeit, die unserer Poetik vor andern einen besondern Wert verleiht, besteht darin, dass sie das Hauptgewicht nicht auf die Klassifizierung und Unterscheidung möglichst vieler poetischen Formen und Arten legt, sondern sich vor allem bemüht, das innere Verständnis derselben zu vermitteln. So bespricht der Verfasser z. B. von den Tropen nur die Vergleichung und die Metapher, verbreitet sich dafür aber einlässlich über die psychologische Grundbedeutung des Gleichnisses und die Möglichkeit der Vergleichung. Wer auf dem Gebiete der Poesie schon einen umfangreichen Anschauungskreis besitzt, wird durch das Studium der Poetik von Borinski seine Kenntnisse wesentlich vertiefen und erweitern und so seine Apperzeptionsfähigkeit für poetische Werke erhöhen.

Eine sehr wertvolle Gabe bietet uns auch *Dennert* in seiner „*Pflanze*“. Er behandelt den innern Bau, die äussern Organe und das Leben der Pflanze. Besonders berücksichtigt er den letztern Punkt. Der bezügliche Abschnitt umfasst zwar den kleinern Teil des ganzen Werkchens. Es werden aber auch schon bei der Morphologie manche wichtigen Lebenserscheinungen besprochen. Bei jeder Gelegenheit erklärt der Verfasser den Zweck bestimmter Beschaffenheiten der Organe, indem er sie mit ihrer Funktion in ursächlichen Zusammenhang bringt, sowie er umgekehrt bei Besprechung der Lebensvorgänge diese auf bestimmte Einrichtungen der Organe zurückführt. Wir finden hier dieselbe Richtung der modernen Naturwissenschaft, wie sie in No. 1 dieser Blätter gekennzeichnet worden ist, nämlich die strenge Berücksichtigung der kausalen Beziehung zwischen Organ und Funktion. Der Verfasser deutet dieses schon in der Einleitung an mit den Worten: »Hat doch jeder Pflanzenteil bis herab zu so unscheinbaren Gebilden

wie Stachel, Borste und Härchen seine bestimmte Bedeutung fürs Leben der Pflanze.«

Dr. Morf, die Schule als Erziehungsanstalt im Sinn und Geist Pestalozzis. Beigabe zu dem als Wandschmuck abgegebenen Bilde des Pestalozzi-Denkmals zu Yverdon. St. Gallen, Druck und Verlag der Buchdruckerei Wirth A.-G. Preis 40 Rp.

Ein ganz kleines, aber dessenungeachtet recht wertvolles Werkchen des bekannten Pestalozziforschers Morf. Der Verfasser hebt aus dem reichen Schatze der Lehren Pestalozzis das Wichtigste von dem hervor, das heutzutage noch Gültigkeit hat, vorwiegend mit des Meisters eigenen Worten. Daneben gibt er auch einschlägige Urteile Diesterwegs und Herders wieder und zieht selbst wertvolle Konsequenzen aus den Grundsätzen Pestalozzis, so z. B. über das zusammenhängende Sprechen der Schüler im Unterrichte. Im Anschlusse an die Kapitel, die von der Anschauung handeln, hätte ich freilich noch eine Darlegung der ganz richtigen Auffassung Pestalozzis vom Abstraktionsprozess gewünscht, sowie im 8. Kapitel noch einige seiner Aussprüche über die Weckung des Interesses.

versendet **direkt zu Fabrikpreisen** seine **anerkannt vorzüglichen**

Musik-Instrumente,

sowie

Spieldosen und mechanische Musikdrehwerke.

Kataloge gratis und franko.

C. G. Schuster jun.
(Carl Gottlob Schuster) — Gegr. 1824.
(genau adressieren)
Markneukirchen Nr. 90

Fluris Uebungen

in

Orthographie, Interpunktion, Wort- und Satzlehre.

Herausgegeben von der st. gallischen Sekundarlehrerkonferenz.

— Preis 80 Rp. —

Anerkannt treffliches Lehrmittel.

Zu beziehen von

U. Steiger, Sekundarlehrer in **Flawil.**

In der unterzeichneten Verlagsbuchhandlung erschien und ist in allen Buchhandlungen des In- und Auslandes zu haben:

Tell-Lesebuch für höhere Lehranstalten

von

ANDREAS FLORIN,

Professor an der Kantonsschule in Chur.

Preis geb. 1 Fr. 50 Cts.

Die unterrichtliche Behandlung von Schiller's Wilhelm Tell.

Ein Beitrag zur Methodik der dramatischen Lekture.

Von

ANDREAS FLORIN,

Professor an der Kantonsschule in Chur.

Preis 2 Fr.

Präparationen

zur

Behandlung lyrischer und epischer Gedichte

nebst Einführung in die Methodik derselben

von

ANDREAS FLORIN,

Professor an der Kantonsschule in Chur.

Preis 2 Fr. 80 Cts.

Aus der Geschichte des Schweizerlandes.

Ein vaterländisches Lesebuch für die Schweizerjugend.

Zur Pflege nationaler Gesinnung herausgegeben

von

Dr. Wilhelm Goetz,

Oberlehrer in Waldenburg.

2. Auflage. — **Preis geb. 2 Fr.**

Hugo Richter, Verlagsbuchhandlung in Davos.

Verlag von Hugo Richter in Davos. — Druck der Richter'schen Buchdruckerei in Davos.