

Objektyp: **Issue**

Zeitschrift: **Bündner Seminar-Blätter**

Band (Jahr): **5 (1899)**

Heft 3

PDF erstellt am: **01.05.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

BÜNDNER SEMINAR-BLÄTTER

(Neue Folge.)

Herausgegeben von
Seminar­direktor **P. Conrad** in Chur.

V. Jahrgang.

№ 3.

Januar 1899.

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen jährlich sechsmal. 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 den naturgeschichtlichen Unterricht in unseren Volks- und Mittelschulen. — Ueber Berücksichtigung der Kulturgeschichte im Geschichtsunterrichte der Volksschule. — Recensionen

Ueber den naturgeschichtlichen Unterricht in unsern Volks- und Mittelschulen

im Hinblick auf die Entwicklung und den heutigen Stand der Wissenschaft einerseits und die sich anschliessenden Methoden des Schulunterrichts anderseits.

Von Dr. phil. *Th. Stingelin* in Olten.

I.

Der segensreiche Einfluss der Reformation hatte ein Wiederaufleben des gesamten Schulwesens und besonders eine Renaissance der durchs ganze Mittelalter toten Naturforschung zur Folge. Konnte doch zuvor unter dem Einfluss einer weltflüchtigen christlichen Weltanschauung, die sich in einer feindseligen Stimmung gegen jede denkende Bethätigung mit natürlichen Dingen äusserte, von einer freien Forschung im Sinne eines Aristoteles (300 v. Chr.) keine Rede sein. Es wurden im Mittelalter zwar auch hin und wieder naturgeschichtliche Fragen erörtert, nie aber auf Grund unmittelbarer Anschauung. Vielmehr wurden Werke älterer Autoren zu Rate gezogen und Streitfragen über ganz naheliegende Dinge abgefasst, ohne dass es jemandem in den Sinn gekommen wäre, irgend eine direkte Beobachtung anzustellen. Der mittelalterliche Stand der Naturwissenschaft ist am besten aus dem sogenannten Physiologus (Bestiarius) zu ersehen, wo mit Vorliebe Einhörner, Drachen, Lindwürmer und andere Ungeheuer beschrieben wurden. — Die Reformation bahnte eine neue Geistesrichtung an. Schon

ein Ausspruch Luthers, die Realien betreffend, lautet: »Wir sind jetzt in der Morgenröte des künftigen Lebens; denn wir fahen wieder an, zu erlangen die Erkenntniss der Kreaturen . . . Wir beginnen von Gottes Gnaden seine herrlichen Wunder auch aus dem Blümlein erkennen . . . Auch in einem Pfersichkern, derselbe, obschon seine Schale sehr hart ist, doch muss er sich zu seiner Zeit aufthun, durch den sehr weichen Kern, so drinnen ist.« Noch im 16. Jahrhundert trat der eigentliche Begründer des Realismus im Schulwesen, der Engländer *Franz Baco von Verulam* (1561 bis 1626), auf und verlangte für die Schule ein Lehrverfahren, das von der Beobachtung ausgehe; in seinem Sinne sucht auch ein *Wolfgang Ratichius* (1571—1635) die Schulen umzugestalten. Seine ersten Grundsätze sind:

1. Alles nach Ordnung und Lauf der Natur.
2. Nichts soll auswendig gelernt sein.
3. Alles durch Erfahrung und stückliche Untersuchung.

Noch weiter baut *Amos Comenius* (1592—1671) diese Grundsätze aus. Seine Hauptforderungen lauten: »Der Unterricht sei naturgemäss und gehe von der Anschauung aus; denn ein auf verbaler Beschreibung beruhendes Wissen bleibt blosses Gedächtniswesen Betreibe nie vieles zu gleicher Zeit, sondern eines nach dem andern Gehe vom Leichtern zum Schwerern.«

Es ging zwar lange genug, bis den Forderungen dieser erleuchteten Pädagogen nachgelebt wurde. Ihre Bestrebungen gerieten infolge des 30jährigen Krieges in Vergessenheit. Erst *Aug. Hermann Franke* (1663—1727) zog die Prinzipien eines Comenius wieder zu Ehren und führte auch einen Realunterricht in seinen Schulen ein. Er verlangte u. a.: »Besuchung der Künstler und Handwerker; Unterricht von Tieren, Kräutern, Mineralien; Belehrungen über Erde, Wasser, Luft, Feuer und mancherlei Meteoris etc. . . .« Hauptziel blieb jedoch (wie auch in der Geographie) Kenntniss möglichst vieler Namen.

Einen wesentlichen Fortschritt erzielten zu Ende des letzten Jahrhunderts die Philanthropisten *Joh. Bernh. Basedow* und *Christian Gotthilf Salzmann*,*) indem durch den Einfluss dieser ebenso ge-
diegenen, praktischen Erzieher, als tüchtigen pädagogischen Schriftsteller der Naturgeschichte ein definitiver Platz im Erziehungsunterricht eingeräumt wurde. In den meisten deutschen Mittelschulen wurde zwar dieses Fach noch lange Zeit stiefmütterlich

*) Berühmt *Salzmanns* Krebsbüchlein, Ameisenbüchlein u. a. m.

behandelt. Ausser Latein wurde etwa noch Deutsch und Geschichte, sehr selten aber Rechnen, Geographie und Naturkunde, die summarisch als gemeinnützige Kenntnisse oder sogar als *Allotria* bezeichnet wurden, gelehrt.

Am überzeugendsten gelang es *H. Pestalozzi* (1746—1827) den hohen erzieherischen Wert des Realunterrichtes darzustellen. Besonderes Gewicht legte er darauf, dass man die Schüler durch Vorzeigen von Objekten und Bildern zur Naturbeobachtung anrege, dass überhaupt aller Unterricht auf Anschauung gegründet sei. Ihm, dem Begründer unserer neuen Volksschule, gelang es endlich, diesem alten Postulate des Comenius, der schon mit seinem »*Orbis Pictus*, Nürnberg 1657« das erste Mittel für den Anschauungsunterricht auf sprachlichem Gebiete schuf, zum Durchbruche zu verhelfen. — Indessen wird noch heute (nach 100 Jahren) massenhaft gegen dieses Postulat gesündigt. Haben wir doch selbst noch in der Volksschule erleben müssen, wie Naturgeschichte ohne jegliche Anschauung aus einem Buche gelernt werden musste. Der Nussbaum wurde behandelt, ohne dass das neben dem Schulhause stehende Exemplar betrachtet worden wäre. Heute noch werden in gewissen Sekundarschulen und selbst in Lehrerbildungsanstalten trockene Definitionen z. B. über die Beschaffenheit der Blattränder abgeleitet oder die griechischen Namen der Linnéischen Klassen (*Monandria*, *Diandria* etc.) auswendig gelernt und heruntergebetet. Was nützt solcher Kram dem Schüler oder dem angehenden Primarlehrer? Hat ein solcher Unterricht nicht vollständig seinen Zweck verfehlt? Statt Liebe zur Natur zu erwecken, schafft er Ueberdruß! —

Die Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts ist noch heute weit weniger ausgereift als diejenige anderer Schulfächer. Dies muss uns nicht verwundern, wenn wir in Betracht ziehen, dass auch die Naturwissenschaften erst heute ihre Blüteperiode erreicht haben, und dass sie noch zu Anfang unseres Jahrhunderts kaum wieder auf jener Höhe angelangt waren, deren sie sich im grauen Altertume, zur Zeit eines Aristoteles, erfreuten.

Das Auftreten *Linnés* (1750), der durch scharfe Gliederung des Naturreiches, Einführung der binären Nomenklatur und Zusammenstellung kurzer, bündiger Diagnosen ein künstliches System schuf, bedeutete zwar einen gewaltigen Fortschritt in der Wissenschaft. Sein Einfluss machte sich bis tief in unser Jahrhundert lebtes Ganze hinzustellen versuchte, sowie *Darwin*, der durch sein

hinein geltend, indem allgemein die Auffassung herrschte, dass die Naturgeschichte die Aufgabe habe, die einzelnen Organismen mit Namen zu belegen und sie nach einer Uebersicht zu ordnen. So bildete sich eine geistlose Species-Naturgeschichte heraus, die auch in die Schulen ihren Einzug hielt. Begreiflich, wenn darum dieses Fach bei vielen Gebildeten in Misskredit stand. Man sah eben mit Recht den formal bildenden Zweck eines solchen Schulfaches nicht ein. — Es ist hier nicht der Ort, auf die Eigenartigkeiten dieses ersten systematisch-morphologischen Unterrichts einzutreten. Es konnte nicht fehlen, dass derselbe zu mancherlei unpädagogischen Methoden führte. Ein bedeutender Fortschritt war erst nach dem Auftreten *Lübens**) zu konstatieren. Statt einer Aufzählung seltener fremdländischer Tiere und Pflanzen wünscht er die Betrachtung einheimischer Naturkörper nach Organisation und Lebensweise. Als Ziel stellt er bereits hin: »Die Erkenntnis der Einheit des Lebens in der Natur« und verwirft vollständig das zuvor so beliebte Utilitätsprinzip. Alles will er auf Anschauung gegründet wissen, um Ueberzeugung und nicht bloss Autoritätsglauben zu pflanzen. — So ideal Lüben selbst seine Aufgabe als Lehrer aufgefasst hat, so blieb, trotzdem seine Forderungen überall Eingang fanden und ein halbes Jahrhundert massgebend waren, morphologische Beschreibung und Linnésche Klassifikation doch die Hauptsache. In diesem Sinne sind auch die gebräuchlichsten einheimischen Schulbücher (z. B. Wettstein) noch gehalten. — Der grösste Uebelstand, der aus dieser morphologisch-systematischen Methode erwächst, ist, abgesehen von dem geringen Bildungswert, die Ueberlastung des Gedächtnisses mit einem grossen Thatmaterial, einem Gedächtniskram, der, in kürzester Zeit wieder vergessen, einer Geistesleere Platz macht. Denkend aber lernt der Schüler auf diese Weise die Naturgesetze *nie* erfassen und verstehen.

Eine neue Aera für die Naturwissenschaft begann, als die Forscher sich der *vergleichenden Morphologie* zuwandten. Und als vollends der *Physiologie* und später noch der *Biologie* das Hauptaugenmerk zugerichtet wurde, gewannen die Naturwissenschaften ein allgemeines Interesse und damit eigentlich erst die Berechtigung auch als Schulfach in die Volksschule eingeführt zu werden. Von den grossen Bahnbrechern der Wissenschaft seien hier bloss erwähnt: ein *Alexander von Humboldt*, der in seinem *Kosmos* (1845 bis 1858) die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und be-

*) *Lüben*: 1832. — Anleitung zum Unterricht in der Pflanzenkunde.

Buch »Ueber die Entstehung der Arten« das fixe Linnésche System, das eine Constanz der Species voraussetzte, ins Wanken brachte, indem er der Vorstellung endgiltig Platz machte, dass die Organismenwelt sich aus einfachern Formen entwickelt habe, welche Idee übrigens schon bis in die altgriechische Philosophie zurückgreift. *Darwin*, der die Entwicklung der Organismen auf kausale Grundlage zu stellen suchte, erschütterte endgiltig den Glauben an die Unveränderlichkeit der Art und führte die Forscher auf das dankbare Feld der Biologie, d. h. der Lehre von den Existenzbedingungen der Organismen, wie sie über den Erdball sich verbreiten, wie Klima und Bodenbeschaffenheit die Verbreitung beeinflussen, und wie durch diese Faktoren Bau und Lebensweise sich verändern.

Es ist selbstverständlich, dass die praktische Verwendung einer Disciplin in der Schule weit hinter den Errungenschaften der Wissenschaft herhinkt, und dass ihr die theoretischen Erörterungen über rationelle Gestaltung des Unterrichts lange vorausgehen. Dazu braucht es praktische Schulmänner, die in eifrigem Studium die Entwicklung der Wissenschaft unermüdlich verfolgt haben, die stets auf dem Laufenden sind. Sie allein können auch die Pioniere unserer Schulnaturkunde werden.

Heute nun, an der Neige eines Jahrhunderts, das mit Recht den stolzen Namen »das Jahrhundert der Naturwissenschaften« trägt, ist man nicht mehr im Zweifel, welche Gestaltung der Naturgeschichtsunterricht in der Volks- und in der Mittelschule annehmen müsse. Die alte descriptiv-systematische Methode ist zu verstossen, und auf das Banner ist die Devise „*Biologie*“ zu schreiben.

Im Laufe des letzten Decenniums ist hauptsächlich von deutschen Fachlehrern so viel geschrieben und gethan worden, den Naturkundeunterricht in obigem Sinne umzugestalten, dass es eine schwierige Aufgabe sein wird, das Richtige für unsere Verhältnisse festzuhalten.

Ich will im folgenden einige der hervorragenden Autoren vorführen.

Der erste war der Kieler Schulmann *Junge*, der im Jahre 1885 mit seiner Schrift: „*Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft*“ die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich lenkte. In seinem Unterrichte geht *Junge* von der Betrachtung der nächsten Umgebung aus und zeigt, wieviel des Interessanten und Lehrreichen sich da beisammen findet. Damit verhöhnt er die ewige Klage vieler Landschul-

lehrer, dahin lautend, es stehe ihnen kein Veranschaulichungsmaterial zur Verfügung! Sie mögen doch bedenken, meint Junge, welch' hohen Vorzug sie vor den Städtern geniessen, indem sie so reichlich Gelegenheit zu unmittelbarer Beobachtung haben.

Er appelliert somit an die Selbstbethätigung der Lehrer, ohne welche ein klares, gemütvolltes Verständnis des Lebens in der Natur nicht möglich ist. Grosse Bücherweisheit und Systemkenntnis sind dazu absolut nicht nötig. Jedes offene Auge kann dieses Ziel erreichen, wenn es sich Zeit und Mühe nicht gereuen lässt. »Wer aber keine Neigung zum Selbstforschen auf irgend einem Gebiete zeigt, sagt Junge, oder wem die Benützung der vorhandenen Mittel zu viel Umstände macht, ist nur ein Tage- und Stundenlöhner und wird das für sein Geschäft nötige Geschick nie erreichen. Vor allem darf er nicht auf die Bezeichnung »Schulmeister« als Ehrentitel Anspruch erheben.« — Die Exkursion hält Junge für die Grundlage eines fruchtbringenden Unterrichts; aber der Lehrer muss zielbewusst sein, wenn er mit den Jungen Studien im Buche der Natur machen will. — Es erfordert also Lust und Arbeit, wenn der naturkundliche Unterricht in unsern Schulen gehoben, d. h. die tote Systemkunde und die nackte Tier- und Pflanzenbeschreibung durch die geistbildende, lebensvolle biologische Methode ersetzt werden soll. Man darf den Schülern den Kopf nicht mit morphologischen Begriffen und Namen überladen; sie sollen vielmehr denken lernen, und dazu ist es nötig, dass Bau und Lebensweise in ursächlichen Zusammenhang gebracht werden.

Junge geht noch weiter. Wie schon der Titel seines Buches verrät, bleibt er nicht etwa bei der Einzelbetrachtung eines Individuums stehen, sondern er fasst diejenigen Tiere und Pflanzen, die durch ähnliche Lebensbedingungen oder gegenseitige Abhängigkeit eine Gemeinschaft bilden, zu sog. *Lebensgemeinschaften* zusammen, um zu zeigen, wie die Natur nicht ein Konglomerat, sondern einen Organismus darstellt, wo eines das andere bedingt, und um schliesslich daraus einzelne das Leben beherrschende Gesetze ableiten zu können.*)

*) Im übrigen verweise ich auf eine andere Schrift *Junges*: „*Beiträge zur Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts*. Langensalza; Beyer & Söhne 1894,“ wo er sich über Stoffanordnung und Verteilung auf verschiedene Altersstufen äussert und einige Musterlektionen gibt.

Ueber Berücksichtigung der Kulturgeschichte im Geschichtsunterricht der Volksschule.

Von *Pfarrer Bär* in Castiel.

II.

Ist nun dieser Fortschritt in der wissenschaftlichen Geschichtsschreibung auch dem Geschichtsunterricht in der Volksschule zu gute gekommen?

Die Forderung, dass wir der Jugend nicht bloss die Vaterlandsliebe im **Kriegsrock** zeigen, sondern sie auch auf der Bahn des Friedens in dem **Strahlenkleide** der Wissenschaft, der Kunst, der Industrie, der Erfindung u. s. w. vorführen, dass das eigentliche Ergebnis des geschichtlichen Unterrichts nicht sowohl die Kenntnis der Ereignisse als die ihrer Wirkungen, der Verhältnisse und Erscheinungen, die sich als ihre Folgen gestalten und fixieren, sein soll: diese Forderung ist in den letzten Decennien mehrfach mit Nachdruck gestellt worden. »Es hat Zeiten gegeben, wo Kriege und Schlachten (»das Fechten und Totschlagen«) nahezu den einzigen Inhalt der Geschichte ausmachten, wo eine herrschende Klasse vornehm verachtend auf die »Volksmasse« herabsah, wo das Volk selbst so sehr das Gefühl seines eigenen Wertes eingebüsst hatte, dass es auch seinerseits nur für das Treiben der Höfe und des Adels Sinn und Interesse besass. Diese Zeiten aber liegen, Gott sei Dank, weit hinter uns und werden hoffentlich nicht wiederkehren. Auch die Schätzung kriegerischer Thaten ist heute eine andere geworden. So sehr wir gewiss jede zur Verteidigung des Vaterlandes vollzogene kriegerische That hoch schätzen und bewundern, so erblicken wir doch in dem Kriege an sich eine traurige Notwendigkeit, während in frühern Jahrhunderten Kriege und Schlachten, Eroberungen und Vergewaltigungen der Nachbarn gewissermassen zum rechten Sichausleben eines Volkes, insbesondere aber zum notwendigen Schmucke des Thrones gehörten. Für diesen bedeutsamen Wandel in unserer ganzen Lebensanschauung gibt es kein schöneres Zeugnis als jene herrlichen Worte Kaiser Wilhelms I.: Er wolle, sagte der siegreiche Held, Mehrer des Reiches sein nicht an kriegerischen Eroberungen, sondern an den Gütern und Gaben des Friedens, auf dem Gebiete nationaler Wohlfahrt, Freiheit und Gesittung. Und wir wollten unsere Jugend, indem wir sie gewöhnten, in der Geschichte nur an krie-

gerischen Schauspielen ihre Freude zu haben, zu einer Lebensauffassung und Gesinnung anleiten, die der Kaiser Wilhelms I. gerade entgegengesetzt wäre? Auch das deutsche Volk ist glücklicherweise bisher — trotz seiner Siege und der dadurch mit einem Male erlangten hervorragenden Stellung — gänzlich frei geblieben von jenem unseligen Grössenwahn (Chauvinismus), der unsern Nachbarn im Westen nicht zur Ruhe kommen lässt. Hüten wir uns doch ja, durch den Geschichtsunterricht etwa die Keime eines solchen in die Herzen der Jugend zu legen.« (Biedermann, der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode.)

Das Gesetz, dass die Kulturgeschichte in den engsten Rapport zu setzen sei mit der bewegenden That und deren Trägern, ist allerdings aufgestellt, aber in der Volksschule selten beachtet worden. Welches ist sehr oft das Resultat eines Unterrichtes, der vorzugsweise die politische Geschichte berücksichtigt? Der Schüler hat sich im Schweisse seines Angesichtes durch so und so viel Kapitel hindurchgearbeitet, gibt sich endlich Rechenschaft über das erworbene Wissen und findet: Namen, Zahlen, einen Wust von Thatsachen, die nach Motiv, Inhalt und Folge einander zum Verwechseln ähnlich sehen, dazu einige Ereignisse, die ihn lebhaft interessieren, ohne dass er sie nach ihrem Grunde vollkommen begriffe. Ein grosser Teil der aufgewendeten Zeit und Arbeit erscheint als verloren; denn von dem, was die Geschichte ihn lehren soll, hat er nur dunkle Ahnungen. Die Schuld an diesem mehr als bescheidenen Resultate tragen ebensowohl der grosse Umfang als auch die Zerrissenheit des Stoffes in zahllose Kapitel, das Hervordrängen des Personenkultus und der Mangel an Lektüre gleichzeitiger Schriftwerke. So erfahren die Kinder wohl genaue Einzelheiten über die Kriege einzelner Herrscher; sie müssen die Schlachtorte und die Schlachtdaten genau herzfählen können; sie haben auch allerhand interessante Züge von Herrschern gehört, auf welche die Kinder beim Examen mit Vorliebe lossteuern. Aber wie der Bürger und Bauer im Laufe der Jahrhunderte lebte, wie die einzelnen Stände sich entwickelt haben, was die Volksseele fühlte und erlebte, was unsere Vorväter begeisterte, davon erfuhr und erfährt noch heute oftmals der Volksschüler so gut wie nichts. Ein anschauliches Bild von dem Streben machtvoller Persönlichkeiten wird der Schüler nur dann erhalten, wenn er den grossen Mann auf dem breiten Hintergrunde seiner Zeit erblickt. Erst wenn der Geschichtsunterricht in den Volks-

schulen so erteilt wird, dass er die politischen Entwicklungen in Verbindung mit den bedingenden Kulturzuständen gibt, kann das historische Wissen für das Leben wahrhaft fruchtbar gemacht werden. Mark und Blut, Frische und Leben erlangt der Geschichtsunterricht erst dann, wenn er dem Pulsschlage des Volkes lauscht und den Eigentümlichkeiten desselben nachgeht. Hiebei kommen selbstverständlich nicht bloss die Sitten, Gebräuche und Charakterzüge des Volkes in Betracht, sondern auch das eigentliche staatliche Leben, die Momente der Verfassung, der Gesetzgebung, der Rechtsverhältnisse im Staat, sowie auch dessen äussere Schicksale in Krieg und Frieden.

»Wie tragisch ist es doch, dass das deutsche Volk in seiner überwältigenden Mehrzahl kaum die Namen Kepler und Comenius kennt, indes ihm das verkörperte Kriegselend, Wallenstein, wohl vertraut ist, zumeist freilich durch die Schöpfung seines Lieblings unter den grossen Dichtern,« ruft einer der allerneuesten Darsteller der deutschen Kulturgeschichte aus, und wenn bereits im Jahre 1855 sich eine Stimme dahin vernehmen liess, dass man in den Schulen nicht die Geschichte lehre, welche den stillen und friedlichen Lebenskreis durch Arbeit und Ringen der geistigen Kräfte der Menschen bereitet hat, sondern die Geschichte des entfesselten Ehrgeizes und der blutigen Thaten, welche Staaten zerstört und gegründet, Völker zertreten und gefesselt haben, so ist diese Klage auch heute noch nicht verhallt.

Verschiedene Lehrbücher und Leitfaden der Geschichte zeigen nun freilich das Bestreben, kulturgeschichtliche Verhältnisse auf die Weise an den Schüler zu bringen, dass einer Geschichtsperiode oder gar am Ende eines ganzen Buches kulturgeschichtliche Abschnitte angehängt sind. Aber die kulturgeschichtlichen Darstellungen, sollen sie nicht einem dürren Ast am grünen Baume gleichen, bilden keinen von der politischen Geschichte losgelösten Exkurs, der etwa am Ende einer Periode als Ergänzung angefügt wird; sie müssen sich in unmittelbarem, von selbst ersichtlichem Zusammenhang an die politischen Ereignisse anschliessen und mit Beispielen aus demselben belegen lassen. «Nur bei grössern Repetitionen kann es sich empfehlen, nach der politischen Geschichte einer Periode die merkwürdigsten kulturgeschichtlichen Momente derselben im Zusammenhang vortragen zu lassen. Eine solche Repetition bietet dem Lehrer Gelegenheit, einzelnes, das bei der politischen Geschichte keine Verwendung finden konnte, nachzuholen.

Ein besonderes Verdienst um die Förderung des kulturgeschichtlichen Unterrichts hat sich die Herbart-Zillersche Schule erworben.

Ihr Standpunkt ist, kurz resümiert, folgender: jeder Mensch ist zunächst Einzelwesen und als solches berufen, sich selbst zu erhalten; er ist aber auch in einen bestimmten Gesellschaftskreis hineingeboren, von ihm abhängig und bestimmt, jedoch auch verpflichtet, für ihn zu wirken. Um die Bedeutung des Einzelwirkens zu verstehen, muss das Kind die Kulturgesellschaft, in der ihm einst zu wirken bestimmt ist, kennen. Ihr gegenwärtiger Zustand wird aber erst verständlich durch einen Einblick in ihren Werdegang, in ihre Geschichte. Darunter ist nicht das zu verstehen, was unsere geschichtlichen Leitfäden darbieten. Namen von Regenten, ihre Regierungszeiten, ihre Thaten und dergl. sind nicht selten ganz ohne Bedeutung für die Kulturentwicklung eines Volkes oder doch viel zu unwichtig, um überhaupt jetzt noch erwähnt zu werden. Auch *die* Geschichte ist nichts für Kinder, die die Aeusserungen nach ihrem kausalen Zusammenhange bis ins kleinste und entfernteste verfolgt. In der Erziehungsschule hat nur die Geschichte eine Berechtigung, die zum Verständnis der dereinstigen Lebensaufgabe und zu einer festen Lebensanschauung führt. Eine anschauliche Schilderung des Kulturzustandes eines Volkes in den Hauptepochen seiner Entwicklung unter Weglassung alles Nebensächlichen und Unbedeutenden und eine kurze Darlegung der Umstände, die einen Kulturfortschritt herbeigeführt haben, das allein ist's, was ein Interesse an der Weiterentwicklung der Kulturgesellschaft wachrufen kann. Der etwaige nachteilige Einfluss einer solchen Beschränkung wird um so geringer sein, je stetiger der Grundgedanke festgehalten wird, dass die Aufzeigung des Fortschrittes in der Entwicklung des Volksgeistes und Volkslebens die Hauptsache ist, und dass kulturgeschichtlicher Unterricht als besonderes Unterrichtsfach ebenso sinnlos ist, wie es die ohne innige Verbindung mit der politischen Geschichte nur nehenherlaufenden Abschnitte kulturgeschichtlichen Inhalts in den Geschichtsbüchern sind.

Nun ist es nicht leicht, den Entwicklungsgang eines lebenden Volkes zu verstehen, besonders in seinen jüngsten Perioden. Den Kindern fehlen die apperzipierenden Vorstellungsmassen. Wir schaffen sie aber herbei. Wir gehen bei dem Aufbau des Unterrichts der kulturgeschichtlichen Entwicklung der Menschheit nach und

führen das Kind von Stufe zu Stufe, bis es an die komplizierten Verhältnisse der Gegenwart herantreten kann. Denn für die werdende Menschheit, die Jugend, kann nicht der fertige und dem Kinde in verworrener Unklarheit vorschwebende Zustand der jetzigen, gewordenen Menschheit, sondern nur das Werden der Menschheit der völlig apperzipierbare und folglich interessante Stoff sein. Daran soll der Zögling die wichtigsten Stufen der menschlichen Kulturentwicklung (deren Kernpunkt natürlich immer die religiös-sittliche Entwicklung bleibt), auf denen die Entwicklung und Gestaltung der Gegenwart wesentlich beruht, in aufsteigender Reihenfolge mit seiner Teilnahme erfassen und erleben und in beschleunigtem Tempo durchmachen, damit er schliesslich zur Erfassung der Gegenwart und seiner Aufgaben in derselben durchdringe. Und da diese aufsteigende Reihe der Kulturstufen (resp. die klassischen Darstellungen des auf diesen Stufen behandelten Menschenlebens) im allgemeinen der aufsteigenden Reihe der individuellen Entwicklungs- oder Apperzeptionsstufen des kindlichen Geistes entspricht, so wird man sich wiederum durch diese Anordnung des tiefsten Interesses der Zöglinge versichern. »Indem wir bei dem Aufbau unseres Unterrichtes, der kulturgeschichtlichen Entwicklung der Menschheit nachgehend, das Kind von Stufe zu Stufe führen, bis es an die komplizierten Verhältnisse der Gegenwart herantreten kann, ist uns ein festes Prinzip gegeben, nach welchem wir die Auswahl und Anordnung des Stoffes für jedes Jahr bestimmen können. Allerdings bleiben noch viele Schwierigkeiten übrig. Denn wenn wir auch von dem Werte und der Richtigkeit des genannten Prinzips überzeugt sind, so ist doch damit keineswegs die Auswahl der Stoffe im einzelnen, welche die aufeinanderfolgenden Kulturstufen repräsentieren sollen, gegeben.«

Die wissenschaftliche Pädagogik und die Erziehungsschule der Neuzeit, die den Erwerb des Wissens in den Dienst der sittlichen Bildung des Schülers stellen, weisen dem Geschichtsunterrichte eine höhere Aufgabe zu als die Lernschule. Sie wollen durch Betrachtung geschichtlicher Vorgänge und Zustände Beziehungen der Menschen untereinander verstehen lehren, zum sittlichen Urteil anregen, auf die Gesinnung einwirken und das Wollen beeinflussen, wollen die Schüler anleiten und befähigen, zum Einzelnen, wie zur Gesellschaft in sittliche Beziehung zu treten. Nach seinem Zwecke ist der Geschichtsunterricht demgemäss vor allem ethischer Humanitäts- und nicht Realunterricht. Weil nicht geschichtliches Wissen,

sondern eine tüchtige Gesinnung und sittliches Wollen das durch den Unterricht in der Geschichte letzten Endes zu Erstrebende sind, hat die Geschichte bei den humanistischen, nicht bei den realistischen Unterrichtsfächern ihren Platz zu erhalten. »Wollen wir ihr zu einer höhern als der bisherigen Bedeutung für die Jugendbildung verhelfen, dann muss sie mit denjenigen Fächern zu gemeinschaftlicher Wirkung lehrplanmässig verbunden werden, welchen sie ihrer Aufgabe nach am nächsten steht: der biblischen Geschichte und der Litteratur.«

Mit diesen Unterrichtsgegenständen ist die Geschichte vor allen andern durch einen grossen Reichtum sittlich bildender Momente ausgezeichnet. Das ist für das Werk der Charakterbildung von grosser Bedeutung. Ohne den Umgang des Menschen mit beseelten Wesen ist die Bildung des Charakters unmöglich. Der wirkliche Umgang aber, den die Lebensgemeinschaft, in welcher der unerzogene Mensch steht, diesem bietet, findet eine notwendige Ergänzung und Erweiterung durch einen gedanklichen, idealen Verkehr des Zöglings vor allem mit den sittlich hervorragenden historischen Personen im Geschichts- und mit den erdichteten Gestalten der Litteratur im deutschen Sprachunterrichte. Gewöhnt man sich erst in weitem Kreise daran, Geschichte und Litteratur, wie die Religion, als ethische Unterrichtsfächer anzusehen, dann wird man ihnen auch nicht mehr eine auf die Erwerbung eines reichen Wissens berechnete unterrichtliche Behandlung zu teil werden lassen. Der Geschichtsunterricht wird in neue fruchtbarere Bahnen gelenkt werden und wertvollere Früchte zeitigen als bisher.

Die Uebertragung des biogenetischen Grundgesetzes auf die geistige Entwicklung ist unzweifelhaft richtig. Es findet eine Kongruenz statt zwischen der Einzelentwicklung und der Gesamtentwicklung. »Die Jugend muss immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen« (Göthe). Das Individuum wiederholt den Werdegang der Menschheit, indem der individuelle Geist in seiner Entwicklung durch dieseiben Zustände hindurch geht, die in der geistigen Entwicklung der Menschheit zur Erscheinung gekommen sind. Wie das Individuum wird, so ward die Menschheit, und in den Geistesheroen, in den Besten, offenbart sich, wie die Menschheit werden soll.

Welche Bedeutung hat diese Erkenntnis für den Unterricht?

Die erste geistige Entwicklungsperiode der Menschheit liegt in der Vergangenheit; ihr gehört das Kindheitsalter der Mensch-

heit an. Wir können sie noch heute an tiefstehenden Völkern und Volksschichten betrachten. Jedes Glied eines Kulturvolkes wiederholt sie, wenn es geistig gesund ist, und gebraucht dazu ungefähr die ersten sieben Jahre seines Lebens. Eine eigentümliche Auffassungsweise der Natur und des Menschenlebens ist's, der wir in der Kindheit der Menschen, und in den Denksteinen aus der Kindheit der Menschen, den Märchen, begegnen. Die Aussenwelt wirkt auf die kindliche Seele mit aller ihrer bunten Mannigfaltigkeit und ihrem bunten Wechsel. Doch welche Vorstellungen immer aufgenommen werden mögen, drei Begriffe sind es, die der Seele zunächst fremd bleiben: Raum, Zeit und Kausalität, und daher konstruiert sie eine Welt, die, so natürlich sie dem Kinde selbst erscheint, allen Bedingungen der Natürlichkeit widerspricht.

Nur das, was dem kindlichen Gedankenkreis und dem sittlich-religiösen Standpunkt des Kindes entspricht, kann das volle Interesse desselben in Anspruch nehmen. Das ist aber das Märchen, dieses poetische Erzeugnis aus der Jugendzeit der Völker, dieses Spiel der Phantasie, wie jugendliche Völker es lieben. Das Märchen ist weder an die Bedingungen der wirklichen, noch an die einer möglichen Welt geknüpft, sondern in zeitlicher, räumlicher und kausaler Beziehung ganz ungebunden. In den Märchen findet das Kind seine eigene innere Welt wieder; in sie kann es sich vertiefen; sie kann es nachbauen. Darum müssen sie ihm als geistige Nahrung, als Uebungsstücke für seine Geistesarbeit dargeboten werden, immerhin nicht im Uebermass. Ein solches Uebermass möchte leicht eine übermässige, widernatürliche und den übrigen Seelenkräften hinderliche Anreizung und Entwicklung der Phantasie zur Folge haben, während der Einfluss des Märchens auf die Phantasie des Kindes ein sehr günstiger sein kann. Die poetischen Gestalten des Märchens üben einen tiefdringenden Einfluss, wenn sie das jugendliche Herz entbrennen lassen in heiligem Zorne gegen das Böse, wenn sie es in Begeisterung erglühen lassen für diejenigen Märchengestalten, die man als Typen unserer Nationaltugenden betrachten könnte. Und wenn ein Frankfurter Lehrerverein bei Gelegenheit einer Erörterung über empfehlenswerte Jugendschriften erklärt, Grimms Märchen würden die besten Jugendschriften sein, wenn sie gar nicht geschrieben wären, so klingt das sehr paradox. Aber in der That scheint für manche der duftigen deutschen Märchengestalten nur das lebendige Wort der rechte Vermittler zu sein.

Der Wert des Märchens besteht nun vornehmlich darin, dass es der Phantasie reiche Nahrung bietet, und die Schulung der Phantasie ist von hohem Werte für die künftige Geschichtsauffassung. Wie könnte es uns gelingen, in vergangene Zeiten mit modernen Verhältnissen und Lebensformen uns zu versetzen und einzuleben, wenn nicht die Phantasie uns dazu ihre Dienste leistete!

In hohem Masse fördernd auf das Vermögen, Geschichte aufzufassen, wirkt auch die unterrichtliche Behandlung von Fabeln. Wird doch geradezu behauptet: »Der Unterricht in der Geschichte beginnt mit der Erzählung von Fabeln. Da die Fabel Pflanzen und Tiere als beseelte Wesen behandelt, finden wir auf der untersten Stufe des Unterrichts das Reich der Natur noch nicht streng geschieden von dem der Menschheit. Erst für das vorgerücktere Alter wird die Geschichte der Menschheit ein besonderes Unterrichtsfach.« Ohne so weit zu gehen, darf man doch sagen, dass die Fabel der Lust der Kinder an phantasievoller Anschauung und an der Belebung der Natur entgegenkomme, und dass Belehrungen durch Fabeln sich sehr leicht bei den Kindern Eingang verschaffen werden, ohne dass es dabei nötig ist, der Fabel weder den Sireenschwanz der Moral anzuhängen, noch sie in einem moralisierenden Kommentar zu ertränken. Die Fabeln bieten namentlich auch Gelegenheit, den Humor, den vielverschmähten und so oft aus der Schule verwiesenen, zu einem Teile seines Rechtes gelangen zu lassen.

Von Fabel und Märchen aus kann das Kind schnell und sicher zu der ihm als Menschen zukommenden begriffsmässigen Auffassung der Welt geführt werden. Wie sehr nämlich das Kind auch fortgezogen wird in seine eingebildete Welt, es verliert die Verbindung mit der Wirklichkeit nicht. Durch die fortwährende Einwirkung derselben auf die Seele wird deren Inhalt nicht nur abgeklärt, sondern auch in seinen Verknüpfungen in Abhängigkeit von den Bedingungen der wirklichen Welt gebracht. Die Vorstellungen ordnen sich nach dem Raume, der Zeit und dem kausalen Zusammenhange, und sicherlich ist es der erste dieser Begriffe, der zunächst an der phantastischen Welt rüttelt. Mit der wachsenden Erkenntnis des Wirklichen bricht sie zusammen, und eine andere Welt baut sich auf, die mit der frühern schliesslich kontrastiert, dass keine Spur von dieser zurückbleibt. Wohl wird dem Kinde der Aufbau der wirklichen Welt dadurch erleichtert, dass die dazu notwendigen Geisteskräfte, besonders Nachahmungs- und

Urteilsfähigkeit und Phantasie in der ersten Entwicklungsperiode geübt und bis zu einem gewissen Grade entwickelt sind; allein es bleibt immerhin eine lange und mühevoll Arbeit, sich in der Welt der Dinge zurechtzufinden und ein Bild der Erscheinungen und eine Vorstellung von ihrem Zusammenhange zu gewinnen, eine Arbeit, die die ganze Lebenszeit ausfüllt. Unbegrenzt erscheint das Bild der wirklichen Welt, das das Individuum teils durch die nunmehr von den logischen Normen beherrschte Phantasie in sich aufzubauen bestrebt ist. Die Ordnung der Begriffe in der Zeit ergibt sich aus dem Vorstellungsablauf ganz von selbst. Der Aufnahme der Begriffe der realen Welt, ihrer Ordnung nach Zeit und Raum folgt die Erkenntnis ihres kausalen Zusammenhanges; aus Naturerscheinungen werden Naturgesetze, aus Handlungen und Gesinnungen die Triebfedern menschlichen Wollens und Handelns abstrahiert.

Die Brücke von Fabel und Märchen*) hinüber zur Geschichte bilden die passenden Sagen, die ja noch das Wunderbare und Uebernatürliche lieben, denen aber doch ein gewisses Wirkliches zu Grunde liegt. Sie sind das Mittelglied zwischen Märchen und Fabel einerseits und Geschichte andererseits. Märchen und Fabel sind nicht wie die Sage an einen bestimmten Ort gebunden; sie machen keine grossen Ansprüche an des Schülers Fähigkeit, Personen und Zeiträume aufzufassen. Sollte der Schüler von ihnen sofort zur Geschichte geführt werden, so wäre das ein Sprung. Was dem Schüler, wie in der Sage, in eine vor der Hand unabsehbare Ferne gerückt erscheint, das ist ihm, solange er erst die Bekanntschaft des Märchens und der Fabel gemacht hat, das am leichtesten Begreifliche. Mit historischen Zahlen hat der Schüler während des vorbereitenden Sagenkursus noch nichts zu thun; es ist dieser nur eine Uebung im Auffassenlernen historischer Orte, Personen und Zeiträume.

Dass die Sagen, falls es nur irgend die Verhältnisse gestatten, einen Platz im Schulunterrichte finden müssen, darüber herrscht Einigkeit. Seitdem die Brüder Grimm unter anderm den historischen Wert der Sage hervorgehoben haben, bemüht man sich, sie in den Dienst auch der geschichtlichen Unterweisung zu stellen. »Es ist sicher jedem Volke zu gönnen und als eine edle Eigenschaft anzurechnen, wenn der Tag seiner Geschichte eine Morgen-

*) Ueber die Gründe, warum man in Zillerschen Kreisen direkt auf die Märchen nicht Sagen, sondern den *Robinson* folgen lässt vergl. Willmann, Päd. Vorträge S. 29 ff, und Rein, Pickel und Scheller, II. Schuljahr S. 1 ff. D. H.

und Abenddämmerung der Sage hat, oder wenn die menschlicher Augenschwäche doch nie ganz ersehbare Gewissheit der vergangenen Dinge, statt der schroffen, farblosen und sich oft verwischnen Mühe der Wissenschaft, sie zu erreichen, in den einfachen und klaren Bildern der Sage, wer sagt es uns durch welches Wunder? gebrochen, wiedererscheinen kann?« Sagen sind Merksteine in der Entwicklungsgeschichte unseres Volkes, deren Verständnis die Grundlage alles Nationalsinnes ist. In seinen Sagen hat das Volk seine ganze Seele niedergelegt.

Wo es historische Personen in das Gewand der Sage gekleidet hat, da hat es uns seine wahrste und innigste Meinung über diese Personen mitgeteilt. Wollen wir uns nicht begnügen mit dem, was lateinische Chroniken von diesen Personen melden, was die Geschichtsschreiber von ihrem oft einseitigen Standpunkte aus über sie urteilen, wollen wir wissen, wie das Volk von ihnen gedacht, wie es sich zu ihnen gestellt hat, so müssen wir die Sagen fragen. In der niedern Volksschule begnügen wir uns mit der deutschen Sage und bringen vor allem die Nibelungen- oder die Gudrumsage und die Tellsage zur Behandlung. Wo gäbe es für unsere Schüler glänzendere Vorbilder für die Haupteigenschaften unseres Nationalcharakters als hier in diesen cyklischen Sagen? Wo kämen Thatkraft, Tapferkeit, ruhige Besonnenheit, unwandelbare Treue und tiefes Gemüt zu herrlicherer Erscheinung als hier? Schüler schweizerischer Volksschulen wissen oft zu erzählen von Romulus und Remus; aber sie wissen nichts von Siegfried und Hagen, nichts von Kriemhild und Gudrun. Ist das unserer Schule würdig? Die Griechen hatten ihren Homer; den musste jeder Grieche kennen, an ihm erwuchs die griechische Jugend in ihren Nationaltugenden. Wir haben auch unsere volkstümlichen Sagen, an denen unsere Schüler sich zu thatkräftigen, treuen, gemühtiefen Söhnen und Töchtern ihres Volkes bilden können; aber wir thun, als hätten wir sie nicht. Ja der Lehrer müsste im stande sein, eine der grossen Sagen so zu erzählen und zu erläutern, dass das Wesentliche, das, worauf es für die nationale Bildung vor allem ankommt, in das rechte Licht träte; denn gerade von diesen Schätzen der deutschen Sage gilt vorzugsweise das Wort Jahns: »Ein Volk, das ein wahres, volktümliches Bücherwesen besitzt, ist Herr von einem unermesslichen Schatze. Es kann aus der Asche des Vaterlandes wieder neu aufleben, wenn seine heiligen Bücher gerettet werden.«

Aber nicht bloss an die Nationalsagen, sondern auch an kurze Sagen, sogenannte Lokalsagen, namentlich an Sagen der Heimat — und kein Gau unseres Vaterlandes ist ohne Sagen — sollte der Unterricht öfter anknüpfen, als er es bis jetzt gethan. Sie sind die Punkte, wo das Interesse eine Handhabe findet. Hier lässt sich die Einführung in Wesen und Geist unserer Vorzeit am leichtesten bewerkstelligen. Auf die Heimat, die die Ueberlieferungen birgt, an die solche Belehrungen angeschlossen werden, fällt ein verklärender Schein; die Werke der Vorfahren, die wir früher teinahnlos betrachteten, gewinnen für uns ein gemütliches Interesse; die Personen, von denen noch Sagen im Volke umgehen, werden uns vertrauter; Flur und Wald erscheinen uns wieder belebt, nicht von Wesen, die wir zu fürchten haben, sondern von den Gestalten der Poesie, von deren Hand wir uns zurückführen lassen in die Jahrhunderte der Vergangenheit. Durch den Unterricht in der Heimatskunde kann überhaupt schon in den ersten Schuljahren der Wert des Geschichtsunterrichtes erhöht, sein Zweck gefördert und die Liebe zur Heimat in den Kindern geweckt werden. Führt bei der Heimatskunde, wie sie jetzt betrieben wird, das geschichtliche Moment nicht oft herzlich schlecht, und kommt nicht fast ausschliesslich das geographische und naturkundliche zur Geltung? Und doch wäre die Heimatskunde so recht geeignet, vor Beginn des eigentlichen Geschichtsunterrichtes durch die Behandlung geeigneter Stoffe geschichtliche Vorstellungen in den Kindern zu erzeugen, historische Vorstellungen in ihnen zu erwecken. Natürlich muss sich der zu behandelnde Geschichtsstoff an Dinge der Heimat anschliessen und darf nicht über den Gesichtskreis der Schüler hinausgehen. Und da der Zweck dieser geschichtlichen Darbietungen kein anderer ist, als in den Kindern das Bewusstsein wachzurufen, dass es in den frühern Zeiten anders war als jetzt, dass Dinge und Zustände sich im Laufe der Zeit geändert haben, kurz, da der Zweck in die Weckung des geschichtlichen Sinns gesetzt werden muss, so ist selbstverständlich, dass der Vergleich der Vergangenheit mit der Gegenwart im Vordergrund zu stehen hat. Durch fleissiges Vergleichen der Gegenwart mit der Vergangenheit werden die Schüler zu der Einsicht gebracht, dass früher manches anders war als heute, und wie sich im Laufe der Zeit vieles geändert hat. Dass für diese Arbeit die geschichtliche Folge der berührten Ereignisse und Zustände anfangs ohne jede Bedeutung ist, liegt auf der Hand. Vielmehr knüpft der Unter-

richt da an, wo er sich nach psychologisch-methodischen Erwägungen von der Betrachtung Gewinn verspricht. »Vom Schulhause wird im sog. Anschauungsunterricht jedenfalls geredet werden. Gut, das gibt einen passenden Ausgangspunkt für Fragen folgender Gattung: Warum ist das Schulhaus gebaut worden? Warum genügte das alte nicht mehr? Wie hat man früher Nahrung und Kleidung beschafft? Welches war die Nahrung, die Kleidung? Warum war früher keine Strasse nötig von unserm Ort zum Nachbarort? Wer hat die Strasse gebaut, bauen lassen? Warum mussten die Reichen dabei mehr bezahlen? Wer hat das festgesetzt? Was für Aufgaben hat ein Gemeindevorstand zu lösen? Welche Qualitäten muss er besitzen? Ich kann getrost sagen und so fort. So kommt man von der Haushaltung auf die Gemeinde, den Bezirk, das Vaterland und vielleicht auch über dasselbe hinaus. Freilich muss der Lehrer sich solche Fragen zurechtlegen und beantworten. Schlosser und Becker geben ihm keine Auskunft darüber. Aber mancher schlichte Dorfbeamte besitzt so viel Fundamentalweisheit als der und jener Professor der Geschichte. Man muss die Weisheit auf der Gasse nur zu finden wissen.« Wenn Diesterweg von jedem Lehrer verlangt, dass er ein Naturkenner, und von jedem Landschullehrer, dass er ein Naturforscher sei, so ist es von dem Geschichtslehrer von Stadt und Land sicherlich nicht zu viel verlangt, dass er — wenigstens in dem angedeuteten Sinne — ein Geschichtsforscher sei und alles das sich und seinen Kindern aufsuche und zugänglich mache, was sich Geschichtliches in nächsten Umkreise seines Wirkungskreises findet.

Freilich kann dem Geschichtsunterrichte nicht angesonnen werden, Sagen kritiklos mit der Geschichte zu verweben. Wenn neben der Geschichtserzählung auch der Sage ein Plätzchen in der Schule vergönnt werden soll, so kann das in keiner andern Weise und zu keinem andern Zwecke geschehen, als indem man Sagen als solche neben der Geschichte behandelt, um an ihnen nachzuweisen, welche Gestalt ein historisches Ereignis im Geiste und Gemüte des Volkes gewonnen hat. Die Sage würde in diesem Falle die Bedeutung einer geschichtlichen Quelle haben, und der Nutzen, den eine solche Quellenberücksichtigung für den Unterricht hätte, würde wesentlich der sein, dass der Schüler damit aufs lebhafteste in die Zeit des Faktums und des Entstehens der Sage zurückversetzt würde, ein Nutzen, den freilich jede andere historische Quelle, wenn sie sonst dem Anschauungskreise der

Schüler entspricht, auch haben könnte. Die Sage aber wird in manchen Fällen vor andern Quellen den Vorzug haben, dass sie das Volksgemüt in noch höherm Grade anzieht, da sie aus dem Volksgemüt geflossen ist.

Und aus gleichem Grunde wird sie im stande sein, den Geschichtsunterricht zu ergänzen nach jener Seite hin, die bis jetzt am meisten vernachlässigt ist und daher der Pflege am meisten bedarf. Einen anschaulichen, dem Schülerverständnisse angemessenen und darum das Interesse herausfordernden und befriedigenden Einblick in das geistige Leben der Vorfahren, ein wenigstens einigermaßen genügendes Verständnis (der sittlichen, rechtlichen, sozialen etc. Anschauungen und Begriffe der Vorzeit wird in der Volksschule die Sage zu geben geeignet sein, während der höhern Schule dazu reichere Mittel, namentlich auch Litteraturwerke der Vorzeit, zu Gebote stehen.

Recensionen.

Leitfaden für Buchführung und Geschäftsaufsätze. Bearbeitet von Reallehrer Schmid in Chur und herausgegeben vom Kleinen Rat des Kantons Graubünden. 1898.

In einem stattlichen Bande von ca. 17 Bogen bietet uns Reallehrer Schmid Beispiele und Belehrungen für gewerbliche und landwirtschaftliche Buchführung und für alle häufig auftretenden Arten von Geschäftsaufsätzen.

Die Behandlung entspricht durchweg den Forderungen der heutigen Pädagogik, indem der Verfasser in allen Teilen streng den Gang der Induktion, den Fortschritt von mehreren besondern Fällen zum Allgemeinen, befolgt. Leicht lassen sich deshalb auch bei allen Stoffen die formalen Stufen, wenigstens die drei Hauptstufen: Anschauung, Begriffsbildung und Uebung oder Anwendung, nachweisen. Es folgen nämlich in allen Kapiteln die *Stoffangabe*, die *ausgeführten Beispiele*, die *Belehrungen* und *neue Aufgaben* regelmässig aufeinander. Dabei wird nach den methodischen Winken im Vorwort natürlich vorausgesetzt, dass die Schüler das Allgemeine aus den konkreten Fällen selbst abstrahieren und auch die vorgelegten Beispiele selbständig bearbeiten und sich nicht nur nach Schablonen richten.

Ein weiterer Vorzug unseres Leitfadens besteht darin, dass bei der Auswahl und der Darstellung des Stoffes die An-

forderungen des täglichen Lebens, sowie unsere örtlichen Verhältnisse sorgfältig berücksichtigt wurden. Wir finden ohne Ausnahme solche Beispiele und Aufgaben, die unserm Bauer oder dem Handwerker im Leben mehr oder weniger häufig entgegentreten. Alles Ueberflüssige ist weggelassen. Die Sprache zeichnet sich sowohl in den ausgeführten Beispielen, als auch in den Belehrungen durch Einfachheit und Klarheit aus. Es unterliegt darum keinem Zweifel, dass sich auch der Ungebildete den reichen Inhalt des Leitfadens leicht aneignen kann.

In erster Linie bildet unser Buch ein treffliches Hilfsmittel für die Abendfortbildungsschulen, wofür es auch geschaffen wurde. Ebenso gute Dienste wird es beim Unterricht in Realschulen und in Lehrerseminarien leisten. Ganz besonders möchten wir es endlich auch Handwerkern und Landwirten empfehlen. Wenn auch keiner das Werk systematisch durcharbeiten wird, so kann er doch nach der darin enthaltenen trefflichen Anleitung zur Einrichtung einer praktischen Buchführung sich leicht selbst Bücher anlegen. Er wird sich ferner auch beim Anfertigen einfacher Geschäftsaufsätze lieber bei Schmid Rat holen, als andere belästigen oder sich selbst blossstellen zu müssen.

Für eine neue Auflage empfehlen wir dem Verfasser einmal im Abschnitt über die Geschäftsaufsätze eine etwas logischere Ueberschreibung, indem für jeden besondern Fall die Hauptüberschrift, z. B. *Schuldschein, Bürgschein etc.*, nur einmal und dazu die untergeordneten Ueberschriften: *Erstes Beispiel, Zweites Beispiel*, gesetzt werden sollten, wie es z. B. S. 157 und 158 geschehen ist. Ausserdem würden wir in den Belehrungen zur Buchführung die Ausdrücke *Soll* und *Haben* beide auf den Geschäftsfreund beziehen und deren Bedeutung im Kassabuch durch die Bemerkung klar machen, dass das Kassabuch auch als Person betrachtet werde, mit der wir in Geschäftsverkehr stehen.

* * *

François Guex, directeur des écoles normales du canton de Vaud, *L'école populaire suisse* de 1883 à 1896. Lausanne, F. Payot, libraire-éditeur. 1897.

Die vorliegende Schrift verdient aus zwei Gründen mehr als gewöhnliche Aufmerksamkeit. Einmal bildet sie den offiziellen Bericht über die schweizerische Volksschule auf der Landesausstellung zu Genf, und zum andern entstammt sie der Feder eines Fachmanns, der in der Reihe der gegenwärtigen schweizerischen

Pädagogen eine hervorragende Stellung einnimmt. Vom eidgenössischen Departement des Innern zum Hauptberichterstatter der Gruppe XVII, Erziehung und Unterricht, ernannt, referierte Herr Seminardirektor Guex über die Nummern 1, 3, 4 und 5 selbst und überliess die andern seinen Mitarbeitern, die ihm ebenfalls von der eidgenössischen Oberbehörde beigegeben wurden. Jene vier Nummern beziehen sich auf eine Einleitung, die die Entwicklung der pädagogischen Ideen von 1883—1896 darlegt, auf die Kleinkinderschulen, die Primarschulen und die Lehrerseminarien. Diese Materien sind es denn auch, die die Hauptgegenstände unseres Werkes bilden, und wonach sich dieses gliedert.

Bei Besprechung jeder der 3 genannten Schulrichtungen nimmt der Verfasser ein Fach nach dem andern vor und geht bei jedem, soweit das ausgestellte Material die Möglichkeit dazu bot, auf die Eigentümlichkeiten in den einzelnen Kantonen ein. Dabei beschränkt er sich keineswegs auf eine trockene Aufzählung, sondern er fügt auch seine durchweg sehr treffende Beurteilung bei, indem er auf Grund pädagogischer Ueberlegungen hier lobt, dort tadelt. So kann einmal jeder Lehrer aus der *École populaire suisse* von Guex einen Ueberblick über die Leistungen der Schulen seines Heimatkantons gewinnen und sehen, welche Schätzung sie von massgebender Seite erfahren. Den Bündner z. B. werden die Ausführungen des Verfassers über die ersten Bändchen der neuen Lesebücher (S 88 ff.), über den Lehrplan für unsere Primarschulen (S. 180) und über die Leistungen des Lehrerseminars (S. 178 ff.) besonders interessieren. Das warme Lob, das ein auswärtiger Fachmann dem bündnerischen Schulwesen in dieser Hinsicht spendet, kann auch diejenigen, die in den genannten Richtungen mitgewirkt haben und noch mitwirken, freuen und beruhigen, sofern ihnen die abschätzigen Urteile, die sie sonst von gewisser Seite immer wieder zu hören bekommen, Gemütsruhe, Mut und Zuversicht etwa geraubt haben sollten.

Die Guexsche Schrift gestattet dem Lehrer aber auch einen Einblick in die Leistungen anderer Kantone auf dem Gebiete des Schulwesens. Er lernt da andere Lehrmittel und neue Behandlungsweisen kennen und wird so zu genauer pädagogischer Prüfung angeregt, die nicht ohne segensreichen Einfluss auf seine theoretische Erkenntnis und auf seine Arbeit in der Praxis bleiben kann.

Jeder nehme also sein bisschen Französisch, und wenn es auch im Laufe der Jahre bedenklich eingerostet sein sollte wie

das des Recensenten, zur Hand und mache sich an das Studium unseres Werkes. Für die vielen, denen kein Französisch oder ein gar zu dürftiges zur Verfügung steht, wäre eine Uebersetzung ins Deutsche und ins Italienische sehr zu wünschen. Es ist auffällig, dass solche nicht schon von vornherein in Aussicht genommen und nicht schon erschienen sind. Möchte es doch wenigstens nachträglich geschehen. Wie vieles andere, das der École populaire suisse von Gu x an Wert bei weitem nicht gleichkommt, muss ja auch in alle Landessprachen übertragen werden.

Lehrmittel Für Fortbildungsschulen allseitig bewährt!

- von **F. Nager**
Lehrer und pädagog. Experte
Altdorf
- a) **Übungsstoff für Fortbildungsschulen** (Lesestücke, Aufsätze, Vaterlandskunde). Neue, dritte, vermehrte Auflage. Einzelpreis geb. 80 Rp.
 - b) **Aufgaben im schriftlichen Rechnen** bei den Rekrutenprüfungen. 11. Auflage, Einzelpreis 40 Rp.
 - c) **Aufgaben im mündlichen Rechnen** bei den Rekrutenprüfungen. 3. Auflage, Einzelpreis 40 Rp.
- Verlag der Buchdruckerei Huber in Altdorf.**

Pädagogischer Verlag von Bleyl & Kämmerer in Dresden.

Vorschule der Pädagogie Herbarts

von **Chr. Ufer,**

Rektor der Reichenbachschulen in Altenburg.

8. Auflage.

Preis: Mk. 2. —

Vorlagen

zum

Zeichenunterricht an Primar- u. Mittelschulen

von **Wilh. Balmer,** Zeichenlehrer.

100 Blätter in Mappe.

Preis 5 Fr.

Zu beziehen vom Herausgeber

Wilh. Balmer, Lausen (Baselland).

Pädagog. Verlag von Bleyl & Kaemmerer, Dresden.

Soeben erschienen:

Pädagogische Fragen

Nach den Grundsätzen der Herbartschen Schule bearbeitet

von

E. Ackermann

Schulrat und Seminar-Direktor zu Eisenach.

Zweite Reihe. — Zweite Auflage. — Preis Mk. 2.—

Inhaltsverzeichnis: 1. Die Bedeutung der Phantasie für das geistige Leben und die sich daraus ergebenden Anforderungen an den Unterricht. 2. Die Bildung des sittlichen Urteils durch den Unterricht. 3. Das Rechtsgefühl und seine Pflege durch die Erziehung. 4. Die Erziehung zum Wohlwollen. 5. Strafe und Lohn im Dienste der Erziehung.

Der Fortbildungsschüler

befindet sich im 19. Jahrgang. Er ist von 10 auf 12 Druckbogen erweitert worden und erscheint zum bisherigen Abonnementspreise von 1 Fr. alle drei Wochen in Doppelheften von je 2 Bogen. Die Beilage (Buchhaltungslehre für Fortbildungsschulen) ist im genannten Preis und Umfang inbegriffen.

Man bestelle bei der

Verlagsdruckerei Gassmann, Sohn,
Solothurn.

Karte der dreizehnörtigen Eidgenossenschaft vor ihrem Umsturze

von J. U. Früh, Lehrer, St. Gallen.

Preis Fr. 1.20. — Selbstverlag des Herausgebers.

Für Sekundar- und Fortbildungsschulen, sowie für die obere Stufe der Primarschulen bestens empfohlen.

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 **Schillers Wilhelm Tell.**

Ein Beitrag zur Methodik der dramatischen Lektüre.

Von **ANDREAS FLORIN**,
Professor an der Kantonsschule in Chur.

Preis 2 Fr.

Präparationen

zur Behandlung

lyrischer und epischer Gedichte

nebst Einführung in der Methodik derselben

von **ANDREAS FLORIN**,
Professor an der Kantonsschule in Chur.

Preis 2 Fr. 80 Cts.

Neuer Jugend-Psalter

Sammlung von Gebeten, Liedern und Sprüchen
für Schule und Haus

von **JAKOB CHRISTINGER**,
Pfarrer und thurgauischer Sekundarschul-Inspektor.

Preis gebunden 1 Fr. 50 Cts.

Die Förderung der Talente

auf der Stufe der Volks- und Mittelschulen.

Vortrag,

gehalten in der thurgauischen Schulsynode in Frauenfeld

von **JACOB CHRISTINGER**,
Pfarrer und thurgauischer Sekundarschul-Inspektor.

Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage.

Preis 1 Fr.

Aus der Geschichte des Schweizerlandes.

Ein vaterländisches Lesebuch für die Schweizerjugend.

Von **DR. WILHELM GOETZ**,
Oberlehrer in Waldenburg.

Zweite Auflage. — Preis gebunden 2 Fr.

Hugo Richter, Verlagsbuchhandlung in Davos.