Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter

Band: 8 (1902)

Heft: 1

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.

VIII. Jahrgang. Nr. 1. November 1901.

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 es In- und Auslandes, sowie vom Verleger **Hugo Richter** in **Davos.**

Inhalt: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. — Das Vergleichen im Unterricht — Recension.

„Wie Gertrud ihre Kinder lehrt."

Von Dr. W. Müller in St. Gallen.

Im Oktober 1801, also ziemlich genau vor 100 Jahren, erschien in Bern und Zürich bei Heinrich Gessner „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten." Es ist dies ohne Zweifel eine Schrift, die zu den bedeutendsten pädagogischen Werken aller Zeiten und aller Völker gehört. So ist es denn auch ohne weiteres gerechtfertigt, dass wir in diesen Tagen des Buches gedenken, und zwar auf die Gefahr hin, dabei schon oft Gesagtes zu wiederholen.

Es war eine überaus bewegte Zeit, nicht bloss in der Schweiz, sondern in fast ganz Europa. Gewaltige Kriege erschütterten beinahe ohne Unterbruch den Erdteil. Altehrwürdige Staatswesen wurden zerstört; neue Staaten erstanden aus deren Trümmern. Die Schweiz wurde zeitweise ein Kriegslager der Fremden, dabei von unaufhörlichen Verfassungswirren und Bürgerkriegen heimgesucht. Vielgestaltiges Elend, unsägliche Not war die Folge von all dem. — Und in solchen Zeitläuften entstand das unsterbliche Werk Pestalozzis, das im Verein mit den frühern und spätern Schriften Pestalozzis, den andern grossen seit 1762 immer noch andauernden Nachwirkungen von Rousseaus „Emil", der insbesondere auch durch die grossen deutschen Dichter unterstützten neuhumanistischen Richtung und endlich — der Not der Zeit selbst eine mächtige pädagogische Bewegung ins

SCHWEIZ. LANDESBIBLIOTHEK
K 1902 601.
BERN

Leben rief, welche das Unterrichts- und Erziehungswesen des ganzen 19. Jahrhunderts in seinen Grundzügen bestimmte.

Von dem Umfang und der Stärke dieser Bewegung zeugt beispielsweise die ungewöhnlich fruchtbare litterarische Produktion jener Tage auf pädagogischem Gebiete. „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ wurde nur innerhalb des folgenden Jahrzehnts und ganz abgesehen von anderen Publikationen von Pestalozzi gleichsam der Herold einer ganzen Reihe von bedeutenden pädagogischen Schriften. Da tritt, von Pestalozzi mächtig angeregt und trotz aller wechselnden Mode zeitlebens für ihn mit Verehrung erfüllt, *Herbart* auf den Plan, zunächst mit mehreren Schriften über Pestalozzi und das genannte Werk selbst, dann anfangs 1806 mit dem einen seiner pädagogischen Hauptwerke, der „allgemeinen Pädagogik.“ Und in demselben Jahre noch kommen das „Ameisenbüchlein“ von *Salzmann,* eines der bedeutendsten Produkte der philanthropischen Richtung, und *Jean Pauls* „Levana“ ans Licht des Tages. Kurz darauf, im Winter 1807 auf 1808, vernimmt man die hinreissenden Worte *Fichtes* über Nationalerziehung in seinen „Reden an die deutsche Nation.“ Und *Schleiermacher* beginnt seine pädagogische Wirksamkeit, zunächst mit seiner Administrativ- und Lehrtätigkeit und seiner kleinen, aber gehaltreichen Schrift „Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinne.“ (1808). Seine seit dem Beginne des zweiten Jahrzehnts, jedenfalls seit 1813 an der neugegründeten Universität Berlin gehaltenen Vorlesungen über Pädagogik wurden freilich erst viel später (1849) im Drucke allgemein zugänglich. Aber schon 1803 hatte Friedrich Theodor Rink *Kants* Pädagogik herausgegeben. Im Hinblicke auf diese Ereignisse muss es wahrlich damals eine Lust gewesen sein zu leben, zumal für den Menschenfreund, der von der Wahrheit der in dem zuletzt genannten Werke enthaltenen Meinungen überzeugt war: dass hinter der Erziehung das grosse Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur stecke, dass es möglich sei, die menschliche Natur durch Erziehung immer besser zu entwickeln, dass uns auf diesem Wege sich die Aussicht auf ein künftiges glücklicheres Menschengeschlecht eröffne! Was für ein Reichtum von pädagogischen Ideen liegt nicht in diesen Schriften, was für eine Saat von Zukunftskeimen auch heute noch! Denn die meisten der genannten Schriften haben nicht bloss ein historisches Interesse, sind vielmehr grundlegend auch für die heutige Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft. Meint ja doch beispielsweise Natorp in seinem oft zum Widerspruche reizenden, aber sehr be-

achtenswerten Buche: „Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre,“ dass die theoretische Pädagogik der Gegenwart sich, was die Zielbestimmung der Pädagogik betreffe, zumeist auf *Kant,* was die einzuschlagenden Wege und Methoden, auf das Beste von *Pestalozzi*, in den organisatorischen Fragen aber teils auf Pestalozzi, teils auf *Fichte* und *Schleiermacher* stützen müsse. Und dies, nachdem er soeben mit Rücksicht auf *Herbart* freilich fast widerwillig konstatiert hatte: „Der Einfluss irgend eines andern Theoretikers, vielleicht aller zusammen, reicht nicht heran an die Wirkung, die dieser Einzige teils direkt durch seine Schriften, teils durch seine ausgebreitete und tüchtige Nachfolgerschaft fort und fort übt.“ (S. 1.)

So ist es denn trotz des unsäglichen Elends oder vielleicht zum Teil wegen desselben eine grosse Zeit, auf welche sich unser Blick richten muss, indem wir die Entstehung von „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ verfolgen. „Schon seit meinen Jünglingsjahren wallte mein Herz wie ein mächtiger Strom einzig und allein nach dem Ziele, die Quelle des Elends zu stopfen, in dem ich das Volk um mich versunken sah“ — so urteilt Pestalozzi selbst am Anfang des ersten Briefes von „Wie Gertrud.“ Und schon in seiner Praxis als Armenerzieher auf dem Neuhof und in den „Briefen über die Erziehung der armen Landjugend“ betrachtete Pestalozzi als ein Hauptmittel zur Beseitigung des Volkselends eine bessere Erziehung der Jugend der Armen. Noch mehr! Die Lektüre des eben erschienenen „Emil“ hatte schon in den Sechzigerjahren in dem Jüngling gewisse pädagogische Grundtendenzen seiner spätern Jahre, wenn nicht geradezu erzeugt, so wenigstens befestigt. Davon zeugt doch wohl das Tagebuch, das der junge Vater Pestalozzi auf dem Neuhof über die Erziehung seines „Jacqueli“ führte, und die Erziehung dieses spätern Sorgenkindes. In der „Abendstunde eines Einsiedlers“ und in „Lienhard und Gertrud“ treten dann sowohl diese pädagogischen Tendenzen als deren Zusammenhang mit den umfassenderen, genialen Volksbeglückungsplänen deutlich hervor, auch in „Christoph und Else“ und im „Schweizerblatt“. Entscheidend aber für die nähere Ausgestaltung der Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtslehre wurden doch erst der Stanser- und Burgdorferaufenthalt. Das beweisen sein Brief über den Aufenthalt in Stans und W. G. im Vergleiche mit den frühern Schriften Pestalozzis. Erst seitdem er in „das Schuljoch hineingekrochen“ war und die „staubigen Schulpflichten“ auf sich genommen hatte — und „zwar nicht bloss ober-

fiächlich“ —, gewannen die wichtigsten *pädagogischen* Ideen Pestalozzis greifbare Gestalt und durchgängigen innern Zusammenhang. „Man hat mir in meinen Knabenschuhen schon gepredigt, es sei eine heilige Sache um das von unten auf Dienen. Aber ich habe erfahren,“ schreibt Pestalozzi im Hinblicke auf die Burgdorferzeit, „um Wunder zu leisten, muss man mit grauen Haaren von unten auf dienen.“ Entscheidend war ja freilich doch nicht in erster Linie, dass jemand ins Schuljoch hineingekrochen war und von unten auf gedient hatte, sondern *wie* und *von wem* das gethan worden war. Mit einem unerschütterlichen Vertrauen an die — an *den* Menschen, mit einem von „Pausbackengefühlen“ völlig freien Gemüte, mit einem Herzen vielmehr voll glühender, jeder Aufopferung fähigen Liebe zu den Mitmenschen. Und von seiten eines pädagogischen Genies, dem es eigen war, aus einer verhältnismässig beschränkten Erfahrung, freilich doch vermittelst derselben, Erkenntnisse und Antriebe zu gewinnen, die von unabsehbarer Wirkung waren und noch sein werden. Es ist in der That ein ergreifendes Schauspiel: dieser geniale Mann, dieser einst so hoch gefeierte Schriftsteller, der Held von Stans — ein nicht gerne gesehener und wenig geachteter Lehrgehülfe bei dem Hintersassenschulmeister und Schuhmacher Samuel Dysli in Burgdorf. Und dieses Schauspiel endigt damit, dass man Pestalozzi aus dieser Stellung vertreibt, ihm dadurch freilich den Weg zu einer bessern und immer selbständiger werdenden Stellung eröffnet. Die Ereignisse, zumeist die überraschendsten Erfolge, drängen sich nun förmlich. „Es gad unghür,“ mag schon damals, wie später in Yverdon, Pestalozzi oft gedacht und geäussert haben. Ende Juli 1799 war er mit einem vom 23. Juli datierten Einführungsschreiben des Direktoriums nach Burgdorf gekommen und als ein Eindringling mit schelen Augen empfangen worden. Genau ein Jahr später konnte er schon daran denken, das Schloss Burgdorf mit seiner durch Vereinigung mit Krüsis Schülerschar vergrösserten Schule zu beziehen. Er hatte sich durch seine Thätigkeit an der Lehrgottenschule der Jungfrau Stähli jgr. unterdessen die Achtung, ja Bewunderung der vorgesetzten Schulbehörde und damit eine bessere, selbständige Stellung an der zweiten Bürgerschule erworben, diese dann mit der Schule Krüsis vereinigt und in Krüsi, ferner in Buss und Tobler drei tüchtige, strebsame Gehülfen gewonnen. Ja er hatte schon den ersten Versuch gemacht, seine leitenden Ideen, die in ihm nach Verwirklichung dringenden Pläne im Zusammenhange darzustellen, und zwar einer von seinem Verehrer und Gönner, dem

Oberrichter Schnell (Stapfers Schwager), zu seiner Unterstützung gegründeten „Gesellschaft von Freunden des Erziehungswesens.“ Und kurz nach seiner Installierung im Schlosse besucht ihn die durch seinen Bericht orientierte Kommission dieser Gesellschaft und spricht sich in der günstigsten Weise über ihre Wahrnehmungen aus, zuzunächst bei dem Minister Mohr, einem Manne, der Pestalozzis Wirken ebenso anerkannte und begünstigte wie sein ideal gesinnter und thatkräftiger Vorgänger Stapfer und dessen Kollege Rengger. Im Oktober 1800 sah sich Pestalozzi schon als Leiter eines umfassenden Unternehmens: einer Erziehungsanstalt für Vermögliche und Arme und eines Schullehrerseminariums. Und diese Einrichtungen werden lebhaft begrüsst und empfohlen, von der ebengenannten Gesellschaft, aber auch schon vorher in einer Broschüre des Bezirksstatthalters Schnell von Burgdorf. Auch das Ausland wird im Laufe des Jahres 1801 aufmerksam. Die „Augsburger Zeitung“ und „der deutsche Merkur“ weisen auf Pestalozzis Institut hin. Im September 1801 sind schon die Räumlichkeiten für Zöglinge und Lehrer zu klein geworden, so dass bauliche Veränderungen notwendig und auf Antrag des Ministers Mohr vom Vollziehungsrate bewilligt werden.

Und in dieser Zeit des freudigsten, erfolgreichsten Schaffens ist das Werk entstanden, das wie „die grosse Unterrichtslehre“ von Comenius den Charakter eines Programms für künftige Arbeit besitzt, und zu dessen erneuter Lektüre und Würdigung diese Zeilen einladen möchten.

Eine solche immer wieder erneute Einladung, besonders an junge Lehrer gerichtet, dürfte nicht zu den überflüssigen Dingen gehören. Zumal wenn nicht schon in der Lehrerbildungsanstalt einige Anleitung zu einem verständnisvollen Lesen des Buches erteilt wird, so dürfte mancher jüngere Leser zurückschrecken und es bei einem oberflächlichen und deshalb verunglückenden Versuche bewendet sein lassen, „Das Buch liest sich nicht leicht genug,“ schrieb schon Herbart 1802 in seiner an drei Bremerfrauen gerichteten erläuternden Besprechung von „Wie Gertrud.“ Und wie mancher Leser wird seitdem selbst bei wiederholter Lektüre diesen Eindruck wieder und wieder gehabt haben!

Diese Thatsache scheint um so befremdender angesichts des Zusatzes: „Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten“. Das Buch scheint wirklich, wie Herbart

meint, „den Müttern etwas unbehutsam gewidmet“ zu sein. Es sei denn, dass man den erwähnten Zusatz einfach in dem Sinne einer Verstärkung des in dem Haupttitel schon ausgesprochenen Gedankens auffassen will, dass nämlich die in dem Buche sich findenden Betrachtungen und Anregungen auf Erziehung und Unterricht der Mütter in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder sich beziehen und nicht ohne weiteres auf andere Verhältnisse und ein anderes Jugendalter übertragen werden dürften. Das darf man in der That bei der Lektüre von „Wie Gertrud“ nicht ausser acht lassen. Auch nicht mit Rücksicht darauf, dass „Wie Gertrud“ wenigstens zum Teil aus Pestalozzis Thätigkeit an einer öffentlichen Schule erwachsen ist; denn Pestalozzi betrachtet die Burgdorferthätigkeit, wie mehr als eine Stelle von „Wie Gertrud“ beweist, vor allem als eine Gelegenheit, unablässig und in grossem Massstabe zu experimentieren. In seinem Buche führt uns Pestalozzi zunächst in die Wohnstube, diese „allgemeine Realschule der Menschheit“, diesen „heiligen Ort“, dessen Bedeutung er zuerst künstlerisch in Gertruds Wohnstube, mehr wissenschaftlich in „Christoph und Else“ dargelegt hat. „Eine brave Mutter, die ihre Kinder selber lehrt, ist immer das, was mich auf Gottes Boden das Schönste dünkt,“ so lässt Pestalozzi Else sprechen. Mehr als eine Verirrung namentlich auf dem Gebiete des Sprachunterrichts dürfte sich aus der Nichtbeachtung dieses Umstandes verstehen lassen.

Woraus erklärt sich nun aber die nicht zu leugnende Schwierigkeit der Lektüre von „Wie Gertrud“? Herbart meint (a. a. O.), indem er zugleich Pestalozzi zu rechtfertigen sucht, dieser „giesse Kraftworte hin, wo eine kühle, präzise Beschreibung seiner Versuche uns willkommener und unterrichtender sein würde.“ Pestalozzi *redet eben die Sprache des vorwiegend in Anschauung und Gefühl lebenden Menschen.*

Nicht als ob darunter im grossen und ganzen die Klarheit des Gedankengangs litte! In gewissem Sinne ist die Anordnung sogar kunstvoll. Die drei ersten Briefe bieten eine kurze, fesselnde historische Einleitung, die mit den damaligen Schulzuständen, den Schul*nöten* insbesondere bekannt macht und dadurch Verständnis für die Reformen Pestalozzis weckt. Im 4. bis und mit dem 11. Brief folgt die breit und einlässlich angelegte Lehre von der intellektuellen Bildung oder der Führung zu Kenntnissen. Im 12. Briefe sodann bespricht Pestalozzi die Führung zu Fertigkeiten, d. h. er gibt eine Anleitung zu einem dem Menschen innerlich und äusserlich genugthuenden Handeln, um in den beiden letzten Briefen die damit im Zusammenhange stehende

Bildung des Herzens nach der sittlichen und religiösen Seite zu erörtern.

Nicht als ob ferner Pestalozzi in „Wie Gertrud“ über keine oder nur eine geringe Darstellungsgabe verfügte! Im Gegenteil. Seine Sprache ist im allgemeinen von grosser Kraft und Anschaulichkeit, oft von einer bezaubernden Frische und einer hinreissenden Wärme, durchaus nicht so unbeholfen, wie Pestalozzi selbst es behauptet. Diese Unbeholfenheit stünde auch in einem nicht wohl zu beseitigenden Widerspruch mit seiner Schlagfertigkeit im gewöhnlichen Leben, von der Hans Georg Nägeli in seiner „pädagogischen Rede“ vor der „Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft“ vom Jahre 1830 ergötzliche Proben gibt und überdies bemerkt: „Pestalozzi war im Witzwortwechsel selig. Schuldig blieb er nichts . . . Sein ungewaschenes Gesicht hätte man ihm (in Zürich) noch eher übersehen als sein ungewaschenes Maul, ein Maul, das unersättlich alles anpackte, was ihm in den Wurf kam“. (Vergl. S. 26). Aber Pestalozzis Darstellung in „Wie Gertrud“ leidet zunächst an einer zumal den Anfängern oft fast unverständlichen und eines durchgängigen Kommentars bedürftigen Terminologie. Wie geht nicht beispielsweise Pestalozzi um mit den Ausdrücken Natur, physisch, sinnlich, mechanisch u. s. w.! Es bestätigt sich durchaus nicht, was Natorp (a. a. O. 117) als einen „der charakteristischen Grundzüge Pestalozzischer Denkart“ bezeichnet, „dass „Natur“ ihm stets die Menschennatur besage, und zwar als die „schaffende Kraft im Menschen“. Gerade mit Rücksicht hierauf fehlt es an einem höhern Ansprüchen genügenden Kommentar zu „Wie Gertrud“, wenn man nicht etwa Dr. Th. Wigets unübertroffene, freilich durch Natorp (Herbart und Pestalozzi) in einer gewissen Richtung ergänzte Darstellung der Pestalozzischen Pädagogik (Pestalozzi und Herbart I. Teil, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, XXIII. Bd., 207—302 und XXIV. Bd., 1—60) dafür ansehen will.

Ein Hauptgrund der Schwierigkeit der Lektüre von „Wie Gertrud“ liegt sicherlich in der Schwierigkeit der darin behandelten Materie, in dem Ernste und der Gründlichkeit, mit der Pestalozzi diese behandelt. Natorp spricht nicht mit Unrecht von einer „abgründlichen Innerlichkeit“ der Ideen Pestalozzis. Nichts fällt dem entwickelten Bewusstsein schwerer, als sich die ersten Stadien der Bewusstseinsentwicklung zu vergegenwärtigen, und gerade dieser Aufgabe und der andern, wie diese früheste Bewusstseinsentwicklung in der Richtung auf das Gute und Wahre zu fördern sei, widme

sich Pestalozzi mit einer Geduld und Ausdauer, die wahrhaft bewunderungswürdig ist.

Wer sich übrigens zum Zwecke leichteren Verständnisses von „Wie Gertrud“ mit einer Reihe wichtiger Hilfsvorstellungen ausrüsten will, der vertiefe sich zunächst in das Studium des sogen. Stanserbriefes, dessen in den Pestalozziblättern von 1899 erschienen *kommentierte* Jubiläumsausgabe vom „Pestalozzianum“ in höchst verdankenswerter Weise auch separat heraus- und zumal bei partienweisem Bezug zu billigstem Preise abgegeben wurde. Jeder Leser nun, zumal jeder Lehrer, der sich mit Ernst und Ausdauer trotz der erwähnten Schwierigkeiten in die Lektüre von „Wie Gertrud“ vertieft, wird einen reichen Gewinn aus dieser Arbeit, und zwar für Kopf und Herz, davontragen. Trotz mancher Mängel im einzelnen, trotz seines Alters wirkt das Buch immer noch gleich einem Jungbrunnen und unwillkürlich fliesst etwas von der wahren, schönen Begeisterung, die das Werk erfüllt, in die Seele des Lesers hinüber.

Gewiss ist die Zeit nicht spurlos an „Wie Gertrud“ vorübergegangen. Die dem Buche zu Grunde liegende „Vermögenspsychologie“ ist veraltet. Der systematische Vernichtungskampf, den Herbart besonders in seinem Lehrbuch der Psychologie und in seinem psychologischen Hauptwerke dagegen unternahm, war erfolgreich. Die Vermögenspsychologie suchte irgend einen psychologischen Vorgang dadurch zu erklären, dass sie ihn als die Bethätigung irgend eines der vielen angeblichen Seelenvermögen auffasste, die da in der Seele ihr Wesen treiben, eine Art „Krieg aller gegen alle“ aufführen sollten, so dass die psychologische Betrachtung mehr die Vermögen, die wir angeblich haben, als die wechselnden geistigen Zustände, die sich in uns ereignen, berücksichtigte und so in eine Art „Mythologie“ ausartete. Auch Pestalozzis Ausführungen in „Wie Gertrud“ sind nicht frei von diesem Fehler. Man vergleiche beispielsweise folgende Stelle aus dem 7. Briefe: „Was dann aber diejenigen Beschaffenheiten der Dinge betrifft, die uns nicht unmittelbar durch unsere fünf Sinne, sondern durch die Dazwischenkunft unseres *Vergleichungsvermögens*, unserer *Einbildungskraft* und unseres *Abstraktionsvermögens* bekannt werden, so bleibe ich auch hierin (d. h. bei der Vermittlung von Beschaffenheitswörtern) bei meinem Grundsatze, keine Art von menschlichem Urteile vor der Zeit scheinreif machen zu wollen, sondern benütze die unausweichliche Bekanntschaft von solchen Abstraktionswörtern bei den Kindern in diesem Alter als blosses *Gedächtniswerk* und etwa als leichte Nahrung ihres *Imaginations-*

spieles und ihres *Ahnungsvermögens* (Seyffarth *) Werke IX, 86 f). Man geht gewiss zu weit, wenn man, besonders aus pädagogischen Untersuchungen, derartige Vermögensbegriffe, wie Gedächtnis, Verstand, Phantasie u. s. w., ausmerzen wollte. Selbst Herbart hat sich ihrer mit vollem Bewusstsein und nicht im Widerspruche mit seinen sonstigen Aufstellungen manchmal bedient (vergl. Lehrbuch der Psychologie, S. 9, herausgegeben von Hartenstein). Man muss sich beim Gebrauche nur immer vergegenwärtigen, was alle diese Ausdrücke: Vermögen, Kraft, Fähigkeit, Anlagesowohl auf psychischem als physischem Gebiete besagen. Sie bezeichnen nichts, was man mit oder ohne Sinne wahrnehmen könnte. Einem Körper oder einem Geisteswesen ein Vermögen, eine Kraft u. s. w. zuschreiben, heisst, genau genommen, gar nichts anderes als behaupten: Mit dem Vorhandensein dieses Wesens ist die *Möglichkeit*, d. h. mindestens *eine* Bedingung für das Eintreten eines mit oder ohne Sinne wahrnehmbaren Ereignisses gegeben. So dürften wir mit Gedächtnis nichts anderes bezeichnen als die Möglichkeit des Bewusstseinsindividiuums ,früher Erlebtes ohne Wiederkehr des ursprünglich das Erlebnis bedingenden physikalischen oder physiologischen Reizes als Bekanntes wieder zu haben. Mit Verstand bezeichnen wir die für jedes normale Bewusstsein bestehende Möglichkeit, Uebereinstimmung und Unterschiede und Zusammengehörigkeit zwischen dem Gegebenen zu bemerken. Damit aus einer solchen Möglichkeit auf physischem oder psychischem Gebiete etwas Wirkliches werde („die Anlage sich erfülle", „die Kraft sich bethätige"), müssen jeweilen noch andere Bedingungen verwirklicht werden. Und wer nun den speziellen Bedingungen nachgeht, die mit der Anlage, Kraft etc. gegeben sind, und denjenigen, die noch hinzukommen müssen, damit sich wirklich etwas ereigne, der wird z. B. bald erkennen, dass mit derartigen Begriffen, wie Gedächtnis, Verstand, Phantasie, Möglichkeiten bezeichnet sind, die untereinander in mannigfachen von der Psychologie nachgewiesenen Abhängigkeitsbeziehungen stehen. Er wird z. B. erkennen, dass man unmöglich, wie Pestalozzi es in der oben mitgeteilten Bemerkung that, Vergleichungs- und Abstraktionsvermögen, Imaginations- und Ahnungsvermögen einander nebenordnen kann. Er wird sich auch vor der pädagogischen Verirrung hüten, an einem Stoffe z. B. das Gedächtnis „üben" oder „stärken" zu wollen für die leichtere und sicherere Einprägung irgend eines andern Stoffes, auch wenn dieser gar

*) Zitate nach der neuen Seyffarthschen Ausgabe der sämtlichen Werke Pestalozzis, 1899 ff.

keine inhaltliche Verwandtschaft mit jenem zeigte, wie man etwa einen Muskel an einer bestimmten Arbeit stärkt und stählt für irgend eine andere Arbeit! „Wie Gertrud“ zeigt an mehr als einer Stelle derartige Unklarheiten und daraus hervorgehende pädagogische Verirrungen.

Auch mit der Einseitigkeit, die in dem ganzen Elementarunterrichte keinen sogen. Gesinnungsunterricht, angeknüpft an poetische oder geschichtliche Stoffe (profane und biblische), anerkennen will, wird man sich heute schwerlich befreunden können. Herbart rühmt zwar in seinem Aufsatze: Ueber den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode, „dass diese kühner und eifriger als jede frühere Methode die Pflicht ergriffen habe, den Geist des Kindes zu bauen, eine bestimmte und hell angeschaute Erfahrung darin zu konstruieren — nicht zu thun, als *hätte* der Knabe schon eine Erfahrung, sondern zu sorgen, dass er eine bekomme“. Und es ist gewiss richtig, dass das Kind, um mit Pestalozzi zu reden, seine erste Weltkenntnis aus seiner Wohnstube und weder aus Rom und Griechenland, noch aus Jerusalem schöpfen muss. Aber Pestalozzi selbst hat mit der Behauptung der Möglichkeit einer analogischen Anschauung, welche die Beschaffenheit auch von solchen Dingen kennen lehrt, die nie eigentlich zur sinnlichen Anschauung gelangt sind (Seyffarth IX, 98), auf den Weg gewiesen, auf dem schon frühe die Erfahrung und der Umgang des Kindes über die nächste räumliche und zeitliche Umgebung hinaus erweitert werden kann. Und er selbst hat in den beiden letzten Briefen von „Wie Gertrud“ eine vereinzelte, aber sehr glückliche Anwendung von seinem psychologischen Lehrsatze gemacht.

Doch verweilen wir nicht länger bei diesen und andern Mängeln des unsterblichen Werkes! Kann man es doch kaum aufschlagen, ohne anderseits auf grosse, bleibende Gedanken zu stossen, Und eignet es sich doch wie wenige andere pädagogische Werke zu gründlicher Vertiefung in das innerste Wesen von Erziehung und Unterricht.

Wie schaut zunächst nicht aus dem ganzen Buche heraus heilige, vorbildliche Begeisterung für erzieherische und unterrichtliche Arbeit, und die Ueberzeugung, dass nur eine wissenschaftliche, auf „psychologischen“ Fundamenten ruhende Begründung Gewähr bieten könne für ein erfolgreiches pädagogisches Handeln. Es muss hier dahingestellt bleiben, ob Pestalozzi je anders, vielleicht ähnlich wie die Originalgenies des litterarischen Sturmes und Dranges, gedacht habe. Der Verfasser von „Wie Gertrud“ aber, das päda-

gogische Genie auf der Höhe des Lebens und in der Mitte seiner schriftstellerischen Laufbahn (1776—1801—1826) hat sich, wie Gœthe und Schiller auf dem Gipfel ihres Schaffens, unablässig bemüht, theoretische, wissenschaftliche Klarheit über seine Thätigkeit zu gewinnen und sie andern zu vermitteln.

Die Mephistophelische Sturm- und Drangweisheit: Grau, Freund, ist alle Theorie, hat keinen Anklang bei Pestalozzi gefunden; ebensowenig wäre dieser einverstanden gewesen mit der missbräuchlichen bei modernen Verächtern der pädagogischen Theorie nicht seltenen Uebertragung des Faustschen Wortes: Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor, auf das pädagogische Handeln. Ist doch das Erziehen und Unterrichten — damit berühren wir eine zweite, höchst bedeutsame Gedankenreihe von „Wie Gertrud“ — ein zu wichtiges Geschäft. Denn Erziehen und Unterrichten heisst nicht Buchstabieren- und Schreibenlehren und etwa noch den Katechismus mechanisch auswendig lernen lassen. Es heisst, Kräfte wecken und ausbilden. Es heisst, den Kindern helfen, Menschen zu werden; es heisst, sie lehren, sich selbst helfen zu können. Das ist das Beste, was ein Mensch dem andern erweisen kann. Es ist ebenso wichtig als schwierig. In „Lienhard und Gertrud“ hatte Pestalozzi gezeigt, wie Familie, Schule, Staat und Kirche sich in gemeinsamer Arbeit in dem Werke der Menschenveredlung vereinigen müssen; in „Wie Gertrud“ weist er speziell nach, was Erziehung und Unterricht daran vermögen. Den Buchstabier-, Schreib- und Heidelberger -Schulen seiner Zeit, diesen „künstlichen Erstickungsmaschinen“ gegenüber stellt er wenigstens dem Prinzip nach eine Schule, die freilich auch heute noch nicht verwirklicht ist, eine Schule, die alles Wissen nur als ein Mittel zur Krafterzeugung betrachtet. „Menschenkraft und Muttersinn, Menschenkraft und Mutterwitz, als Folgen einer jeden Methode, sind mir die einzigen Gewährleister ihres innern Wertes; jede Methode aber, die dem Lehrlinge das Gepräge allgemein erstickter Naturkräfte und den Mangel an Menschensinn und Mutterwitz auf seine Stirne brennt, die ist von mir . . . verurteilt.“ (Seyffarth IX, 129.) Hierin, in der Anregung zum Selbstdenken, Selbstfinden, Selbstschaffen, liege auch die Würze des Unterrichtes. Darüber dürfe aber auch der Körper mit seinen verschiedenen Werkzeugen zum Handeln nicht vernachlässigt werden. Und das Herz des Schülers müsse viel Liebe und Aufopferung erfahren, um sich über den kalten Egoismus zur Menschen- und Gottesliebe zu erheben.

Welcher Unterricht aber kann allein zur Selbstthätigkeit führen?

Dieses Problem kann geradezu das Hauptthema von „Wie Gertrud“ genannt werden. Zur Selbstthätigkeit regt man den Schüler nicht an mit der Nötigung zu mechanischem Auswendiglernen von unverstandenem Wissenskram, nicht mit der blossen Wortanalytik des Katechisierens, aber auch nicht mit verfrühtem Sokratisieren — „selbst der Habicht und der Adler nehmen den Vögeln keine Eier aus den Nestern, wenn diese noch keine hineingelegt haben“ — nicht mit den Kindern in die Seele gezauberten oder in die Ohren geblasenen Definitionen. Alle diese Massregeln erzeugen nur kraftlose, aber anspruchsvolle Wortnarren. So hoch Pestalozzi die Sprache als Bildungsmittel geschätzt hat, so tiefe Einsichten er namentlich über die Bedeutung des Wortes für die Begriffsbildung verrät — Fichte wird Pestalozzi in dieser Hinsicht in seiner berühmten 9. Rede nicht gerecht —, so leidenschaftlich und beredt eifert er gegen allen leeren Wortunterricht, gegen das einseitige Maulbrauchen, gegen das Sprachverderben des Zeitalters. Dieser Polemik gelten vor allem die schon oben berührten „Kraftworte“ Pestalozzis, und der Empfehlung des einzigen sichern Mittels zur Selbstthätigkeit, der *Anschauung*. Diese sei das absolute Fundament aller Erkenntnis, bestehe freilich nicht, wie manche meinen, in einer blossen Bethätigung der Sinnesorgane, sei deshalb nicht ohne weiteres gegeben, wohl aber eine erlernbare Kunst. Und in dem Bestreben, die Mittel zu erforschen, welche zu dieser Kunst hinführen, entdeckt Pestalozzi die tiefinnern Zusammenhänge zwischen Rechnen, Messen, Zeichnen (und Schreiben) und gewinnt die wertvollsten, noch heute wirksamen Anregungen für einen wahrhaft bildenden Rechen-, Formen- und Zeichenunterricht. Mit der Erzeugung von Anschauungen ist der Stein ins Rollen, das zur Trägheit neigende „Sinnenwesen“ Mensch zur lebhaftesten Thätigkeit veranlasst, einer Thätigkeit, welche der Unterricht noch weiter anzuregen und in die rechte Bahn zu lenken hat, dadurch, dass er passende Gegenstände der Anschauung zusammenstellt, solche Gegenstände nämlich, deren *Wesen* das Nämliche ist. Dann erzeugt der Lernende wieder durch eigene Arbeit *Begriffe,* welche ihm „die zahllosen Gegenstände der Natur“ leicht übersehbar machen. In diesem Hauptpunkte — das sei im Hinblicke auf weiter oben Gesagtes noch besonders bemerkt — ist Pestalozzi völlig frei von dem Wahne einer an irgend einem Lernstoff für die leichtere Aneignung und Verarbeitung irgend eines andern Lernstoffes sich vollziehenden, psychologisch undenkbaren formalen Bildung. Den Verstand bilden heisst ihm wirklich nichts anderes als durch richtig vermittelte, nach

logischen Gesichtspunkten geordnete* Anschauungen begriffliche Klarheit auf einem Wissensgebiete. aber eben nur auf diesem, schaffen. Dies sind doch wohl ganz grosse, noch lange nicht in ihrer Bedeutung genügend gewürdigte, jedenfalls noch nicht in der Praxis des Unterrichtes allgemein befolgte Anregungen.

In einem unverkennbaren Zusammenhang mit dieser Forderung der Begründung unserer Erkenntnis auf Anschauung steht der auch in „Wie Gertrud", stärker freilich in „Lienhard und Gertrud" und namentlich in Christoph und Else" hervortretende Kampf gegen alles unfruchtbare, unpraktische Wissen. Die Gegenstände, die dem Lernenden zur Anschauung und zum Begreifen vorgelegt werden, müssen „sich dem Mittelpunkt nähern, in dem er wallet und webet und meistens, ohne sein Zuthun, wallen und weben muss". (Seyffarth IX, 72, 170). „Jede Führung, jede Unterrichtsweise, die uns in der Entfaltung unserer Kräfte und Fertigkeiten von diesem Mittelpunkte, auf welchem die Individualitätsbesorgung alles dessen ruht, was der Mensch durch die ganze Reihe seiner Lebenstage zu leisten, zu tragen, zu besorgen und zu versorgen verpflichtet ist, ablenkt" (Seyffarth IX, 143), jede derartige Führung ist verwerflich. Auch diese Gedanken gehören sicherlich zu den Anregungen, deren Zeit noch nicht vorbei ist, sondern vielmehr in der Gegenwart und Zukunft liegt, Gedanken übrigens, die ganz und gar nicht im Widerspruche stehen mit der oben erörterten Forderung der Menschenbildung, die vielmehr eine doch wohl nicht undenkbare organische Verbindung von Berufs- und Menschenbildung in sich schliessen.

So lehrt denn schon eine flüchtige Ausschau nach den Hauptgedanken von „Wie Gertrud", dass es fast kein Gebiet der theoretischen und praktischen Pädagogik gibt, das nicht heute noch durch das unsterbliche Werk Pestalozzis gefördert werden könnte: Zweckelehre, Lehrplantheorie, Lehre vom Lehrverfahren, Schulorganisation, Lehrerbildung, Fortbildung der pädagogischen Wissenschaft. Und gewiss steht, wie O. Hunziker in seiner Jahrhundertschau (Seippel, die Schweiz im 19. Jahrhundert II, 42) bemerkt, vieles von dem

---

* Im 10. Briefe von „Wie Gertrud" sagt Pestalozzi (Seyffarth IX, 127) bei der Erklärung des herauszugebenden „Buches der Mütter" statt dessen: „Durch Konzentrierung und psychologische Reihung der Gegenstände", die nach dem 4. Briefe d. h. nach einem dort befindlichen Zitate aus dem unmittelbaren Vorläufer von „Wie Gertrud", nach der „Methode" (vergl. Seyffarth VIII, 430 f, IX, 67 und 71) von der Natur „zerstreut, in grosser Entfernung und in verwirrten Verhältnissen" uns vorgelegt werden.

was Pestalozzi am Anfange des 19. Jahrhunderts gedacht hat, „in leuchtender Schöne weit über dem, was wir am Schlusse desselben erreicht haben“. Für den einzelnen Lehrer aber, der nicht bloss Stundengeber, sondern Erzieher *sein* und trotz aller Gefahr der Verfluchung *bleiben* will, bedeutet jede eindringende, nicht mit der Uhr in der Hand vorgenommene Beschäftigung mit „Wie Gertrud“ eine Quelle echter pädagogischer Begeisterung.

„Es ist eine Lust trotz allem, was man sieht und hört, immer das Beste glauben vom Menschen“. Dieser im „Schweizerblatt“ zum Ausdruck gekommene, zeitlebens von Pestalozzi festgehaltene Glaube an *den* Menschen, die frohe Zuversicht auf eine schönere, vor allem durch eine bessere Jugenderziehung (und nicht in erster Linie durch technische und wirtschaftliche Fortschritte) bedingte Zukunft, der daraus hervorgehende heilige Ernst für die Sache der Jugendbildung erfüllt auch „Wie Gertrud“. *Diesem* Idealismus zumal wird sich nicht leicht ein Leser entziehen.

Das Vergleichen im Unterricht.

Wenn der Dichter eine Sache recht anschaulich darstellen will, so vergleicht er sie mit etwas Aehnlichem, dessen Kenntnis er bei uns voraussetzen kann. Auch im Unterricht spielt die Vergleichung von jeher eine grosse Rolle, sowohl im Sachunterricht, als auch in den formalen Unterrichtsfächern. Die ABC-Schützen vergleichen das O und das A, das u und das n, das m in der Schreibschrift und das m in der Druckschrift miteinander. Später verlangt der Lehrer Vergleichungen zwischen Hund und Fuchs, Hausmarder und Baummarder, zwischen Hühnerhabicht, Sperber, Mäusebussard, Steinadler und Lämmergeier, zwischen Rhein und Rhone, zwischen den Kantonen Aargau und Thurgau, zwischen den Appenzeller Freiheitskriegen und den Freiheitskriegen der Waldstätte, zwischen der Multiplikation der gemeinen Brüche und derjenigen der Dezimalbrüche etc. etc. Ob sich aber auch jeder Rechenschaft ablegt von den geistigen Vorgängen, die er dadurch in der Seele der Kinder veranlasst, und ob er dementsprechend jeder Vergleichung auch den richtigen Platz im Gange des Unterrichts anweist? Ich bezweifle jenes und darum auch dieses. Es scheint mir deshalb nicht überflüssig, diese unterrichtliche Thätigkeit einer genauern Betrachtung zu unterziehen.

Bei jeder Vergleichung halten wir die Vorstellungen von zwei oder mehrern Dingen entweder gleichzeitig oder abwechselnd unmittelbar nacheinander einige Zeit in unserm Bewusstsein fest. Dabei messen wir die verschiedenen Vorstellungen gleichsam aneinander. Wir untersuchen, was wir dabei Gleiches und was wir Ungleiches finden. Es sind also unter normalen Verhältnissen ausschliesslich *gleichartige* Dinge, die man miteinander vergleicht. Niemand wird es z. B. einfallen, ein Nachtpfauenauge mit der Schlacht an der Calven oder Karl den Grossen mit dem Gedichte Johanna Sebus zu vergleichen. Dagegen sind das Tag- und das Nachtpfauenauge, die Schlacht an der Calven und die Schlacht bei Sempach, Karl der Grosse und Otto der Grosse, Johanna Sebus und das Lied vom braven Mann wohl schon oft miteinander verglichen worden.

Was geschieht nun aber, wenn zwei gleichartige Vorstellungen im Bewusstsein zusammentreffen? Stimmen die Vorstellungen in *allen* Merkmalen überein, sind sie einander also völlig *gleich,* so fliessen sie in *eine* Vorstellung zusammen; wir sagen sie *verschmelzen* miteinander. So besitze ich z. B. von meiner Taschenuhr und vom Seminargebäude in Chur nur je *eine* Vorstellung, obwohl ich diese Dinge unzähligemal wahrgenommen habe. Jede auf Grund sinnlicher Wahrnehmung entstandene neue Vorstellung eines dieser Dinge muss also schon im Entstehungsmomente mit dem früher davon gewonnenen Bilde zu *einer* Vorstellung verschmolzen sein.

Eine wichtige Folge dieser Verschmelzungen ist eine *Steigerung der Klarheit* der bezüglichen Vorstellungen. Es beweist uns dies wieder die Erfahrung. Jeder stellt sich seine Taschenuhr und sein Wohnhaus, welche Dinge er sehr oft wahrgenommen hat, und deren Vorstellungen also vielfach mit gleichen neuen Wahrnehmungen verschmolzen sind, ungleich deutlicher vor als die Uhr seines Freundes N und dessen Wohnhaus, die er nur einmal ansehen konnte.

Haben aber die im Bewusstsein zusammentreffenden gleichartigen Vorstellungen neben gleichen auch ungleiche Merkmale, sind es also *ähnliche* oder *entgegengesetzte* Vorstellungen, so ist eine vollständige Verschmelzung ausgeschlossen, Die Teilvorstellung von der Stellung der Hörner in der Anschauung der Ziege kann z. B. nicht mit der Teilvorstellung von der Stellung der Hörner in der Gesamtvorstellung von der Gemse verschmelzen, ebensowenig die Vorstellung von der Farbe der Blüten des weissen Wiesenklees mit der Vorstellung von der Farbe der Blüten des roten Wiesenklees. Jeder denkt sich die Ziegenhörner vom Grunde aus nach hinten gebogen,

die Gemsenhörner dagegen nach vorn gerichtet, die Blüten des einen Klees weiss, die des andern rot, und mag er auch die bezüglichen Vorstellungen noch so oft in seinem Bewusstsein zusammenbringen. Wir erfahren dadurch an uns selbst, dass die *ungleichen* Teilvorstellungen ähnlicher oder entgegengesetzter Vorstellungen *nicht* in *eine* Vorstellung zusammenfliessen, also nicht miteinander verschmelzen können.

Wie verhält es sich aber mit den *gleichen* Teilvorstellungen gleichartiger Gesamtvorstellungen? Wieder beobachte jeder sich selbst. Er wird bald finden, dass er sich das, was z. B. bei Ziege und Gemse gleich ist, wie z. B. die gespaltenen Hufe, die Schneidezähne, und ebenso dasjenige, was in den Anschauungen vom weissen und vom roten Wiesenklee vollständig übereinstimmt, so den Blütenstand, die Verwachsung der Staubfäden etc., auch nur auf *eine* Weise denken kann; er besitzt also von jedem der genannten gleichen Merkmale wirklich nur *eine* Vorstellung. *Die gleichen Teilvorstellungen* ähnlicher oder entgegengesetzter Gesamtvorstellungen *verschmelzen* also ebenfalls miteinander.

Auch in diesem Falle erhöht die Verschmelzung die *Klarheit* der fraglichen Teilvorstellungen. Wer z. B. nicht durch den Unterricht auf den Unterschied in der Richtung der Hörner bei Ziege und Gemse ausdrücklich aufmerksam gemacht wurde, so dass diese Vorstellungen absichtlich geraume Zeit im Bewusstsein festgehalten wurden, stellt sich diesen Unterschied weniger deutlich vor als die Form der Hufe, wie er sie bei beiden gefunden hat. Auch die Blütenköpfchen der genannten Kleearten stellen wir uns um so deutlicher vor, je häufiger wir solche wahrgenommen haben. Dass wir von der weissen Farbe der einen und von der roten Farbe der andern Kleeblüten auch sehr klare Vorstellungen haben, ist, wenigstens zum Teil, gleichfalls auf die Verschmelzung zurückzuführen, indem wir schon viele Exemplare sowohl des weiss, als auch des rot blühenden Wiesenklees gesehen haben.

Sonst aber verhält es sich mit der Klarheit der ungleichen Merkmale anders. Dies beweist uns schon das Beispiel von den Ziegen- und Gemshörnern. Betrachte ich ferner nacheinander einen Hühnerhabicht, einen Sperber, einen Falken und einen Adler, so bezieht sich mein späteres Vorstellen mit besonderer Klarheit auf die Merkmale: hakenförmig gebogener und spitzer Schnabel, starke, gekrümmte und scharfe Krallen und grosse seitlich stehende Augen; dagegen stelle ich mir die Farbe und die Grösse, die Flügel- und die

Schnabellänge der einzelnen Arten und ihre andern Unterschiede viel undeutlicher oder auch gar nicht vor. So auch in andern Fällen. Die ungleichen Merkmale machen sich in der Regel in unserm Vorstellen überhaupt viel weniger geltend als die gleichen. Begreiflich, die Vorstellungen dieser sind stets mit entsprechenden Teilvorstellungen verschmolzen und haben dadurch höhere Klarheit erlangt; bei jenen dagegen kommt es zu keinen Verschmelzungen, so dass die Vorstellungen davon auch nicht klarer werden können. Ja, da sich jeweilen zwei oder mehrere ungleiche Vorstellungen das Bewusstwerden streitig machen, gelangen sie nicht einmal zu dem Klarheitsgrad, dessen sie fähig wären, wenn sie zwar nur einmal, dafür aber *allein* im Bewusstsein stünden. Sie verdunkeln sich demnach sogar gegenseitig. So kommt es denn, dass wir uns bei gleichartigen Dingen die *gleichen* Eigenschaften *recht klar,* die *ungleichen* dagegen bloss *schattenhaft* oder *gar nicht* vorstellen. Jedermann weiss, dass auf solche Weise mit der Zeit aus den Anschauungen ähnlicher Dinge *psychische Begriffe* oder *Gemeinbilder* hervorgehen.

Wie steht es denn aber, so höre ich den denkenden Leser fragen, *mit der Steigerung der Klarheit durch den Gegensatz?* Allgemein hört und liest man und auch die Erfahrung bestätigt es, dass die Klarheit der Vorstellungen durch den Gegensatz erhöht werden könne, und dass man deshalb im Unterricht bei jeder Gelegenheit auf Entgegengesetztes hinweisen müsse. Hier will man uns aber auf einmal begreiflich machen, dass die ungleichen Merkmale bei gleichartigen Vorstellungen höchstens sehr undeutlich vorgestellt werden, dass dagegen den gleichen Teilvorstellungen eine besondere Klarheit zukomme.

Versuchen wir, diesen scheinbaren Widerspruch zu lösen. Wir erinnern uns zu diesem Zwecke wieder des roten und des weissen Wiesenklees, Wie schon erwähnt, stellen wir uns auch ein ungleiches Merkmal dieser zwei Pflanzen, die Farbe der Blüten, mit grosser Deutlichkeit vor. Einen Grund dafür haben wir gleichfalls schon in den zahlreichen Verschmelzungen gefunden, die jede dieser Farbenvorstellungen mit gleichen Wahrnehmungen eingegangen ist. Ein anderer liegt aber jedenfalls auch gerade im Gegensatz, den die Blütenfarbe des roten mit der Blütenfarbe des weissen Wiesenklees bildet.

Einmal ist wohl zu beachten, dass diese Farben sehr *auffällige* Merkmale sind. Jeder fasst sie, wenn er einen roten oder einen weissen Wiesenklee sieht, in erster Linie auf; erst nachher betrachtet

er die übrigen Merkmale und gewinnt auch davon Vorstellungen. Wir lernen meinetwegen den *roten* Wiesenklee zuerst kennen, Nachher sehen wir auch ein Exemplar des weissen Wiesenklees. Die Vorstellung davon ruft nach dem Gesetze der Aehnlichkeit notwendig auch diejenige des roten Wiesenklees wach samt allen ihren Teilvorstellungen, also auch diejenige der roten Farbe. Die gleichen Vorstellungen verschmelzen miteinander in bekannter Weise und mit dem bekannten Erfolg. Die Vorstellungen der Farben jedoch sind davon ausgeschlossen. Sie bekämpfen und verdunkeln sich zunächst gegenseitig. Dabei bleibt es, wenn sich unsern Sinnen und unserm Denken sofort wieder etwas anderes darbietet. Bei verweilender Betrachtung dagegen gestaltet sich die Sache anders. Die Vorstellung der weissen sowohl, als auch die Vorstellung der roten Farbe sind nunmehr mit ganz denselben Teilvorstellungen von einer schmetterlingsförmigen Blumenkrone, einem köpfchenartigen Blütenstand und dreizähligen Blättern associiert. Die sehr klaren Vorstellungen dieser gleichen Merkmale heben deshalb nach dem Gesetze der Gleichzeitigkeit jetzt beispielsweise die Vorstellung der roten, dann die Vorstellung der weissen, dann wieder diejenige der roten Farbe hoch ins Bewusstsein. So sind die beiden Farbenvorstellungen abwechselnd *allein* bewusst, und darauf ist es zurückzuführen, dass sie sich gerade auch infolge ihres Gegensatzes zu voller Klarheit erheben.*

Ganz dasselbe gilt für alle ungleichen Merkmale, die sich unsern Sinnen besonders aufdrängen; bei andern dagegen, wie z. B. bei der Richtung der Ziegen- und der Gemsenhörner, der Beschaffenheit der Flügeldecken eines Käfers und einer Küchenschabe, ist dies so lange unmöglich, als diese sehr wenig hervortretenden Merkmale nicht deutlich genug aufgefasst sind. Dazu aber bedarf es meist der direkten Einwirkung einer zweiten Person, z. B. des Lehrers. Dieser hält die Schüler ausdrücklich an, sich jetzt die Ziegenhörner, dann die Gemshörner genau anzusehen. So gelangen sie zu deutlichen Vorstellungen davon; die Klarheit derselben wird sodann in gleicher Weise gesteigert wie bei der Farbe der Wiesenkleeblüten. Die gleichen Vorstellungen in den Anschauungen von Ziege und Gemse rufen stets auch abwechselnd die ungleichen Teilvorstellungen von den Hörnern wach. Diese werden dadurch eine nach der andern im Bewusstsein isoliert und nehmen so an Klarheit zu.

---

* Vergl. Ziller, Allgemeine Pädagogik; II. Auflage, S. 306.

Der oben erwähnte Widerspruch ist damit gelöst: Die Vorstellungen der ungleichen Merkmale sind allerdings keiner Verschmelzung fähig und können dadurch nicht klarer werden; vielmehr verdunkeln sie sich zunächst sogar gegenseitig, so dass sie hinsichtlich der Klarheit den gleichen Teilvorstellungen gegenüber im Nachteil sind. Hat man aber die ungleichen Merkmale einmal deutlich erkannt, entweder weil sie sehr auffällig sind, oder dann weil die Aufmerksamkeit absichtlich darauf gelenkt wurde, so bewirkt gerade der Gegensatz bei ruhigem Verweilen auch eine Steigerung der Klarheit der ungleichen Teilvorstellungen, indem diese durch die gleichen Teilvorstellungen abwechselnd allein ins Bewusstsein gehoben werden und so Platz und Zeit finden, sich weiter auszubilden.

Die genannten Wirkungen hinsichtlich des Klarerwerdens der gleichen und der ungleichen Teilvorstellungen treten, wenn verwandte Vorstellungen bewusst werden, häufig ohne weiteres, lediglich infolge des psychischen Mechanismus ein. Viel sicherer und zuverlässiger geschieht es aber, wenn man die gleichartigen Vorstellungen absichtlich unmittelbar nacheinander ins Bewusstsein ruft und sie darin miteinander oder abwechselnd festhält und aneinander misst, kurz wenn man sie miteinander *vergleicht*. Dann kann es gar nicht ausbleiben, dass die gleichen Teilvorstellungen zweier oder mehrerer Gesamtvorstellungen wirklich miteinander verschmelzen und dadurch klarer werden; ebenso werden bei einer vollständigen Vergleichung die ungleichen Teilvorstellungen notwendig eine nach der andern im Bewusstsein isoliert und so zu höherer Klarheit gebracht. Darin liegt denn auch der Grund, warum der Vergleichung in jedem Unterricht eine so hohe Bedeutung zukommt. Es lässt sich danach ferner leicht bestimmen, wann und wo sie anzuwenden ist. Nur eins sei noch kurz erwähnt.

Wir sprachen bisher stets nur von den gleichen und den ungleichen Teilvorstellungen verwandter *Anschauungen oder Gesamtvorstellungen*. Es leuchtet aber sofort ein, dass die Vergleichung für die gleichen und ungleichen Merkmale verwandter *Begriffe*, *Regeln* und *Gesetze* ebenso wirkt. Auch deren Klarheit wird durch eine richtige Vergleichung in derselben Weise und aus denselben Gründen erhöht.

Die Vergleichung im Unterrichte bezieht sich denn mitunter auch auf das Konkrete, mitunter aber auf das Abstrakte, d. h. wir vergleichen einmal bestimmte Einzelfälle oder deren Anschauungen, ein andermal Begriffe, Regeln und Gesetze miteinander.*

* Vergl. Wilk, Ueber die dritte formale Stufe, Jahrbuch des V. f. w. P., 1897.

Der bekannteste Fall, wo *Anschauungen* miteinander verglichen werden, ist die *Vergleichung konkreter Dinge zum Zweck der Abstraktion.* So vergleichen wir auf der Association die Kuh, die Ziege, das Schaf, die Gemse, den Hirsch und das Reh, um den Begriff Wiederkäuer; die Erbse, die Bohne, den Wiesenklee, die Esparsette und die Luzerne, um den Begriff Schmetterlingsblütler; die Lösungen einiger Rechenaufgaben, um die Regel über die Division gemeiner Brüche; die Aussprache und die Schreibweise von Hammer, Henne, Schwelle, Wasser, um eine Regel über die Verdoppelung der Mitlaute; einige Versuche mit dem Hebel und deren Resultate, um das bekannte Gesetz abzuleiten. In allen diesen Fällen handelt es sich, soweit das Allgemeine in Betracht kommt, lediglich um Feststellung der *gemeinsamen* oder *gleichen* Merkmale. Diese sollen den Kindern durch die Vergleichung klarer zum Bewusstsein gebracht und fest eingeprägt werden. Wir vergleichen deshalb die gleichartigen Dinge, Beispiele oder Erscheinungen zunächst auch nur mit Rücksicht auf das in ihnen enthaltene Gleiche. Das Ungleiche lassen wir einstweilen ganz weg; oft hat es überhaupt keinen Zweck, es bei dieser Vergleichung angeben zu lassen. Oder wozu sollte es z. B. dienen, anzugeben, dass in einer Aufgabe der gemeinschaftliche Nenner 12, in einer andern dagegen 24 war, dass die Länge des Hebelarms der Kraft im ersten Versuch 5 dm, im zweiten aber 4 dm betrug u. s. f.? Wir treten deshalb bei der Ableitung von Regeln und Gesetzen auf die ungleichen Merkmale überhaupt nicht ein.

Anders ist es in vielen Fällen, wenn Begriffe gewonnen werden sollen. Da ist es nicht nur von Wert, dass die Schüler zur klaren Erkenntnis und Beherrschung des Allgemeinen geführt werden, sondern sie sollen auch später noch die Anschauungen der einzelnen Dinge deutlich auseinander halten können, damit sie diese nicht verwechseln. Deshalb genügt es hier nicht, die gleichen Merkmale zusammenzustellen und deren Vorstellungen zu möglichster Klarheit zu bringen, sondern es müssen im Anschluss daran *auch die ungleichen* Merkmale scharf hervorgehoben werden, damit die Kinder nachher jeden einschlägigen konkreten Gegenstand mühelos erkennen. Haben die Schüler also das Gleiche bei Kuh, Ziege, Schaf, Gemse, Hirsch und Reh oder bei Bohne, Erbse, Wiesenklee Esparsette und Luzerne aufgezählt, so halten wir sie an, auch die Merkmale, worin die verschiedenen Vertreter jedes der zwei Begriffe voneinander abweichen, und wonach man sie unterscheiden kann, anzugeben. So bringen wir durch das Mittel der Isolierung uach

die ungleichen Teilvorstellungen zu der nötigen Klarheit, die eine Verwechslung der Dinge ausschliesst.

(Schluss folgt.)

Recension.

P. Conrad, Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung. Für Lehrerseminarien und zum Selbstunterricht bearbeitet. I. Teil: *Psychologie* mit Anwendungen auf den Unterricht und die Erziehung überhaupt. Davos, Hugo Richter, 1902. Preis: brosch. Fr. 5.—, geb. Fr. 5.80.

Der Verfasser bearbeitet das im Haupttitel bezeichnete Wissensgebiet in 3 Abschnitten, Psychologie, Ethik und Pädagogik, und eröffnet diese Trilogie mit dem Lehrbuch der Seelenlehre. Denn „was der Lehrer in erster Linie bedarf, das ist eine gründliche psychologische Schulung“ (S. II). So ist es, Psychologie ist das Hauptbedürfnis. So lehrreich eine philosophische Begründung der Ethik auch sein mag, unter den pädagogischen Hilfswissenschaften ist sie am ehesten entbehrlich; die sittlichen Aufgaben der Erziehung lassen sich aus den Lehren des Christentums mit genügender Ueberzeugungskraft ableiten, und für die moralische Beurteilung der Mittel finden sich ebenda sichere Massstäbe. Aber unentbehrlich ist ein Einblick in die Natur und den Zusammenhang der geistigen Vorgänge, mit denen Erziehung und Unterricht zu rechnen haben. Diesem Bedürfnis zu genügen, ist die Aufgabe des vorliegenden I. Bandes. Und der Verfasser fasst diese Aufgabe in einem viel weiteren Sinne, als es das pädagogische Publikum bisher an Lehrbüchern gewohnt ist; denn er beschränkt sich nicht auf die Darstellung jener psychischen Vorgänge, sondern zeigt auch ihre Anwendung auf die pädagogische Theorie und Praxis und begnügt sich dabei nicht mit allgemeinen Folgerungen, sondern zieht die letzten Konsequenzen bis zu den speziellsten Vorschriften für die Unterrichtstechnik, siehe z. B. die aus den verschiedenen Arten der Reproduktion und der Apperception abgeleiteten didaktischen Weisungen oder die in der Lehre vom Begehren und Wollen begründeten Winke zur Förderung der Selbstthätigkeit.

Der Verfasser glaubt, diese in der pädagogischen Litteratur zum erstenmal auftretende Ausführlichkeit der angewandten Psychologie im Vorwort rechtfertigen zu sollen. Für den Schreiber dieser Zeilen bedarf es dieser Rechtfertigung nicht; denn er hat von

jeher die nämlichen Anschauungen vertreten. Der Weg vom erkannten Prinzip zu seiner Anwendung ist lang und beschwerlich und muss darum gezeigt und fleissig begangen werden. Der Anfänger vermag ohne Hilfe, weder aus den allgemeinen Sätzen die Nutzanwendungen zu ziehen; denn dazu ist seine Erfahrung zu arm; noch den Spezialfall rasch und sicher unter die psychologischen Gesetze zu bringen; denn dazu sind sie ihm zu wenig geläufig. Die Raschheit und Sicherheit dieser Wechselbewegung vom Allgemeinen zum Besondern und umgekehrt ist das Ende der pädagogischen Bildung, das Wesen des Taktes, den zu begründen die Lehrstunde am Seminar und der praktische Versuch an der Uebungsschule sich vereint bemühen müssen, und den sie um so sicherer begründen, je näher sie das Allgemeine und das Einzelne zusammenfügen, je weiter sie die Grenze des Unbestimmten und Willkürlichen hinausrücken, je deutlicher sie das pädagogische Rezept als ein logisch Notwendiges erscheinen lassen. Das ist auch der Weg, feste pädagogische Ueberzeugungen zu bilden; im Zusammenhang des Ganzen wurzelt ihre Kraft.

Wenn es aber bei einer Darstellung der Psychologie als *Hilfs*wissenschaft der Pädagogik nur von Vorteil ist, die von daher kommenden Hülfen im einzelnen nachzuweisen, so ist es anderseits nicht weniger geboten, psychologische Partien, die für die Pädagogik geringe Bedeutung haben und auch zum Verständnis des Bedeutungsvollen wenig beitragen, gemäss S. 231 und 232 des vorliegenden Buches auszuscheiden. In dieser Hinsicht glaubte jedoch der Verfasser behufs Weckung des Interesses und des Fortbildungstriebes Konzessionen machen zu sollen (Seite VI, IX), welche den Charakter des Buches stören, ohne dem genannten Nebenzwecke zu gute zu kommen; denn das Interesse entspringt nicht sowohl aus dem Umfang des Stoffes als aus der Vertiefung. Die Herbeiziehung solcher Partien rächt sich denn auch im Buche selbst dadurch, dass die Anwendung auf die Pädagogik in den betreffenden Abschnitten etwas mager ausfällt und sich kaum über allgemeine und unbestimmte Weisungen erhebt.

Um so bestimmter und fruchtbarer sind dafür die eigentlichen Gegenstände der psychologischen Pädagogik, namentlich der Unterrichtslehre, behandelt: Reihenbildung und Umkehrung, Gedächtnis, Phantasievorstellung und darstellender Unterricht, Anschauungsunterricht und Heimatkunde, die formalen Stufen, Nacheinander und Nebeneinander des Lehrstoffs, ursprüngliche und willkürliche Aufmerksamkeit, Selbstthätigkeit und Bildung des Willens. Ein Blick auf dieses Register zeigt die pädagogische Hauptquelle, an die sich der Verfasser anlehnt,

Ziller. Aber er beschränkt sich nicht auf eine Popularisierung der „allgemeinen Pädagogik"; er hat die Zillerschen Gedanken durch eigene Erfahrung geprüft und erprobt und bereichert und bringt sie in unmittelbare Verbindung mit der Psychologie, die Ziller voraussetzt. Eben dadurch eignet sich das Buch ganz besonders zur Einführung in die Zillersche Pädagogik und kann allen denen empfohlen werden, die sich mit dieser pädagogischen Richtung näher bekannt machen wollen.

Die Behandlung des Stoffes entspricht dem Lehrverfahren, das der Verfasser in seinem Buche als Norm empfiehlt. Er beginnt jedes Kapitel mit der Betrachtung konkreter Beispiele; daran reiht sich die Ableitung von Begriffen und die Zusammenfassung gleichartiger Begriffe zu höheren begrifflichen Einheiten. Das System hält sich jederzeit genau an die Grenzen des empirischen Materials, ohne Späteres zu antizipieren; aber auf später gewonnenen Standpunkten folgt die Berichtigung und Vertiefung des vorläufig Festgestellten (S. 170, 175, 276); so reifen die Begriffe. Nachdem die psychologischen Gesetze auf induktivem Wege erarbeitet worden sind, folgt schrittweise die Deduktion der daraus abzuleitenden pädagogischen Sätze. So hat der Lernende jederzeit festen konkreten Boden unter den Füssen und kommt nie in Gefahr, sich mit wissenschaftlich klingenden, unverstandenen Redensarten zu begnügen, was in der Pädagogik etwas heissen will.

Wenn ich mich auf Einzelnes einlassen soll, so gestatte ich mir mit allem Vorbehalt und unmassgeblich folgende Bemerkungen. Für die Beispiele dürfte die klassische Litteratur noch mehr herangezogen werden; die daraus gewonnenen Exempel haben gegenüber den spezifisch churerischen den Vorzug der Allbekanntheit. Bei der Lehre von den Empfindungen vermisse ich die Erwähnung der Muskelempfindung, auf der die körperliche Fertigkeit, der „Nerventakt" (Pestalozzi) beruht, wie auch späterhin eine einlässlichere Behandlung der geistigen Fertigkeit, des Augenmasses, des rationalen Taktes. Das Experiment mit dem ABC liesse sich noch weiterführen. „Was für Laute fallen euch sofort ein, wenn ich *l* nenne?" Die nächstfolgenden; aber man hat das Bewusstsein, dass noch etwas vorausgeht, was bei der Nennung des *a* nicht der Fall ist. Also: Jedes Glied einer Reihe reproduziert die nachfolgenden einzeln, die vorausgegangenen als dunkle Gesamtvorstellung. Wo das für den Gebrauch genügt — einseitiges Memorieren, wo das nicht genügt, wie z. B. bei der Disposition zu einem Vortrag, bei historischen Reihen etc. — auch Umkehrung. Auf die Thatsache, dass wir gleich-

zeitig nur an wenige Glieder der Reihe denken, dass daher auch die Association sich nur auf wenige Glieder erstrecken kann, wenn auch vielleicht nicht bloss auf zwei (32), auf diese Enge des Bewusstseins wäre die S. 64 geforderte Zerlegung langer Reihen ausdrücklich zurückzuführen. Die Bezeichnung der Phantasie als „veränderte Reproduktion *einer* Reihe“ (66, 67, 70) trifft höchstens für die abstrahierende Phantasie zu; im allgemeinen nimmt sie die Vorstellungen aus verschiedenen Reihen, ist also veränderte Reproduktion nicht *einer* Reihe, sondern von Reihen. Aus dem gleichen Grunde ist der Vergleich mit dem Setzer (77) cum grano salis zu nehmen; denn die „Lettern“, womit die Phantasie arbeitet, liegen nicht sortiert und in mehreren Exemplaren in Fächern bereit, sondern werden aus einem „Satze“ unmittelbar in den andern herübergenommen. Die Unterscheidung von darstellendem und entwickelndem Unterricht (91) scheint mir auf keinem Wesensunterschied zu beruhen, ebensowenig diejenige von „erzählend beschreiben“ (94) und „anschaulich ausführlich darstellen“ (98); denn anschauliche Ausführlichkeit kennzeichnet auch die epische Breite Homers. Dagegen wäre der Unterschied von „erzählen“ und „erzählend beschreiben“ (95) deutlicher geworden, wenn der Verfasser Kap. XVI aus Lessings Laokoon inhaltlich wiedergegeben hätte, statt nur darauf zu verweisen. Hier wäre wohl auch schon der Anlass geboten zu einer Bemerkung über Vorweisung von Abbildungen im Unterricht. Auch dürfte die Bedeutung der Phantasie als schöpferische Kraft in Wissenschaft und Technologie stärker hervorgehoben werden. Unter den Motiven des „unmittelbaren Interesses“ (265, 267) wäre auch noch ein sehr achtungswertes zu nennen, die Pflicht. Befremdend ist es, dass der Verfasser (S. 305) das sittliche Gefühl *vor* dem ästhetischen behandelt, da es doch eine Unterart des letzteren ist, und der Verfasser selber (S. 316) „das Gefühl für das Schöne als eine Vorstufe zur Sittlichkeit“ bezeichnet. Die Erklärung des Sittlichen fällt daher etwas unbestimmt aus, wenn es (S. 306) heisst: „Wir haben angenehme Gefühle dabei; es erscheint uns darum als sittlich.“ Bei der Lehre vom Begehren verzichtet der Verfasser auf die Darstellung der Auffassung Herbarts (VII). Aber seine empirische Erklärung des Begehrens und der verschiedenen Formen desselben entspricht den Thatsachen der Erfahrung und steht wenigstens nicht im Widerspruch mit Herbart. Die Bestimmung des Begriffs Begehren jedoch (343) ist nicht viel mehr als eine Tautologie. Die Ausführungen über die Zielangabe sind nach dem Vorgange Zillers

unter die Bildung des Willens durch den Unterricht subsumiert worden. Es liesse sich aber fragen, ob die Zielangabe nicht besser bei der Apperception, mit der sie unmittelbarer zusammenhängt, behandelt würde; denn ein unmittelbarer Antrieb des Willens ist von der Zielangabe doch kaum zu erwarten, mag der Lehrer auch das „Wir *wollen*“ noch so sehr betonen. Dagegen steht der Verfasser im Gegensatze zu Ziller, wenn er im Interesse der Selbstthätigkeit des Schülers „stets“ vollständige Sätze verlangt (S. 387). Dieser Zwang ist ein Hemmschuh des (S. 373) geforderten Unterrichtsgespräches. Endlich vermisse ich eine einlässliche Erörterung der Frage, wie Grundsätze entstehen. Es ist zwar von Grundsätzen die Rede (388), und Grundsätze werden richtig als ein allgemeines *Wollen* (391) erkannt; was aber der in den vorausgehenden Abschnitten behandelte Gesinnungsunterricht hervorbringt, ist nur ein allgemeines *Wissen*. Sittliches Urteil und Gewissen sind nicht immer so nah bei einander, wie es S. 312 und 313 den Anschein hat. Der Gesinnungsunterricht abstrahiert dort „Sittengesetze, Gebote und Verbote“. Diese werden, wie die Pflanzen und Tiere nach ihrer Verwandtschaft in bereit gehaltene Rubriken eingetragen (271). So entstehen allerdings wohlgeordnete Begriffe vom Sittlichen, ein Katechismus. Aber wie geschieht die Umwandlung der sittlichen *Vorstellung* in ein sittliches *Streben?* Die Beantwortung dieser Frage würde auf die natürlichen Schranken des Unterrichts und der Schule führen und die Aufgabe der Familie, die nicht nur zum Reden über das Sittliche, sondern zum *Thun* Gelegenheit bietet, genauer bestimmen. Dagegen weist der Verfasser dem Gesinnungsunterricht mit Recht einen wesentlichen Anteil an der Weckung und Erweiterung des sympathetischen Gefühls zu (299). Ich vermisse aber dabei einen Hinweis auf Herbarts Programm einer ästhetischen Darstellung der Welt, worin er die notwendige Ergänzung zu Pestalozzis nur die sinnliche Welt umfassenden ABC der Anschauung erblickte. Nicht „um das Gewissen des Kindes für alle Lebenslagen zu bilden“ (312), soll ihm die ästhetische und ethische Welt vorgeführt werden*) — eine solche kasuistische Vorbereitung des

---

* Gewiss nicht. In meinem Buche handelt es sich an dieser Stelle aber bloss um die Entwicklung des sittlichen Bewusstseins, und als Mittel zu diesem Zwecke nenne ich neben andern auch die ethische Betrachtung von Personen und Handlungen, die im Gesinnungsunterrichte auftreten. Von weitern Aufgaben des Gesinnungsunterrichts, besonders des Geschichtsunterrichts, wird in dem nächstens erscheinenden *zweiten Bande* gesprochen. Ebenso wird der Recensent dort manches andere finden, das er hier vermisst, so die Entwicklung der geistigen und der körperlichen Fertigkeiten, die Bildung der Grundsätze durch das Handeln

Gewissens für alle Lebenslagen ist nicht nötig und nicht möglich — die Weckung der Teilnahme ist ihm das Hauptziel des Gesinnungsunterrichts; das der Teilnahme zugänglichste Herz ist das am günstigsten zur Sittlichkeit disponierte. Dieser Hauptzweck des Herbartschen „Gesinnungsunterrichtes", die Pflege der Interessen der Teilnahme, wird aber durch das Ueberwiegen der „ethischen Beurteilung", durch das Abstrahieren und umständliche Rubrizieren der Gesetze geradezu gefährdet. Für die Bildung der Teilnahme durch den Unterricht scheint mir auch ein Hinweis auf die Apperceptionsstufen des Kindes, wie sie Lange so schön darstellt, notwendig. In dem Abschnitt vom Nacheinander des Unterrichts wäre eine Bemerkung zu erwarten, warum das Märchen an die Spitze der Gesinnungsstoffe gesetzt, warum das Sagenhafte dem Historischen, die Heroenwelt der Nibelungen der verständigeren Geschichte vorangestellt wird. Der Verfasser empfiehlt zwar (191), „bei der Behandlung eines grössern Geschichtsabschnittes zunächst nachzuforschen, ob die Sage oder die Geschichte der Heimat nicht passende Ausgangs- und Anknüpfungspunkte dafür bieten", weil heimatliche Geschichte wegen der Bekanntschaft des Schülers mit dem Schauplatz der Ereignisse leichter aufgefasst werde (191). Aber diese Erwägung stützt sich nur auf die sinnliche Nähe des Heimatkundlichen und gilt in gleicher Weise für heimatliche Geschichte wie für die heimatliche Sage, während es sich oben um die Frage handelt, ob und unter welchen Bedingungen Poetisches und Sagenhaftes überhaupt ungeachtet aller Raum- und Zeitenferne dem Kinde *psychisch* näher liege als die exakte Geschichte. Diese Frage wird auch durch die Forderung der chronologischen Ordnung (192) nicht berührt.

Doch kehren wir von diesen Einzelheiten, die ich lediglich als Fragen vorlege, zum Ganzen wieder zurück, so müssen wir das Buch als einen erfreulichen Fortschritt in der pädagogischen Lehrmittellitteratur bezeichnen und ganz besonders der Darstellung der psychologischen Unterrichtslehre volle Anerkennung zollen. Wir sind auf das Erscheinen der folgenden Abschnitte gespannt und zweifeln nicht daran, dass der Verfasser ein besonderes Augenmerk darauf richten

---

der Zöglinge, einiges über Apperceptionsstufen, eine einlässliche Begründung der Stellung von Märchen und Sagen, besonders auch der Nibelungen, im Gesinnungsunterrichte etc.

Ich weiss zwar wohl, dass sich alle pädagogischen Lehren direkt an Psychologie und Ethik anschliessen lassen (S. Vorwort IV), glaube aber auch, stichhaltige Gründe dafür zu haben, dass ich es nicht thue (S. Vorwort V).

Der Verfasser.

wird, im III. Teile (Pädagogik) ermüdende Wiederholungen zu vermeiden. Thunliche Kürze empfiehlt sich ja auch mit Rücksicht auf die Oekonomie der Zeit, die dem Seminaristen zur Verfügung steht.

Vivat sequens!

Dr. Theod. Wiget.

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

Die Förderung der Talente

auf der Stufe der Volks- u. Mittelschulen

Vortrag

gehalten in der thurgauischen Schulsynode in Frauenfeld

von **Jakob Christinger**

Pfarrer und thurgauischer Sekundarschul-Inspektor.

Zweite vermehrte und verbesserte Auflage.

Preis Fr. 1.

Verlagsbuchhandlung Hugo Richter, Davos.

Körperlich und geistig zurückgebliebene

Kinder aus guten Familien finden in meiner längst bewährten, ärztlich empfohlenen kleinen Privaterziehungsanstalt individuellen Unterricht, fachgemässe Erziehung und sorgfältige Pflege. *Erste Referenzen.* **E. Hasenfratz,** Institutsvorsteher, **Weinfelden.**

Schreibhefte-Fabrik
mit allen Maschinen der Neuzeit
aufs beste eingerichtet.
Billigste und beste Bezugsquelle
für Schreibhefte
jeder Art

J. EHRSAM-MÜLLER
ZÜRICH — Industriequartier

Zeichnen-Papiere
in vorzüglichen Qualitäten,
sowie alle andern Schulmaterialien.
Schultinte. Schiefer-Wandtafeln stets am Lager.
Preiscourant und Muster gratis und franko.

Alte defekte Violinen und Cellos
werden zu den höchsten Preisen angekauft und eingetauscht. **O. R. Glier,** Streichinstrumentenfabrikant, **Markneukirchen** i. S. Egerstrasse. La 6648

Modelle anatomischer Präparate, essbarer und giftiger Pilze.
Cataloge gratis und franco

Schwarze grüne u. weisse Wandtafeln aus Papierstoff sowie grüner u. schwarzer Wandtafel-Lack

Ganze **Schul-Ausstattungen.**

T. Appenzeller-Moser
Spezialgeschäft für Schulartikel
Basel.

Telephon No 4061

Neu: Wandtafel ohne Ende

American. Selbstroller. Beste Schutzvorrichtung für eine und mehrere Landkarten. Hektographenartikel etc.

Prima Alabaster und farbige Kreide, Bundesgummi, Pestalozzistifte, Kliofüll- u. Reissfeder

Orthographie.

Das Büchlein **„Die deutsche Orthographie“** von **S. Wittwer,** Sekundarlehrer in **Langnau** (Verlag von **Schmid & Francke, Bern)** ist soeben in fünfter Auflage erschienen. Auf 15 Seiten wird darin die jetzige deutsche Orthographie (nach Duden) zu festigen gesucht. Der bisherige Absatz von über 12,000 Exemplaren des Schriftchens beweist wohl dessen grosse Brauchbarkeit. — **Preis 25 Cts.**

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

Quellenbuch
der
Kirchen-Geschichte
zur Zeit Konstantins des Grossen.
Von D. A. Ludwig.
332 Seiten. Lexikon 8°. Preis 3 Fr.
Buchhandlung Hugo Richter
— Davos. —

Verlag der Buchhandlung L. Auer in Donauwörth.

Aus dem Buche der Natur.

Darstellungen zur Belebung und Vertiefung des naturgeschichtlichen Unterrichtes

in Seminarien, Präparanden-Anstalten und Volksschulen.

Von **Chr. Burckhart,** kgl. Seminarlehrer.

Preis broschiert Mk. 2.50. — Preis in Halbleinwandband Mk. 3.—.

Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen entgegen.

Verlag: **Art. Institut Orell Füssli, Zürich.**

Lehrbuch
der ebenen Trigonometrie.

Mit vielen angewandten Aufgaben für Gymnasien und technische Mittelschulen. Von Professor Dr. F. Bützberger, Zürich.

Zweite umgearbeitete Auflage. — Preis 2 Fr.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

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

Grundzüge der Pädagogik
und ihrer
Hilfswissenschaften
in elementarer Darstellung.

Für Lehrerseminarien und zum Selbstunterricht

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

I. Teil:

Psychologie mit Anwendungen auf den Unterricht und die Erziehung überhaupt.

Preis broschiert 5 Fr., gebunden Fr. 5.80.

Der II. Teil **„Die Elemente der Ethik und die allgemeine Pädagogik“** erscheint anfangs nächsten Jahres zum gleichen Preise.

Verlagsbuchhandlung Hugo Richter in Davos (Schweiz).

Verlag von Bleyl & Kaemmerer, Dresden.

Zur Einführung empfohlen:

A. Pickel's
Geometrie der Volksschule.

Neubearbeitung von Dr. E. Wilk.

Teil I. **Formenkunde.**

Ausgabe I. Anweisung für Lehrer und zum Gebrauche in Seminarien. Mit 28 in den Text eingedruckten Figuren. Preis 80 Pfg.

Ausgabe II. Ergebnis- und Aufgabenheft für die Hand der Schüler. Mit 66 in den Text eingedruckten Figuren. Preis 40 Pfg.

Teil II. **Formenlehre.**

Ausgabe I. Anleitung für Lehrer und zum Gebrauche in Seminarien. 9. Auflage (37. bis 42. Tausend). Mit 103 in den Text eingedruckten Figuren. Preis 1,80 Mk.

Ausgabe II. Ergebnis- und Aufgabenheft für die Hand der Schüler. 29. und 30. Auflage (121. bis 132. Tausend). Mit 109 in den Text eingedruckten Figuren. Preis 40 Pfg.

Ausgabe III. Geometrische Rechenaufgaben für die Hand der Schüler. 21. und 22. Auflage (81. bis 92. Tausend). Mit 11 in den Text eingedruckten Figuren. Preis 50 Pfg.

Ausgabe IV. Ergebnisse der geometrisch. Rechenaufgaben in Ausgabe III. 5. Auflage. Preis 25 Pfg.

Man wolle sich, wo die Einführung beabsichtigt wird, an den Verlag wenden. Die erste Einführung wird nach Möglichkeit erleichtert.

Flury's Schreibfedern

Bewährtes Fabrikat. **In vielen Schulen eingeführt.**

Gangbarste Sorten: Rosenfeder, Merkur Nr. 504, Primarschulfeder Nr. 506, Meteor Nr. 12, Eichenlaub Nr. 130, Humboldt Nr. 2, Aluminium Nr. 263.

Lieferung durch die Papeterien.

Preise und **Muster** gratis und franko durch die neue Gesellschaft

Fabrik von Flury's Schreibfedern (Genossensch.)

Oberdiessbach bei Thun.

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

Neuer Jugend-Psalter

Sammlung von

Gebeten

Liedern u.

Sprüchen

für Schule und Haus

von **Jakob Christinger**

Pfarrer und thurgauischer Sekundarschul-Inspektor.

Preis geb. Fr. 1. 50.

Verlagsbuchhandlung Hugo Richter, Davos.

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.

Zweite Auflage.

Preis geb. Fr. 1. 60. **Preis geb. Fr. 1. 60.**

Die unterrichtliche Behandlung

von Schillers Wilhelm Tell

Ein Beitrag zur Methodik der dramatischen Lekture.

Von **Andreas Florin**

Professor an der Kantonsschule in Chur.

Preis 2 Fr. **Preis 2 Fr.**

Präparationen

zur Behandlung

lyrischer und epischer Gedichte

nebst Einführung in der Methodik derselben

von **Andreas Florin,** Professor an der Kantonsschule

Preis Fr. 2. 80.

Hugo Richter

Verlagsbuchhandlung in Davos.

Druck von Richter & Good in Schiers.