Zeitschrift: Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz

Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein

Band: 2 (1857)

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: 09.07.2025

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

Abhandlungen.

Neuere Ansichten über den Unterricht im Rechnen.

Von H. Zähringer.

I. Allgemeines.

Es liegt in der Aufgabe unserer Zeitschrift, die wichtigsten Fragen der allgemeinen Pädagogik und der speciellen Didaktik in einzelnen Artikeln zu behandeln, um dadurch dem Leser die Orientirung zu erleichtern. Der erste Jahrgang hat hiefür schon Einiges geboten und im zweiten Jahrgange soll an der Lösung der gestellten Aufgabe fortgearbeitet werden. Wir wählen zunächst einen bekannten Gegenstand, das Rechnen, für welches wir ein allgemeines Interesse voraussetzen dürfen. Schon die Ueberschrift zeigt übrigens hier an, daß wir von etwas anderen Gesichtspunkten auszugehen gedenken als bei dem Aufsatze über den Unterricht in der Geometrie (I. Jahrgang S. 197—211 und S. 232—252); dort handelte es sich darum, ein für unsere Volksschulen noch neues Lehrfach zu charakterisiren und Stoffauswahl und Methode näher zu präcisiren, hier ist der Stoff ein längst festgestellter (Rechnen mit ganzen und gebrochenen decadischen Zahlen), das Fach ist von jeher in der Schule eingebürgert, und unsere Methode darf auch bei den Lesern als eine bekannte vorausgesetzt werden, indem über hunderttausend unserer Hefte über die deutsche Schweiz verbreitet sind. Es handelt sich daher hier mehr um eine psychologische Würdigung der Methode, um Besprechung älterer und neuerer Ansichten über den Unterricht im Rechnen, um so auch hier dem Leser die Orientirung zu erleichtern. Da wir die Psychologie mit heranzuziehen gedenken, so wird sich, wie stets bei grundlegenden Erörterungen, Gelegenheit zu manchen weitergehenden Betrachtungen bieten, um auch so anregend auf den Leserkreis zu wirken. Wir wiederholen hier eine Bemerkung, die wir schon anderwärts gemacht: wir legen unsere Ansichten zur Prüfung vor, wir wollen zum eigenen Nachdenken anregen; gefallen unsere Ansichten dem Leser, d. h. wird er von

unseren Gründen überzeugt, so nimmt er sie an, gefallen sie ihm nicht, so verwirft und bekämpft er sie, aber Notabene auch mit Gründen, nicht mit einfachen unerwiesenen oder gar unerweisbaren Behauptungen; aus dem Austausche der Ansichten, aus dem Kampfe mit Gründen geht die Wahrheit hervor, niemals aber aus vornehmem Ignoriren oder officiellem Negiren. Wir theilen unsere Arbeit in zwei Haupttheile: I. Allgemeines, wo die psychologischen Grundlagen der Methode erörtert und die neueren Ansichten, welche sich übrigens auf zwei beschränken und nicht das Ganze der Methode betreffen, geprüft werden; und II. Besonderes, wo wir eine Rundschau über die neueren Werke, unter denen sich aber manches Veraltete befindet, an der Hand der gewonnenen Resultate halten werden.

Zunächst Einiges über unsere Methode überhaupt, von der wir übrigens, wie gesagt, annehmen dürfen, sie sei den Lesern bekannt. Sie gründet sich, soweit sie in der allgemeinen Volksschule zur Anwendung kommt, auf die zuerst von Grube (1842) im Zusammenhang aufgestellten Grundsätze, hat aber Manches von seinem Formalismus ausgestoßen und auch für die höhere Volksschule einen entsprechenden Abschluß gesucht, so daß derselben in der Pädagog. Revüe 1855 (40. Band, S. 155) das Zeugniß ausgestellt werden konnte, sie habe den ganzen Rechenstoff in eine neue Form gebracht. Von Grube wurde wesentlich nur die Allseitigkeit der Zahlanschauung entlehnt, denn das successive Erweitern des Zahlgebietes, nur freilich in etwas anderem Sinne, war längst gebräuchlich; hingegen die entschiedene Richtung aufs Praktische, durch welche sie mit den neuesten Ansichten von Härlin, Eisenlohr, Erzinger, Goltzsch und Theel verwandt ist, war ihr eigenthümlich und der Zeit nach den Genannten vorausgehend. Sie lieferte von vornherein ein Ganzes, was keiner der genannten Neuerer gethan, sie war methodisch und praktisch, während Goltzsch und Theel nur methodisch, Härlin, Eisenlohr und Erzinger nur praktisch sind. Sie brachte den gesammten Stoff in zwei Hauptgruppen: 1. Rechnen mit ganzen Zahlen; 2. Rechnen mit Brüchen; und theilte jede Hauptgruppe in vier Unterabtheilungen: a. Rechnen im Zahlraum bis 10; b. Rechnen im Zahlraum bis 100; c. Rechnen im Zahlraum bis 1000; d. Rechnen im unbegränzten Zahlraum; und a. Anschauliches Rechnen mit Brüchen; b. Systematisches Rechnen mit Brüchen; c. Rechnen mit Decimalbrüchen; d. Rechnen mit Proportionen. Das Eintheilungsprincip ist überall dasselbe, wie es die Mathematik in ihrem successiven Verallgemeinerungsproceß immer aufstellt, in der ersten Hauptgruppe die ganze Zahl, in der zweiten der Bruch; zuerst die ganze Zahl in immer weiteren Kreisen, dann der Bruch in seiner einfachsten Form, hierauf in allgemeiner Form, später in der künstlichen, aber praktischen Form des Decimalbruches, endlich als Verhältniß der allgemeinsten Bruchform. Die einzelnen praktischen Rechnungen schlossen

sich ebenfalls in stets weiter gezogenen Kreisen ungezwungen den methodisch erworbenen theoretischen Hülfsmitteln an; es wurde weder nach theoretischen noch nach praktischen Rücksichten eingetheilt, sondern die Eintheilung lag im Stoffe selbst, in der reinen Mathematik, und Mathematik muß auch das praktische Rechnen sein, freilich angewandte, wenn es nicht alle Bildungskraft für den menschlichen Geist verlieren soll, um entweder in werthlose Spielerei mit formalen Uebungen und algebraischen Kunststücklein oder in begriffslose Dressur und unverstandene Berechnerei auszuarten.

Wir bemerkten oben, die Methode der allseitigen Zahlanschauung sei zuerst von Grube im Zusammenhang dargestellt worden, damit soll aber nicht gesagt sein, er habe die Methode überhaupt zuerst aufgestellt. Ob Letzteres der Fall ist, wissen wir nicht, thut auch weiter Nichts zur Sache, ihm bleibt jedenfalls das Verdienst, die Sache zuerst in seinem gediegenen, wenn auch mit manchen Abschweifungen ausgestatteten „Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule, nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode, Berlin 1842" mit Erfolg durchgeführt zu haben, worauf sich dann Diesterweg, Scholz, Bartholomäi, Kellner u. A. dafür erklärten. Dabei bleibt aber sicher, daß Grube nicht auf dem Wege psychologischer Forschung zu seiner Methode gelangte, obgleich er solches durchblicken läßt; denn seine Psychologie, wie er sie wenigstens in seinem Werke „das psychologische Studium des Volksschullehrers, auf Grund und Boden seiner Praxis; Erfahrungen und Rathschläge aus dem Lehrerleben; Erfurt 1847" niedergelegt hat, ist nicht wissenschaftlich und führt daher auch zu keinen allgemeinen Gesetzen, an deren Hand man die Nothwendigkeit einer Methode construiren könnte, und bei der ganzen Rechtfertigung ist der Charakter der zu lehrenden Wissenschaft, der Mathematik, zu wenig berücksichtigt, und daher auch deren Verhältniß zur allgemeinen Geistesentwicklung außer Acht gelassen. Wir glauben daher, Grube sei, falls er die Werke Grasers, die stets noch einer hohen Berücksichtigung werth sind, nicht gekannt hat, mehr durch glückliche Combinationen auf seine Gedanken gekommen als an der Hand psychologischer Gesetze. Es ist das schon der gewöhnliche Weg: ein genialer Gedanke eröffnet dem Geiste oft neue Wege der Praxis, und die Theorie hinkt später nach, um die Richtigkeit des Gefundenen darzuthun; überall war die Praxis vor der Theorie. Wir wollen übrigens die Gedanken Grasers, die uns hier vorschweben, wörtlich mittheilen, denn es läßt sich aus denselben nicht nur die Methode Grube's, sondern auch die Anregung der später zu besprechenden Neuerer großentheils nachweisen. Grasers Werk erschien schon 1817 und führt den Titel: „die Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage", dort heißt es Seite 347:

„Nach dem allgemeinen Grundsatz des Lebensunterrichts muß auch das Rechnen nur fürs Leben gelehrt werden; das heißt, das Rechnen darf außer

in Gymnasialschulen nie eine bloße Formeln-Uebung in Zahlenverhältnissen sein, sondern die Uebung muß stets an einen Lebensgegenstand gekettet sein, und wenn sie auch an und für sich verstärkt und in Zwischenräumen formell betrieben werden sollte, doch immer wieder auf praktische Lebensverhältnisse ihre Beziehung und Anwendung erhalten. Eine bloße Formeln-Uebung des Denkvermögens ist von bedeutendem Nutzen, aber eine bloße Formeln-Uebung im Rechnen ist für Elementarschüler von sehr geringem. Der Beweis liegt schon in der Erfahrung. Kinder, Knaben und Mädchen, welche durch Uebung im Rechnen die fertigsten Rechenmeister geworden waren, finden sich bei etwas verwickelten Aufgaben in den herkömmlichen Lebensverhältnissen in Verlegenheit, und ihre Freiheit tritt dann erst wieder hervor, wenn ihnen die anwendbaren Rechnungsformen vorgezeichnet oder angedeutet werden. Ja solche Rechenmeister dürfen ein Jahr außer Uebung sein, und sie vermögen nicht mehr ein schweres Problem zu lösen, wenn es auch innerhalb der Gränzen des bloßen Formalismus aufgegeben wird ... Der einzige Vortheil formaler Rechnungsübungen ist die Anschauung des festen Ganges im Rechnen und der Sicherheit in den Resultaten, indem diese Eigenheiten der Mathematik das schönste Musterbild für das Denken abgeben. Der mathematische Denker ist der consequenteste. Doch aber auch dieser Vortheil wird in geringerem Maße erzielt, wenn die Rechnungsübung nicht stets praktisch wird; und zwar nicht blos aus dem Grunde, weil sie sich schnell wieder verliert, sondern eben weil aus Mangel an Anwendung aufs praktische Leben auch die stete Verbindung derselben mit der Uebung der Denkkraft vernachläßigt wird. Hieraus und aus früheren Grundsätzen möchten sich folgende Regeln ergeben:

a. Das Rechnen muß nach dem richtigen formalen Gang begonnen und fortgesetzt werden, nämlich vom Zusammensetzen der Einheiten zum Zusammensetzen der Vielheiten, sowie vom Abziehen und Theilen der Einheiten zum Abziehen und Theilen der Vielheiten u. s. w. fortschreiten; allein es muß die Uebung stets an einem Stoffe im Leben vorgenommen, oder wenn eine formale Uebung eine Zeit dazwischen tritt, wieder auf das Leben bezogen werden.

b. Der Stoff muß in dem Gebiete des gesammten Unterrichtes aufgesucht werden. Bohnen, Marken oder Striche auf einer Tafel sind daher nur unnütze Mittel (nur Spielereien) des ersten Unterrichtes.

c. Es muß der Grund aller Rechnung dadurch gelegt werden, daß erstens nur das Gleichartige behandelt, und zweitens ein Typus alles Rechnens, welcher in den Zahlen von 1 bis 10 liegt, angenommen wird.

d. Die Hauptrechenkunst muß die im Kopfe sein. Denn diese ist nicht nur die nützlichste an und für sich, sondern auch aus dem Grunde, weil sie das innere Anschauungsvermögen mehr übt, aber auch zugleich das Denkvermögen, wenn das Kopfrechnen gehörig betrieben wird, mit in Anspruch nimmt.

Es muß eben darum der Schüler vom Anschauen des zu berechnenden Gegenstandes sobald als möglich abgezogen und zur inneren Anschauung gewöhnt werden.

e. Das Kopfrechnen muß soweit getrieben werden, bis das Anschreiben der Zahlen dringendes Bedürfniß wird. . . .

Und Seite 418:

„Die erste Rechnungsübung bezog sich nur auf das Zusammensetzen der Zahlen, nun muß der Schüler auch mit der Zweiten, der entgegengesetzten d. i. der Theilung derselben bekannt gemacht und darin geübt werden. Sowie die Haupteinschränkung des Rechnens darein gesetzt werden muß, daß durchaus nur von 1 bis 10 gerechnet wird, so muß auch hinsichtlich der Rechnungsarten (Species) die Beschränkung eintreten, daß nur zwei angenommen werden, nämlich Zusammensetzen und Theilen, Combiniren und Dividiren. Wird das erste durch Einheiten vollbracht, so heißt es Zählen, geschieht es durch Verbindung zweier Vielheiten, so heißt es Addiren; geht es aber in der Verbindung mehrerer Vielheiten zugleich vor sich, so heißt es Multipliciren und ist nur ein Addiren mit schnellerem Ueberblick der Zahlen. Wenn das zweite eine ungleiche Theilung ist, so ist es ein Subtrahiren, ist es eine gleiche Theilung, ein Dividiren. Auf diese Weise wird nun, und zwar mit Benutzung der ersten Beschränkung, der Unterricht im Rechnen ungemein erleichtert, aber auch zugleich das Denkvermögen mit geübt, weil der Schüler nicht blos im Anschauen der Zahlverhältnisse sich übt, sondern wegen der Art des dabei beobachteten Verfahrens immer zugleich den Grundsatz der Logik **Nihil sine ratione sufficiente** mit auffassen muß, welcher Vortheil bei dem Verfolge unseres Rechnungsunterrichts noch immer mehr in die Augen springen wird."

Wir machen zu diesem Citate einige Anmerkungen. Das Wort „Vermögen" ist in einem anderen Sinne gebraucht als es in der neuen Psychologie geschieht; man könnte es durch „Kraft" ersetzen. — Graser spricht sich, bei seiner entschiedenen Richtung aufs Praktische, in einer Anmerkung S. 350 gegen die algebraischen Aufgaben aus, bei denen er eine „Vergeudung jugendlicher Kräfte" sieht und meint, der Lehrer verwechsle Freude mit wirklicher Verstandesübung. Graser konnte dabei nur die Uebungen der ersten Pestalozzischen Schule im Auge haben, welche ohne Rücksicht aufs Praktische bei diesen einzigen Uebungen stehen blieb und hierin nach vielen Zeugnissen Staunenswerthes leistete. In neuerer Zeit hat man die algebraischen Aufgaben nur zwischen die praktischen eingestreut, um Abwechslung zu erzeugen und eine größere Vielseitigkeit anzubahnen. Wir haben in unserem Lehrgange die algebraischen Aufgaben auch auf allen Stufen beibehalten, jedoch so, daß sie von einem Lehrer, der sie für überflüssig hält, leicht übergangen werden können. Sie haben allerdings fürs praktische Rechnen, welches die Hauptsache

bleibt, keinen direkten Werth, aber für den anregenden Unterricht haben sie großen Werth und zwar erstens, weil sie in das ewige Kaufen und Verkaufen, Gewinnen und Verlieren, Messen und Theilen eine erwünschte Abwechslung bringen; zweitens weil sie ein rückwärts gehendes Schließen verlangen; drittens weil sie eine Mannigfaltigkeit der Zahlverhältnisse zulassen, die man in den praktischen Aufgaben der ersten Stufen nicht findet; viertens weil sie eine große Gewandtheit des sprachlichen Ausdruckes erzeugen. Und so wirken sie dann auch indirekt fördernd auf das praktische Rechnen, namentlich wenn man in demselben nicht nach der Schablone, sondern nach selbstthätiger Durchschauung der Zahlverhältnisse verfährt. Wir dürfen in dieser Beziehung auf unseren „Leitfaden" und auf die „Aufgaben zum Kopfrechnen" verweisen. — Graser verlangt, daß die Kinder die Zahlvorstellungen aus der unmittelbaren Anschauung erwerben (nach seinem System durch Anschauung und Zählung der Fensterscheiben) und doch verwirft er Bohnen, Marken und Striche. Wir geben zu, daß sie verwerflich werden können, wenn man sich auf sie einzig beschränkt, weil die Kinder bei beschränkten Anschauungsmitteln nicht zur reinen Vorstellung kommen, und das Mittel in fortwährender Verbindung mit der Zahl halten; allein das kann ja auch bei den Fensterscheiben geschehen, wenn alle Zählübungen nur an ihnen vorgenommen werden. — Graser verlangt, daß der Stoff zu den Rechnungsübungen aus dem Gebiete des gesammten Unterrichtes entnommen werden soll, das ist aber bei den Anfängern sehr beschränkt; überhaupt kann das nur insoweit zugegeben werden, daß der Rechnungsunterricht, soweit thunlich, in Verbindung mit dem übrigen Unterrichte gehalten werde. So muß dann aber auch den algebraischen Aufgaben ein Platz eingeräumt werden, denn für Gewandtheit im sprachlichen Ausdrucke leistet die complicirteste praktische Aufgabe dem Schüler nicht was die algebraische. — Im Uebrigen erkennt man leicht, daß im Ganzen die neueren Ansichten über den Unterricht im Rechnen bei Graser schon 1817 vorgebildet waren, und nur bis 1842, wa sie Grube consequent wieder auffrischte (oder auch selbst fand), unbenützt liegen blieben. Er verlangt Ausgehen von der unmittelbaren Anschauung und Gewöhnung an innere Anschauung d. h. begriffliche Vorstellung; er verlangt, daß das Kopfrechnen dem Zifferrechnen vorausgehe und Letzterem erst weiche, wenn die Zahlen zu groß werden; er verlangt, daß im Zahlraum bis 10 alle Rechnungsarten, gleichsam als Typus alles Rechnens, auftreten; er verlangt innige Verbindung des reinen und angewandten Rechnens; er verlangt stete Rücksicht auf die Forderungen des praktischen Lebens. Damit ist die Methode Grubes, und damit sind die weiter unten zu besprechenden Ansichten der Neuerer gegeben.

Nach diesen allgemeinen Erörterungen über die Methode gehen wir zur psychologischen Würdigung derselben über. Wir verstehen aber unter Psychologie

nicht die Zusammenstellung von einigen Bibelsprüchen über Erbsünde und Gewissen, wie man sie in den neuesten Schulkunden findet; auch nicht die Aufstellung von einigen allgemeinen Sätzen, wie es in Scherr's Pädagogik geschehen; auch nicht eine Sammlung hohler Phrasen, wie man sie in Grube's oben erwähntem Buche findet. Die Psychologie ist uns eine strenggegliederte Wissenschaft, ausgehend von der inneren Erfahrung und Beobachtung und fortschreitend zu allgemeinen Gesetzen; sie ist also Naturwissenschaft des Geistes und befolgt die gleiche Methode wie die übrigen Naturwissenschaften. Wie diese, dringt sie nicht bis zu den letzten Gründen vor, und muß daher Hypothesen aufstellen, welche als begründet anzusehen sind, wenn sie eine genügende Erklärung der beobachteten Thatsachen zu liefern im Stande sind. In diesem Sinne haben Systeme der Psychologie aufgestellt:

Herbart, Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik, 2 Thle. 1825.

Drobisch, Empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode, 1842.

Waitz, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft, 1849.

Beneke, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft, 2. Aufl. 1845, Pragmatische Psychologie oder Seelenlehre in der Anwendung auf das Leben, 2 Bde. 1850; Psychologische Skizzen, 2 Thle. 1827.

Fortlage, System der Psychologie als empirischer Wissenschaft aus der Beobachtung des inneren Sinnes. 2 Thle. 1855.

Diese Werke eignen sich freilich nicht für das Studium des Volksschullehrers; für diesen besondern Zweck werden wir demnächst Gelegenheit haben, die entsprechenden Schriften namhaft zu machen. Sie sollen aber von denjenigen Männern beachtet werden, welche sich berufen glauben, an der Entwicklung der Pädagogik mitzuarbeiten und vom hohen Stuhle herab über Methodik zu urtheilen. Von solchen Männern verlangt man einen höheren Standpunkt als vom Volksschullehrer überhaupt, und es genügt für die Begründung eines erziehenden Unterrichts nicht, irgend ein Fach gründlich studirt zu haben, es muß die geistige Entwicklung des Kindes im Ganzen auch ins Auge gefaßt werden, und hiezu liefert nur die Psychologie an der Hand der Erfahrung die nöthigen Anhaltspunkte.

Wir suchen nun im Folgenden die wichtigsten psychologischen Grundlagen festzustellen, um einen genaueren Maßstab für unsere weitern Erörterungen zu erhalten.

Die Seele besteht in ihrem unausgebildeten Zustande aus einem Systeme sinnlich-geistiger Kräfte (Urvermögen), denen grundwesentlich ein Streben nach der Aufnahme äußerer Reize inne wohnt. Sinnlich heißen sie, weil sie an bestimmte Organe gebunden sind, und sich von außen kommende Reize assimiliren

können; geistig heißen sie, weil sie durchaus immateriell, und die Produkte ihrer Verbindungen mit Reizen der Außenwelt vollkommen raumlos sind. Angeboren ist der Seele nichts als ein verschiedener Grad der Lebendigkeit, der Reizempfänglichkeit und der Kräftigkeit ihrer Urvermögen. Was sich demnach in der ausgebildeten Seele von Vorstellungen, Begriffen, Gefühlen u. s. w. findet, ist geworden, und zwar durch Festhaltung äußerer Reize oder durch Zusammenbildung der Spuren dieser Reize. Für die Ausbildung der Seele gelten nun folgende 4 Grundprocesse: 1) Von jeder Vereinigung der Urvermögen mit den Reizen bleibt in der Seele eine Spur zurück, welche nicht verloren geht, wenn sie auch zeitweise ins Unbewußtsein zurücksinkt, (Reizaneignung). 2) Es bilden sich der Seele stets neue Urvermögen an, welche den verbrauchten gleichartig sind, (Anbildung neuer Urvermögen). 3) Soweit ein Reiz von einem Urvermögen nicht fest angeeignet ist, kann er sich auf andere übertragen, welche reizfrei und darum aufstrebend sind, (Uebertragung oder Ausgleichung der beweglichen Elemente). 4) Enthalten die Spuren gleiche oder ähnliche Theile, so verschmelzen dieselben nach dem Verhältnisse der Gleichartigkeit, (Verschmelzung des Gleichartigen). Auf dem ersten Proceß beruht die Bildung aller unserer Empfindungen und Vorstellungen, und er begründet zugleich den Anschauungsunterricht; in Verbindung mit dem vierten begründet er die Klarheit der Vorstellungen, die Begriffsbildung und das Gedächtniß nebst der Erinnerung. Auf dem zweiten Proceß beruht die Möglichkeit einer gesteigerten Ausbildung der Seele und die Nothwendigkeit der Abwechslung in der Bethätigung, sowie der Erholung. Der zweite und dritte zusammen begründen den Werth eines anregenden Unterrichtes, und der dritte insbesondere auch noch die Wechselwirkung zwischen Seele und Leib, indem die beweglichen Elemente beider sich auch auf einander übertragen lassen. Auf dem vierten endlich beruht, außer dem Angeführten, die Bildung des Verstandes, des Gemüthes, der Vernunft, der Ideenassociation, des Selbstbewußtseins u. s. w., überhaupt die ganze höhere Seelenentwicklung.

Es kann nicht in der Aufgabe eines Journalartikels, der sich zudem nur die Besprechung neuerer Ansichten über den Unterricht im Rechnen vorgesetzt hat, liegen, eine umfassende psychologische Belehrung zu gewähren, sonst müßten im Weiteren die verschiedenen Formen der Aneignung der Reize als Halbreiz, Vollreiz, Lustreiz, Schmerzreiz und Ueberdrußreiz, als reine Vorstellungsform oder Affectionsform u. s. w. besprochen werden, was uns nothwendig zu weit führen müßte. Es sollten nur die Grundlagen aufgezeigt werden, um sie auf unser eigentliches Thema anwenden zu können. Wir stellen nun nach einander die Grundsätze unserer Methode auf und weisen deren vollkommene Uebereinstimmung mit den Forderungen der Psychologie nach.

1. Der Unterricht geht von der Anschauung aus und erhebt sich zum Begriff. Da der Seele keinerlei Vorstellungen angeboren sind, sondern diese erst durch Aneignung von Reizen entstehen, so müssen auch die Zahlvorstellungen auf diesem Wege erworben werden. Die Zahl besteht aus Einheiten; es werden verschiedene Gegenstände angeschaut, aber es wird keine Rücksicht auf Form, Größe, Farbe, Stoff u. s. w. genommen; das Gleichartige verschmilzt, es bleibt die reine Vorstellung der Zahl übrig. Z. B. ich nehme 3 Bohnen, 3 Griffel, 3 Striche, 3 Bücher, 3 Fenster, 3 Kinder; der diesen 6 Vorstellungen gemeinsame Theil „Drei" fließt aus allen in eine einzige Spur und erzeugt den Begriff Drei; abstrahiren heißt, die zufälligen Merkmale weglassen und die gemeinsamen vereinigen. Da sich alle Begriffe auf diesem Wege erzeugen, die höheren ebenso aus den niedern, so liegt hierin der allgemeinste Grundsatz des Elementarunterrichts: er geht von der Anschauung aus und sucht sich zum Begriffe zu erheben, der um so klarer wird, je mehr Spuren sich in ihm verschmolzen haben; der wissenschaftliche Unterricht dagegen geht vom Begriffe aus und subsumirt das Einzelne unter das Allgemeine: oder der Elementarunterricht geht vom Concreten (Einzelnen) zum Abstracten (Allgemeinen) und der wissenschaftliche Unterricht vom Abstracten zum Concreten. Da alle Begriffe aus den einzelnen Vorstellungen, und die höhern Begriffe aus den niedern durch Verschmelzung des Gleichartigen, und zwar ohne unser Zuthun d. h. nach einem der Seele innewohnenden Proceß entstehen, so ist der wissenschaftliche Unterricht erst möglich, wenn ein Elementarunterricht vorausgegangen; denn obgleich die Begriffe eine größere Klarheit als die Vorstellungen, und die höheren Begriffe eine größere Klarheit als die niedern besitzen, eben in Folge der zahlreicheren Spuren, die in ihnen zusammengeflossen sind, so können sie doch erst auf der Grundlage der Einzelvorstellungen aufgebaut werden. Hieraus folgt die Nothwendigkeit propädeutischer Curse in allen Disciplinen, ein vorläufiges Gewinnen von Einzelvorstellungen, die freilich erst im weiteren Verlaufe den nöthigen Grad der Klarheit erwerben; und hieraus folgt überhaupt der cyklische Charakter jedes bildenden Unterrichtes, den wir weiter unten näher betrachten werden. Es folgt aber hieraus endlich auch noch, daß sich der Elementarunterricht allerdings bis zum Begriffe d. h. zur allgemeinen Vorstellung, bei welcher alle zufälligen Merkmale wegfallen, zu erheben hat, weil er sonst nie zur Klarheit kommt. Wenn wir daher zunächst unsere Zahlübungen an Gegenständen vornehmen, so können wir doch nicht bei denselben bleiben, indem wir sonst nie zur Mathematik kommen, einer durchaus formalen Wissenschaft, welche gar keinen realen Inhalt hat. Im Zahlraum bis 10 können wir das Zählen nebst den abgeleiteten Operationen an sinnlichen Dingen zur Anschauung bringen, aber das ist dann nicht eigentlich Rechnen, sondern es ist Anschauungs-

unterricht zur Erwerbung der nöthigen Vorstellungen; z. B. 2 Striche und 3 Striche gleich 5 Striche; 7 Striche weniger 3 Striche gleich 4 Striche; 2 mal 4 Griffel gleich 8 Griffel; die Hälfte von 6 Büchern gleich 3 Bücher; 3 Bohnen kann ich von 9 Bohnen 3 mal wegnehmen u. s. w. So kann es aber nicht fortgehen; wenn die Vorstellungen erworben sind, so muß mit unbenannten Zahlen gerechnet werden und die Gesetze, die man hier findet, wendet man wieder auf möglichst verschiedenartige benannte Zahlen an. Das ist der Gang der Entwicklung: Erwerbung der Vorstellungen und Begriffe aus der Anschauung (nach dem uns unbewußt wirkenden Gesetz der Anziehung des Gleichartigen), Verarbeitung der Begriffe, Anwendung des Erworbenen auf die reale Welt. Es ist ein Irrthum, wenn man glaubt, mit benannten Zahlen rechnen zu können; das Rechnen, das Operiren, geschieht immer mit unbenannten Zahlen, sonst müßte die Mathematik einen realen Inhalt haben; ebenso ist es ein Irrthum, wenn man glaubt, das Rechnen mit benannten Zahlen sei bildender als das Rechnen mit reinen Zahlen, es wirkt nur, wegen seiner Verbindung mit der realen Welt, vielseitiger, und ist am Ende der Zielpunkt alles Rechnens, aber die eigentliche mathematische Bildung wird an der reinen Zahl erworben, und wer mit reinen Zahlen rechnen kann, der kann es auch mit angewandten, wenn er die hinzukommenden praktischen Kenntnisse hat, welche der Mathematik als solcher fremd sind. Das Allgemeine beherrscht stets das Besondere, aber es kann nur aus dem Besonderen erworben werden.

2. Der Unterricht schreite lückenlos fort. Da jede neue Vorstellung sich mit den gleichartigen vorhandenen Vorstellungen verbindet, so ist es für eine klare Reihenverbindung nothwendig, nicht nur, daß alle grundlegenden Elemente vorhanden, sondern auch, daß sie im Augenblick des Hinzutrittes des neuen Elementes bewußt seien. Die Verbindung selbst läßt sich auf verschiedenem Wege herstellen, und daher kommen die verschiedenen Lehrgänge und Stufenfolgen, welche alle eine organische Aneinanderbildung durch Verschmelzung des Gleichartigen bezwecken. Ich kann z. B. vom einfachen Zählen (Zuzählen der Eins) zum Addiren (Zuzählen beliebiger Zahlen) oder zum einfachen Abzählen (Rückwärtszählen) übergehen, oder ich kann vom Addiren ebensogut zum Multipliciren (Zuzählen gleicher Posten) als zum Subtrahiren (Abzählen beliebiger Zahlen) übergehen, denn stets sind die anschließenden Elemente vorhanden; aber ich kann nicht vom Addiren zum Dividiren übergehen, ehe Subtrahiren und Multipliciren behandelt sind.

3. Man verbinde stets reines und angewandtes Rechnen. Hier vereinigen sich die Forderungen der Psychologie mit denen des Lebens. Erstere verlangt diese Vereinigung zur Vervielfältigung der Spuren (größern Klarheit), zur nothwendigen Abwechslung (Erhaltung der Strebsamkeit, Weckung des

Interesse, Anbildung neuer Urvermögen, Uebertragung der beweglichen Elemente) und zur festeren Verknüpfung der Reihengebilde (Anziehung des Gleichartigen); Letzteres verlangt sie, weil alles praktische Rechnen sich in angewandten Zahlen bewegt. Die Schule ist für das Leben, sie läßt sich im Allgemeinen ihre Ziele vom Leben vorschreiben, nur den Weg, den sie zur Erreichung dieser Ziele einschlagen muß, construirt sie sich an der Hand der Psychologie; sie findet, daß das reine Rechnen eigentlich einzig Rechnen sei, daß es aber dem Geiste eine rein formale Ausbildung gewährt, daher zieht sie das angewandte Rechnen, und zwar gleich von der ersten Stufe an, mit in den Kreis, und erreicht dadurch nicht nur für das reine Rechnen eine höhere Klarheit, sondern auch eine erwünschte Verbindung mit dem Leben, dem ihre Zöglinge einst angehören werden. Beide stehen in engstem Zusammenhange; zwar läßt sich das reine Rechnen, mit Ausnahme der Erwerbung der Zahlvorstellungen aus der Anschauung, ohne alle Rücksicht auf die reale Welt vollenden, aber damit wäre sehr wenig gewonnen, und an manchen Stellen würde die Klarheit fehlen, es verlangt also als nothwendige Ergänzung ein möglichst vielseitiges angewandtes Rechnen; dieses ist aber ohne das Erstere gar nicht möglich, weil am Ende das Operiren an sich doch stets an reinen Zahlen vorgenommen wird. Die Mathematik ist aber keine Naturwissenschaft, wo aus der Zusammenstellung einzelner Fälle das allgemeine Gesetz abzuleiten ist; sie enthält im Gegentheil allgemeine Gesetze, welche, ohne alle Rücksicht auf die Unterlage, angewendet werden können. Wer weiß, daß 2 mal 2 = 4 ist, kann an der Hand eines geringen praktischen Wissens alle folgenden Aufgaben lösen: 1 Elle kostet 2 Fr., was kosten 2 Ellen? — Ich verdiene täglich 2 fl., was verdiene ich in 2 Tagen? — Ein Brett ist 2′ lang und 2′ breit, welche Fläche hat es? — Zu einem Briefe brauche ich 2 Stunden, wie bald habe ich 2 solcher Briefe geschrieben? — Ein Mann trinkt täglich 2 Schoppen Wein, wie viel trinkt er in zwei Tagen? — Aber ich möchte den Naturforscher sehen, der aus folgenden Sätzen; „Wenn 1 Elle 2 Fr. kostet, so kosten 2 Ellen 4 Fr.; wenn ich täglich 2 fl. verdiene, so verdiene ich in zwei Tagen 4 fl.; wenn ein Brett 2′ lang und 2′ breit ist, so hat es 4□′ Fläche; wenn ich zu einem Briefe 2 Stunden brauche, so brauche ich zu 2 solchen Briefen 4 Stunden Zeit; wenn ein Mann täglich 2 Schoppen Wein trinkt, so trinkt er in 2 Tagen 4 Schoppen," das allgemeine Gesetz 2 . 2 = 4 abzuleiten im Stande ist!

4. Der Unterricht erstrebe auf jeder Stufe eine möglichste Abrundung. Unter Stufe verstehen wir hier nicht einen der nothwendigen Abschnitte, in welche der Lehrstoff eingetheilt werden muß, sondern eine Entwicklungsstufe des jugendlichen Geistes, welcher der Lehrstoff angepaßt werden muß, um so selbst in einzelne Stufen zu zerfallen. Am einfachsten und unseren

Schulverhältnissen am entsprechendsten ergeben sich die Stufen nach den Jahrgängen, und unsere Forderung wird daher am verständlichsten, wenn wir für jeden Jahrgang ein abgerundetes Ganzes als Lehrstoff verlangen. Die herkömmliche Eintheilung des Jugendalters in das der Phantasie, des Gedächtnisses, des Verstandes und der Vernunft unter obligater Zutheilung einer Gemüthsquote ist unhaltbar; denn das früheste Jugendalter bildet schon Begriffe, Urtheile und Schlüsse, und legt so den Grund zu Gedächtniß, Verstand und Vernunft; die menschliche Seele ist ein Ganzes, und ihre Bildungsformen entwickeln sich nicht neben und nacheinander, sondern in und durch einander, und suchen stets weitere concentrische Kreise zu beschreiben. Wir nennen das den cyklischen Charakter der Entwicklung und des Unterrichtes. Hier ruht auch das wahre Geheimniß der Erziehung durch Unterricht oder des erziehenden Unterrichtes. Jede Stufe baut auf die vorige und erweitert sie, jede folgende wieder so, es muß eine Ueberschau des Erworbenen möglich sein; darin liegt Befriedigung und Streben, und auf diesen beiden beruht die Gemüths- und Charakterbildung. Die Urvermögen müssen nicht nur mit entsprechenden Reizen ausgefüllt, sondern sie müssen auch in ihrem Streben erhalten werden, es müssen sich Wollungen erzeugen, und das geschieht in einem anregenden Unterrichte, während der trockene in der reinen Vorstellungsform ertheilte Unterricht die Selbstthätigkeit (das Aufstreben) nicht anregt, und Bruchstücke kein Interesse (keine Wollungen) zu erzeugen vermögen. In diesem Sinne kann man dem mathematischen Unterrichte, freilich nur dem anregenden, die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch nehmenden, auch eine sittliche Wirkung zuschreiben, und so war es auch von Grube gemeint, wenn er seinen Leitfaden „einen pädagogischen Versuch zur Lösung der Frage: Wie wirkt der Unterricht sittliche Bildung?" nennt, und auch nur so kann es gemeint sein, wenn er bei der 3. Auflage seines Leitfadens (1856) das elementare Rechnen für die Gemüthsbildung dienstbar machen will. Beides kann hier nicht durch den Inhalt, sondern nur durch die Form des Lernens erzielt werden, wird aber nach Erfüllung der gestellten Forderungen auch sicher erzielt. Die klaren Vorstellungen und Begriffe geben Bildung; die Selbstthätigkeit und das Gefühl der wachsenden Kraft erweckt Interesse und damit Strebungen; der cyklische Charakter des Gelernten, die Ueberschaubarkeit der Resultate erregt Befriedigung; die Freude am selbsteigenen Thun erfüllt das Gemüth; und so ist der erziehende Unterricht (der für sich ein relatives Ganzes bildet, und als Grundlage späterer Entwicklungen auftreten kann), nicht nur der Gewinnung neuer Vorstellungen und Begriffe (dem eigentlichen Lernen), sondern auch der Gemüths- und Charakterbildung, d. h. der sittlichen Bildung förderlich.

Wir weisen nun zum Schlusse dieser Erörterungen den cyklischen Charakter aller neueren Elementarmethoden nach, wobei das Wort „Stufe" in dem

oben angegebenen Sinne, wenn auch nicht immer einen Jahrgang bezeichnend, gebraucht ist.

Der Religionsunterricht beginnt mit einfachen Erzählungen, welche die religiösen und sittlichen Vorstellungen und Gefühle veranschaulichen; er ist anfangs sittlicher und religiöser Anschauungsunterricht. Hierauf folgt eine Auswahl biblischer Geschichten alten und neuen Testamentes; dann zusammenhängende biblische Geschichte und, als Fortsetzung und Ergänzung, Geschichte der christlichen Kirche; endlich, nachdem der Vorstellungskreis hinlänglich erweitert ist, die christliche Glaubens- und Sittenlehre.

Der Sprachunterricht (Sprechen, Schreiben, Lesen, Verstehen, Aufsatz) ist zunächst Anschauungsunterricht zur Erwerbung der Vorstellungen und Begriffe, daneben werden Uebungen im Sprechen, Schreiben und Lesen gemacht, um einen ersten Kreis mit dem Schreiben und Lesen einfacher Sätze zu schließen. Der zweite Kreis bringt reichere Vorstellungen und ausgebildete, auch zusammengesetzte Sätze. Der dritte bringt es zur zusammenhängenden Darstellung, und endlich der vierte zur freien Verfügung über den (freilich immer noch beschränkten) Sprach- und Gedankenschatz.

Der Unterricht im Rechnen beginnt mit Anschauungen, um nicht nur das Zählen, sondern auch die übrigen davon abgeleiteten Operationen des einfachen Zu- oder Abzählens, und des maligen Zu- oder Abzählens an sinnlichen Dingen zu entwickeln, steigt zur allgemeinen Zahl- und Operationsvorstellung auf, und wendet diese wieder auf praktische Aufgaben an. So wird die Arithmetik in ganzen Zahlen in 4 sich stets erweiternden Kreisen behandelt. Dann tritt der Bruch hinzu, erst anschaulich für Zahl- und Operationsvorstellung, dann Bruch und Anwendung in stets größerer Allgemeinheit und Vielseitigkeit. Wollte man weiter gehen, so müßte eine neue Zahlform auftreten, entweder die negative Zahl oder die Potenz, und jede wäre wieder allseitig zu behandeln.

Der Unterricht in der Geometrie, welcher nach unserem Lehrplane erst mit dem 4. Schuljahre eintritt, und dem Anschauungs- und Zeichnungsübungen ohne Rücksicht auf geometrische Begriffsbestimmung vorausgehen, beginnt mit Anschauung ganzer Körper, um daran die wichtigsten Raumvorstellungen zu gewinnen; der zweite Kreis betrachtet Linien und Flächen allseitig, der dritte nimmt die Arithmetik bei Linien- und Flächenvergleichungen zu Hülfe, der vierte betrachtet den Körper allseitig, und der fünfte nimmt die Arithmetik zu Körpervergleichungen zu Hülfe. Wollte man weiter gehen, so müßte die wissenschaftliche Geometrie eintreten, indem die Raumelemente mit dem Körper abschließen.

Der Unterricht in der Naturkunde beginnt mit der Anschauung einzelner Naturkörper aus allen drei Reichen; nimmt dann charakteristische

Repräsentanten aus jedem Reiche heraus, um sie näher zu betrachten. Weiter kommt die Volksschule nicht. Aus Chemie, Physik und Astronomie können nur gelegentliche Belehrungen geboten werden.

Der Unterricht in der Geographie beginnt mit Orts- und Heimathskunde, geht zum Vaterlande, zu Europa, zu den übrigen Welttheilen über, und schließt mit einer übersichtlichen Anordnung des Weltganzen.

Der Unterricht in der Geschichte beginnt mit einzelnen Erzählungen aus dem ganzen Geschichtsgebiet, und schließt mit einer zusammenhängenden Erzählung der Vaterlandsgeschichte. Weiter kommt die Volksschule nicht.

Der Unterricht im Gesang zieht seinen ersten Kreis mit dem Gehörsingen (vollständige einstimmige Lieder), den zweiten mit dem Singen leichter Lieder nach Noten (einstimmig), den dritten mit dem Singen zwei- und dreistimmiger Lieder.

Der Unterricht im Zeichnen (der auch nach dem Beginne der Geometrie als Freihandzeichnen fortgeführt wird) beginnt mit Anschauungen und mit Uebungen des Auges und der Hand; vom Zeichnen der Punkte (Lage), Linien und Flächen schreitet er zur Darstellung einfacher Körper in perspectivischer Ansicht fort. Alles Schattiren und sonstige Künstelei ist der Volksschule fremd.

Nach dieser ausführlichen Darlegung unserer Ansichten gehen wir zur Würdigung neuerer zu unserer Kenntniß gelangten Ansichten über den Unterricht im Rechnen, über. Sie beschränken sich auf folgende zwei: 1) es soll nicht blos gerechnet, sondern auch berechnet werden; 2) es soll nur mit benannten Zahlen gerechnet werden.

Vertreter der ersten Ansicht sind: Eisenlohr, Seminardirector in Nürtingen; Härlin, Pfarrer in Heiningen; Erzinger, Lehrer in Schleitheim, denen sich in allgemeinen Aussprüchen auch die bekannten Schriftsteller Bartholomäi und Körner anschließen. Als erster Begründer ist Eisenlohr anzusehen, der aber, unseres Wissens, nur methodische und theoretische Abhandlungen darüber schrieb, und zwar zuerst in der würtemb. Volksschule 1852, III. S. 122, während Härlin und Erzinger seine Ideen praktisch darstellten. Eisenlohr sagt: „das Rechnen, ja die größte erlangte Rechenfertigkeit an unseren Schulaufgaben, geht nicht so, wie es sein sollte, ins Leben über. Bei allem Kraftaufwande für Gewinnung eines Resultates bleiben wir unmittelbar vor dem Ziele stehen und werden der Früchte unserer Arbeit verlustig. Das Kind lernt wohl rechnen, aber unser Volk rechnet nicht. Es ist eben Etwas, was es mit dem Verlassen der Schulbänke gerne hinter sich läßt und abstreift. Gewiß trägt daran auch die Schule ihre Schuld in Folge einer einseitigen Richtung und schiefen Betreibung des Rechnenunterrichts selbst. Seine Mängel bestehen darin, daß wir unsere Kinder wohl rechnen, aber zu wenig berechnen

lehren; daß wir wohl in der Fertigkeit mit Zahlen an und für sich umzugehen üben, aber die Ausbildung der Kraft, die Dinge nach ihrem in Zahlen ausgedrückten Werthe ins rechte Verhältniß zu setzen, zu sehr vernachläßigen. Dazu kommt, daß, soweit auch solche Uebungen stattfinden, das Gebiet, innerhalb dessen sie sich bewegen, ein viel zu enges und beschränktes ist, und namentlich nur solche Fälle umfaßt, in denen dem jugendlichen Nachdenken die Gegenstände unter der Form der Zahl dargeboten werden, nicht aber solche, bei denen auch die verborgenen Gesetze desselben, die in das unmittelbare Leben eines Jeden eingreifen, unter die Regel der Zahl gestellt, und dadurch einem verständigen Calcul unterworfen werden..... Nicht als der geringsten Nutzen der von mir in Anregung gebrachten Wendung des Rechenunterrichts erschiene mir aber die Wirkung, welche sie auf die Lehrer selbst ausüben müßte. Diese, die ohnedies immer in Gefahr stehen dem Leben sich zu entfremden, würden genöthigt, sich von einem blos verständigen, in räsonnirender Lösung algebraischer Aufgaben sich bewegenden Rechnen ins praktische Rechnen, von dem Schulwissen ins Volksthum, von den Büchern in die anschauliche Fülle der in der Wirklichkeit sich geltend machenden Momente des Natur- und Menschenlebens hineinzuwerfen..... Eins ist und bleibt mir auf diesem Gebiete gewiß: die Zeit der formalen, abstracten Methode ist vorüber, und die Herrschaft der praktischen Lebensbedürfnisse beginnt."

Wir sind hiemit vollkommen einverstanden, und Eisenlohr sagt uns im Allgemeinen nicht viel Neues; denn wir sind 1851 bei Bearbeitung unserer Aufgaben zum praktischen Rechnen von ähnlichen Gesichtspunkten ausgegangen: wir haben unsere Ansicht schon im Titel des Werkes niedergelegt; wir haben das praktische, nicht nur allgemein das angewandte Rechnen schon im ersten Zehner möglichst berücksichtigt, und haben später, bei erweitertem Gesichtskreis der Kinder, die Aufgaben aus den verschiedensten Gebieten ausgewählt, aus der Statistik, aus der Gemeinds- und Staatsverwaltung, aus der Landwirthschaft, aus dem Gewerbsleben, aus dem Handelsverkehr, dem Assecuranzwesen u. s. w. Wir haben zwar wirkliche Berechnungen, nicht nur Rechnungsübungen geliefert, aber wir sind doch nicht so weit gegangen als Eisenlohr es fordert und als Härlin und Erzinger es gethan, denn wir hatten die allgemeine Volksschule im Auge, während die Genannten nur Fortbildungsschulen oder überhaupt Anstalten mit schon reiferen Schülern im Auge hatten. Wenn wir demnächst eine Fortsetzung unserer Aufgabensammlung für Fortbildungsschulen geben, (die Hefte 9 und 10 sind nur für höhere Volksschulen, Secundarschulen ꝛc. bestimmt) so werden wir genau nach diesen Ansichten verfahren, und den Stoff ähnlich wie Härlin und Erzinger auswählen. Die nähere Besprechung dieser beiden Werke behalten wir uns für den zweiten Artikel vor, und geben hier nur ihre Stoffauswahl an. Härlin in seinem „praktischen

Rechenbuch für Bürgerschulen; Stuttgart, Metzler 1852" gibt Aufgaben 1) aus der Haushaltung und Landwirthschaft; 2) aus dem Gewerbsleben; 3) aus der würtembergischen Statistik; 4) aus der Geometrie und Naturlehre. Erzinger in seinen „Rechnungsbeispielen aus dem Leben für's Leben, bevorwortet von Eisenlohr; Schaffhausen, Brodtmann 1854" gibt 1) Aufgaben im Umfange der vier Grundrechnungsarten mit ungleich benannten Zahlen und einfache Schlußrechnungen; 2) Aufgaben über Ernährung der Pflanzen, über menschliche und thierische Abfälle, über Jauche, über Stalldünger und Streu, über Hülfsdüngermittel, mit vielen theoretisch-praktischen Erörterungen. Wir knüpfen hieran noch die Aussprüche zweier, unsern Lesern bekannten Männer: Bartholomäi, Verfasser gediegener mathematischer Lehrbücher und Mitarbeiter an Nake's pädagogischem Jahresbericht, und Körner, Redaktor des „praktischen Schulmannes, Leipzig, Brandstetter, 5 Bände", und Verfasser einer Reihe trefflicher Jugend- und Erziehungsschriften.

Bartholomäi sagt am Schlusse seines Referates über die mathematische Literatur der Jahre 1854 und 1855 (Pädagog. Jahresbericht, 9. Band, S. 136): „Den Siegespreis aller Leistungen möchten wir Erzinger's Rechnungsbeispielen aus dem Leben für's Leben ertheilen. „„Das Verdienst des Verfassers dieser Aufgabensammlung selbst ist ein sehr geringes, und es läßt sich kurz dahin zurückführen: er hat Kärrnerdienste gethan, da wo Könige bauten. Es besteht einzig darin, die Daten erprobter landwirthschaftlicher Schriftsteller gesammelt und zusammengestellt zu haben. Seine Führer waren Zeller, Stöckhardt, Schübler, Boussingault u. A." Das ist aber die erste Seite des Verdienstes, welches sich der Verfasser erworben hat, denn er hat aus den Quellen und zwar aus den besten Quellen geschöpft und somit das Beste, wenigstens immer Gutes erhalten. Zum zweiten hat er ein Bedürfniß erkannt. Hunderte haben Aufgaben geschrieben, ohne nur daran zu denken, daß die „„3 ℔ kosten 10 Sgr., was kosten 8 ℔?"" Aufgaben den Schüler aneckeln, wenn er mit dem Arithmetischen ins Reine gekommen ist, und daß sie ihm für seine praktische Bildung gar Nichts und überhaupt blutwenig nützen. Zum dritten hat er Hand ans Werk gelegt und das, was er bei Männern der Wissenschaft fand, der Schule zugeführt. Die Aufgaben sind wirklich aus dem Leben für's Leben. Ich kann zwar nicht alle Aufgaben ohne Ausnahme gutheißen, auch möchten wir sie für die Volksschule, so wie sie vorliegen, nicht gebrauchen, aber trotzdem ist die Arbeit prächtig. Damit sich der Leser eine ungefähre Vorstellung machen kann, setze ich noch den Inhalt her. (Siehe oben.) So sei denn das Buch empfohlen, und zwar möchte ich's nicht nur den Lehrern, sondern auch Gemeindevorständen und Landwirthen empfehlen. Der Verfasser beabsichtigt eine Fortsetzung. Möge er bald damit hervortreten. Vielleicht hilft dann eins das andere verbreiten."

Körner sagt in seiner Geschichte der Pädagogik (Leipzig, Costenoble, 1857), offenbar mehr in Folge eines richtigen pädagogischen Taktes und nach Analogie anderer Fächer, als in Folge genauer Kenntniß der betreffenden Literatur, obgleich er im Uebrigen eine sehr ausgebreitete Literaturkenntniß besitzt, Seite 360: „Die Arithmetik als formaler Mechanismus entsprach ganz besonders dem, was Pestalozzi wollte, da sie ein abstraktes Denken, inhaltsarmer Formalismus ist, in dem man es bei fleißiger Uebung zu mechanischer Fertigkeit bringen kann. Denn wenn die Theorie und der Ansatz des Exempels reges Reflektiren verlangen, welches aber nicht mit konkreten Begriffen (!?), sondern mit abstrakten Zahlenvorstellungen sich beschäftigt, so gehört zur exakten Ausführung nur mechanische Fertigkeit. Das Rechnen ist daher das Paradepferd bei den öffentlichen Prüfungen, es ist das Lieblingskind der Methodiker des Formalismus und daher sind zahllose Kunststückchen in die Rechenbücher hineingekommen. Denn man hat im Eifer vergessen, daß man in der Schule keine Rechenkünstler bilden, sondern den Schüler fähig machen soll, die im bürgerlichen Leben vorkommenden Berechnungen schnell und sicher auszuführen. Bei den meisten Aufgaben ist diese Rücksicht ganz übersehen, denn mit Hunderttausenden und Millionen rechnet nur der Banquier, und jene komplizirten Bruchverwandlungen sind werthlose Spielerei. Dagegen sollte man, um dieß sogleich vorauszusenden, das Rechnen organisch in das Schulganze einreihen, Aufgaben aus den übrigen Lehrgegenständen entlehnen, vorzüglich aber die Rechenstunde als Bindemittel gemeinnütziger Kenntnisse betrachten. Der Knabe müßte Flächen, Kubikinhalt, Arbeiterlohn und andere Dinge aus dem häuslichen und gewerblichen Leben berechnen, wobei er beiläufig mit solchen gewerblichen und wirthschaftlichen Verhältnissen des bürgerlichen Lebens bekannt und dadurch angeregt wird, später nach arithmetischen Grundsätzen zu wirthschaften, Buch führen und sich berechnen zu können, ob er beim Geschäft verliert oder verdient. Gerade hierin liegt ein wesentlicher Mangel für den kleinen Geschäftsmann, der nie dahinter kommt, wie er eigentlich steht, weil er sich vorher Nichts berechnen, durch arithmetische Hülfsmittel sich nicht helfen kann. Das Rechnen ist jedenfalls am weitesten von seiner Bestimmung, für's bürgerliche Leben vorzubilden, abgekommen."

In Bezug auf die zweite der oben als neu angegebenen Ansichten (es soll nur mit benannten Zahlen gerechnet werden) können wir uns kürzer fassen, indem die Ansicht eigentlich nicht neu, sondern nur ein unverstandener Abklatsch der Eisenlohr'schen Anregung ist. Es ist die Ansicht der Reaktionäre, welche den alten Mechanismus des Mittelalters wieder in die Schule einführen wollen, welche einen unsäglichen Horror vor dem Worte „Klarheit" haben, welche von Mathematik Nichts verstehen und durch ihren Chorführer Goltzsch (Lehrplan, Vorrede S. XXIII.) erklären lassen: „Die Entstehung einer wissenschaftlichen

Pädagogik auf kirchlichem und nationalem Fundamente mit bestimmtem Inhalte, die sich nicht lediglich mehr auf willkürlich gesonderte und willkürlich kombinirte inhaltsleere psychologische Begriffe gründet, sondern es anerkennt, daß auch schon das unentwickelte Kindsleben einen reichen Inhalt habe, ist mit Sicherheit zu erwarten, sobald nur erst die Volksschule wieder in sorgliche kirchliche Pflege wird genommen, und dieselbe, von der Herrschaft der Pädagogen und ihren abstrakten Doktrinen erlöset, in die natürliche, zu ihrer gedeihlichen Entwicklung unentbehrliche Verbindung mit dem Volks-, Gemeinde- und Familienleben wieder zurückgeführt sein wird."

Außer dem genannten Chorführer Goltzsch, früher Pfarrer, jetzt Seminardirektor in Stettin, sprechen sich für diese neue Ansicht die beiden würtembergischen Schulblätter: die Volksschule (1855 IV.) und der süddeutsche Schulbote (1855, Nr. 9), und das Thurgauische Schulblatt durch einen Hrn. Koch, Hauslehrer in Wängi, aus. Goltzsch hat in unbegränztem Hasse gegen alle Lehrsätze der Pädagogen und in einem wahren Ingrimme gegen alles Begriffliche seine neue Methode zuerst in seinem „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen" (3. Aufl. Berlin, 1855) aufgestellt, dann „Ziffernstäbe zu Rechenübungen" anfertigen lassen und endlich mit Theel (Vorsteher der Erziehungsanstalt im grünen Hause zu Berlin) einen Leitfaden „der Rechenunterricht in der Volksschule, 1. Theil, die Grundlegung; Berlin 1854" herausgegeben. Die Werke selbst, denen man manches Verdienstliche und Zeitgemäße nicht absprechen kann, werden wir weiter unten behandeln, hier halten wir uns nur an die Grundsätze. Goltzsch eifert zuerst (S. 78 des Lehrplanes) gegen die „Denkübungen in lückenlosester Reihenfolge in der beliebtesten Modekunstform des Unterrichtes" und gegen den Wahn „durch diesen Unterricht eine vielseitige Denkbildung oder gar Geistesbildung der Kinder zu erzielen oder auch nur anbahnen zu können." Die Pädagogen haben aber die Denkübungen und den Wahn längst fallen lassen, man weiß heutzutage etwas mehr als zur Zeit des bahnbrechenden Pestalozzi. „Der Rechenunterricht muß Sachunterricht sein. Wie er von sachlichen Belehrungen über gleichbenannte Theile eines Dinges ausgehen muß, so muß er auch auf allen Stufen von sachlichen Belehrungen in der Weise begleitet werden, daß durch denselben die Kenntnisse der Kinder an Welt und Leben vermehrt und nicht unwesentlich vervollständigt und ergänzt werden. Völlig verwerflich ist daher die Eintheilung des gesammten Lehrstoffes in ein Rechnen mit unbenannten und mit benannten Zahlen. Am wenigsten darf ersteres dem letztern vorangehen, sondern es muß ihm nachfolgen, wenn schon so, daß beide einander auf jeder Stufe begleiten. Ebenso verwerflich ist in der Volksschule eine Haupteintheilung des Rechnens in ein Rechnen mit ganzen Zahlen und mit Brüchen." Daß das praktische Rechnen Sachunterricht

ist, weiß man schon lange, daß man aber in reines und angewandtes Rechnen, in Rechnen mit ganzen Zahlen und mit Brüchen eintheilt, liegt in der Natur der Mathematik und an dieser werden alle die frommen Pastoren Nord- und Süddeutschlands, nebst den sie begünstigenden Ministerien und Konsistorien Nichts ändern, die Mathematik ist und bleibt, wie sie ist. Uebrigens theilt Goltzsch selbst so ein, er merkt es nur nicht, so wenig als irgend einer seiner Nachtreter. Er entwickelt die Zahlvorstellung aus der Anschauung und rechnet dann mit unbenannten Zahlen, d. h. er entwickelt alle Operationen auch anschaulich und wendet Alles endlich auf konkrete Dinge an. So haben wir es längst gemacht. Er läßt gleich von Anfang an schon theilen und das führt ihn auf die Brüche, aber er hütet sich wohl mit Brüchen zu rechnen. Gerade so haben wir es längst gemacht. Er behauptet zwar S. 93: „es seien sehr vielfältig Brüche gebildet und mit diesen, so wie es mit ganzen Zahlen geschieht, gerechnet worden", allein das ist nicht wahr; zudem erklärt er S. 137, wo der Rechenunterricht in der Oberklasse behandelt wird: „An das Dividiren schließt sich das Bruchrechnen an, das jetzt für sich behandelt sein will" ꝛc. und S. 119 des Rechenunterrichtes heißt sogar eine Ueberschrift: „Das Rechnen mit Brüchen. § 49. Nothwendigkeit selbständiger Behandlung." Wozu das Alles, wenn's die Kinder längst können? Man sieht, Goltzsch theilt ein wie andere Christen, er macht nur weniger Ueberschriften, damit die Sache etwas konkreter und nicht nach Begriffen geordnet aussehe. Was endlich die wirklich einfältige Behauptung betrifft, das Rechnen mit benannten Zahlen müsse dem Rechnen mit unbenannten Zahlen vorausgehen, so braucht man auf das Wesen der Mathematik nicht einmal Rücksicht zu nehmen, da solchen Leuten mit dem Geiste der Wissenschaft nicht beizukommen ist, sondern man stellt ihnen einfach die Aufgabe, einem Kinde, das noch nicht weiß, daß $4 \cdot 5 = 20$, die Aufgabe zu erklären: „Ich will mir 5 Ellen Tuch kaufen, jede kostet Fr. 4; wie viel Geld muß ich haben." Uebrigens ist es mit der ganzen Behauptung nicht weit her; Goltzsch rechnet selbst fortwährend mit unbenannten Zahlen und läßt die Aufgaben mit benannten Zahlen, die zudem höchst selten wirklich praktisch sind, stets auf die mit unbenannten folgen. Seine ganze feine Idee von den Ziffernstäben, auf die er sich was Ordentliches zu Gute thut, ist ein ganz ordinäres Rechnen mit unbenannten Zahlen, auch wenn Namen oder gar Figuren bei diesen Zahlen stehen.

Ueber seine Methode heißt es S. 80 weiter: „Die verschiedenen noch zusammenhängenden und sich gegenseitig erklärenden Arten (Species) der Zahlbildung können keinen Haupteintheilungsgrund für den gesammten Stoff des Rechenunterrichtes, sondern nur einen untergeordneten Eintheilungsgrund auf den verschiedenen durch das Wesen des Unterrichtsgegenstandes, und die Fassungskraft der Kinder geforderten Stufen des Rechenunterrichtes abgeben. Der

Haupteintheilungsgrund für den ganzen Lehrstoff kann nur der geringere und größere Umfang der Zahlenräume sein, in welche die Kinder eingeführt werden. . . . . Es gibt in der Volksschule gar keinen Unterricht über die Zahl und Zahlenlehre, sondern nur einen Rechenunterricht, d. i. nur Uebungen im Zahlbilden verbunden mit dem betreffenden Sachunterricht." Die beiden ersten Sätze entsprechen ganz unseren Ansichten, und der dritte Satz ist wieder einmal so eine reformatorische Kraftphrase, bei welcher sich Goltzsch gar Nichts denkt, denn sonst könnte er nicht umständliche Belehrungen über das Zahlbilden, über Brüche 2c. geben, und folgende Aufgaben (Rechenunterricht S. 53) stellen: „Von welcher Zahl ist 4 die Hälfte? — In welcher Zahl ist 3 fünfmal enthalten? — U. s. w."

Die gleiche Consequenz, die wir nach dem Vorstehenden im Lehrplane gefunden, und den gleichen lächerlichen Kampf gegen Windmühlen finden wir auch im „Rechenunterricht". In der Vorrede (S. VI.) heißt es: die Verfasser seien nicht nur bei den Pädagogen, sondern auch beim Volke in die Rechenschule gegangen. Das erstere ist richtig, denn was das Buch Gottes enthält, ist längst bekannt; das zweite ist nirgends zu bemerken, denn es kommen keine praktischen Aufgaben vor, wie sie das Volk braucht, und was die Verfasser benannte Zahlen nennen, sind ganz abstracte Zahlvorstellungen. In eine dritte Schule aber sind sie nicht gegangen, nämlich in die der Mathematik, und mit Redensarten und Bibelsprüchen wie: „Summa: den Herrn fürchten ist die Wurzel der Weisheit, und ihre Zweige grünen ewiglich," hilft man sich nicht darüber weg. Ferner S. X: der Rechenunterricht ist als ein besonderer Theil des gesammten Sachunterrichts aufzufassen, d. h. als ein Theil desjenigen Unterrichtes, durch welchen den Kindern eine Kenntniß von der ganzen umgebenden Außenwelt und allen den Verhältnissen in ihr, von denen die Kinder in ihrem künftigen Leben berührt werden, zugeführt werden soll. Es ist nicht statthaft, sich auf einen angeblichen formalen Bildungszweck der Volksschule zu berufen, um der abstracten Zahlenlehre einen Platz in der Volksschule zu verschaffen. So lange noch formale Bildung irgendwie selbstständig neben materieller als Zweck und Ziel der Lehrthätigkeit hingestellt wird, wird immer mehr oder weniger Verkehrtes geschehen, und weder das eine noch das andere Ziel gehörig erreicht, da Form und Materie auf allen Punkten unablöslich zusammenhangen." Das wissen die Pädagogen Alles längst, und wenn sie von einer formalen Bildung reden, so verstehen sie darunter nicht etwas für sich Bestehendes, sondern die Erkenntniß der allgemeinen Gesetze, welche aus Beobachtung der einzelnen Fälle hervorgehen müssen; eine allgemeine Bildung gibt es nicht, wohl aber hat jede Seite der Bildung ihren formalen Theil und so auch die Arithmetik, der aber durchaus nicht als Vorbereitung für Anderes dienen kann, er ist und bleibt Arithmetik. Wer die

allgemeinen Gesetze nicht erkennt, ist nicht gebildet, sondern auf Einzelnes abgerichtet.

Ferner S. XIII: „Zum Gelingen des ganzen Rechenunterrichtes ist die wesentlichste äußere Bedingung die, daß der Lehrer Mittel besitze, ohne Zeitaufwand jeder der vielen Abtheilungen der rechnenden Kinder ganz der Stufe des Unterrichts und dem zu jeder Zeit eben gewonnenen Maße der Fertigkeit genau entsprechende Aufgaben stellen zu können, und zu diesem Zwecke kann es kein ungeeigneteres und nachtheiliger wirkendes Mittel geben, als gedruckte Aufgabenhefte in den Händen der Kinder, bei deren Gebrauch, von allem Andern abgesehen, dem Lehrer die entscheidende Hauptsache, die freie Wahl des Uebungsstoffes aus den Händen genommen ist." Das ist wahrhaft prächtig! Man verlangt, daß der Rechenunterricht praktisch sei oder sich ans Leben anschließe, und entzieht dem Lehrer die Hülfsmittel, um ihn so zu gestalten. Wir möchten den Lehrer sehen, der im Stande ist, mehreren Schulklassen praktische Aufgaben aus dem Kopfe zu stellen! Das kann höchstens einer, der nach den preußischen Regulativen zwei Jahre lang mit Katechismus und Kirchenliedern im Urtext abgefüttert worden ist. Goltzsch bietet ihm dann noch seine Ziffernstäbe, welche nicht nur von Holz, sondern auch recht hölzern sind. Wir sehen in denselben ein recht treffliches Mittel für das reine Rechnen, aber für das praktische Rechnen leisten sie gar Nichts, denn es fehlt der wechselnde Ausdruck, in dem praktische Aufgaben auftreten müssen, und der reale Gehalt; es sind eben immer nur Ziffern. (Eine nähere Beschreibung derselben folgt im zweiten Artikel).

Ferner S. I: „Der ganze Rechenunterricht in der Volksschule besteht in nichts Anderem, als in einem sach- und zweckmäßigen Anleiten der Kinder zu den mannigfachsten, fortschreitenden, auseinander sich entwickelnden Uebungen im Zahlbilden aller Art." Ist das nicht reine Arithmetik? S. 2 und 3 werden ganz treffliche Veranschaulichungsmittel namhaft gemacht, dann aber kommen die unglücklichen Ziffernstäbe wieder, von denen es S. 25 heißt: „Für Anfänger im Rechnen ist es rathsam, die unbenannten Zahlen auf den Ziffernstäben in benannte zu verwandeln. Es geschieht dieß am besten dadurch, daß man kleine Abbildungen von Menschen, Thieren, Früchten oder andern Gegenständen auf Holztäfelchen klebt, und diese oben zwischen Rahmen und Stab einklemmt. Später wählt man statt der Bilder die Benennung Thlr. Sgr., Pfg., Elle, Ctr., Pfd., Loth, ꝛc." S. 27: „den Ziffern des Stabes, welcher die Multiplicanden enthält, ist häufig durch ein darüber gestecktes Bild eine Benennung zu geben, als z. B. Kinder, Aepfel, Birnen, Schafe, Hühner ꝛc." Wie ferne Goltzsch von aller Abstraction ist, sieht man auch S. 73: „Hierauf tritt als Hauptübung zur Befestigung und Anwendung der von den Kindern aufgefaßten Produkte der Zahl 3 die ein, daß der Lehrer den Kindern

sagt, jetzt sollen sie sich unter jedem Knopf einen Pfennig vorstellen, oder statt jeder 3 Knöpfe, die sie sähen, sollten sie sich 3 Pfennige vorstellen. Darauf erzählt ihnen der Lehrer, ein Loth Kaffee koste 3 Pfennig, d. h. so viele Pfennige, wie sie Knöpfe sähen, und darauf sagt er sofort: wie viel kosten aber 2, 3, 4 Loth Kaffee." Man sieht aus Allem, daß diese Herren noch lange nicht so praktisch sind wie wir; sie meinen, das heiße angewandtes Rechnen, wenn ich anstatt 4 . 5 = 20 zu sagen, 4 mal 5 Schafe gleich 20 Schafe sage, und Koch gesteht das am Ende seines Aufsatzes (Thurg. Schulblatt 1855, Nr. 40 und 41) auch: „Ich benütze Goltzsch und Zähringer, jedoch so, daß ich den Gang des Ersteren einhalte, und aus Letzterem die geeigneten Aufgaben nehme, wozu reichliche Gelegenheit geboten ist." Das heißt mit andern Worten: Goltzsch verlangt Praktisches, Zähringer aber bietet es. Das ist aber zugleich auch der Unterschied zwischen einem Pastor und einem Schulmann! —

Wenn wir demnach die Anregung Eisenlohrs als eine berechtigte und der Schule schöne Früchte versprechende anerkennen, so verwerfen wir dagegen die salbungsreichen Tiraden Goltzsch's und seiner Genossen. Eisenlohr weiß was er will, und Härlin und Erzinger haben in seinem Geiste gearbeitet und etwas Rechtes geliefert, Goltzsch aber weiß nicht was er will, und hat daher auch mit seinem ganzen Anhange Nichts geleistet, und zwar so gar Nichts, daß einer seiner frommen Nachbeter zu einem Buche greifen muß, das sich in seinen Tendenzen von den Eisenlohr'schen nur dadurch unterscheidet, daß es das Ganze der Volksschule im Auge hat, während Eisenlohr, Härlin und Erzinger nur für die Fortbildungsschule arbeiteten, und daher alles Methodische unberücksichtigt ließen. Genanntes Werk wird übrigens in der bevorstehenden 2. Auflage den Eisenlohr'schen Gedanken noch weit näher kommen, und es kann vorläufig auf das bereits erschienene X. Heft (Meyer und Zeller in Zürich, 1856) aufmerksam gemacht werden, das eine Fülle höchst interessanten realen Stoffes bietet.

Mittheilungen über den Zustand und die Entwickelung des schweizerischen Schulwesens.

Schaffhausen. M. W. Götzinger † 2. August 1855. (Herr Stahl, Reallehrer in Schaffhausen, lieferte dem Korrespondenten die Notizen.)

Max. Wilhelm Götzinger ist geboren den 14. November 1799 in Neustadt bei Stolpen, einem Städtchen im sächsischen Erzgebirge, wo sein Vater

erster Pastor war. Dieser gab einst ein Schriftchen heraus: „Schandau und seine Umgebungen, oder Beschreibung der sächsischen Schweiz," durch welches dieser Theil des Erzgebirges erst recht bekannt und von nun an häufig besucht wurde. Dem Vater ist deshalb auf der Bastei daselbst ein Denkmal errichtet worden. Den Vater kann man also den Entdecker der sächs. Schweiz nennen, nicht den Sohn, wie dieß in einigen Schweizerzeitungen geschehen ist.

Seine Gymnasialstudien machte M. W. Götzinger in Bautzen; dann bezog er im Jahr 1818 die Universität Leipzig, wo er als Brodfach Theologie studirte, nebenbei aber aufs Schriftenthum der Deutschen ebensoviel Fleiß verwendete. Da seine Eltern nicht mit Glücksgütern gesegnet waren, so kam es ihn schwer an, durch die „theure" Akademie hindurchzukommen, obschon er von da und dort durch Stipendien unterstützt wurde. Ob er je einmal die Kanzel bestieg, wissen wir nicht, bezweifeln es aber, da er gleich nach absolvirter Universität eine Lehrstelle an dem damals rühmlichst bekannten Blochmann'schen Institut in Dresden annahm. Hier faßte er den ersten Gedanken zur Herausgabe seiner Grammatik, da ihn das damals vorhandene Material für die Selbstbeschäftigung seiner Schüler nicht befriedigte, wie z. B. die Baumgart'schen Vorlegeblätter ꝛc. Nachher wurde er Hauslehrer in dem Kaufmann Bach'schen Hause zu Buchholz, wo er von seinen Freunden, dem nachmaligen Superintendent M. Schumann und dem Pastor Weidauer, denen er auch seine Schulgrammatik dedicirte, in seinen Bestrebungen mächtig unterstützt wurde. Seine kleine Grammatik führte ihn nach Hofwyl, in das damals weltberühmte Institut von Fellenberg. Hier schrieb er seine „Sprachlehre für Schulen", die bis jetzt 8 Auflagen erlebt hat. Dies Buch ist es vornehmlich, das ihn in der pädagogischen Welt berühmt machte, da es die erste deutsche Grammatik für höhere Klassen war, in welcher der Lehrstoff in Verbindung stand mit Aufgaben. Es gebührt ihm hiemit das große Verdienst, auf höhern Schulen den Unterricht in der deutschen Sprache zu einem eigenen Lehrfach gemacht zu haben. — Im Frühjahr 1827 wurde das hiesige Gymnasium einer Reorganisation unterworfen, in Folge deren mehrere auswärtige Gelehrte an dasselbe berufen wurden, unter welchen Götzinger auch war, der seine Stelle als Lehrer der deutschen Sprache im Mai 1827 antrat. Später übertrug ihm der Erziehungsrath auch die Professur der deutschen Sprache und Literatur am damaligen Collegium humanitatis, dem jetzigen Obergymnasium. Als Anerkennung seiner Verdienste schenkte ihm, wie noch einigen andern Lehrern des Gymnasiums, die Regierung das Kantonsbürgerrecht und die Weberzunft nahm ihn ebenfalls sportelfrei auf. Einige Jahre später erhielt er einen Ruf an die Kantonsschule in Aarau. Erhöhung seiner Besoldung und Abnahme der untern Klassen bestimmten ihn den Ruf abzulehnen. — Mehrmals wurde er auch als Examinator neuanzustellender Lehrer oder als Experte in Schul-

sachen dahin und dorthin gerufen, ein Beweis, daß seine Verdienste bald auch in weitern Kreisen erkannt und gewürdigt wurden. Er sollte auch Mitarbeiter am Grimm'schen Wörterbuche werden, er hatte auch wirklich schon Arbeiten ausgeführt, aber theils seine Amtsgeschäfte, theils seine übrigen schriftstellerischen Arbeiten, sowie Anzeichen von seiner später eingetretenen Krankheit ließen ihn bald davon abstehen. Einzelne Aufsätze schrieb er auch in wissenschaftliche Journale. Eine weitere Anerkennung wurde ihm dadurch zu Theil, daß ihn die philosophische Fakultät in Basel mit dem Doktordiplom beehrte.

Wenige Krankheitsfälle ausgenommen, hatte sich Götzinger einer ziemlich robusten Gesundheit zu erfreuen. Im Jahre 1849 aber erlahmte allmälig seine rechte Hand, so daß er bald mit dieser nicht mehr schreiben, ja gar nichts mehr verrichten konnte. Er lernte nun mühsam das Schreiben mit der Linken, worin er es zu einiger Fertigkeit brachte, und hatte den Humor, in sein Lesebuch eine Bittschrift der linken Hand an künftige Erzieher aufzunehmen um bessere Berücksichtigung bei der Erziehung. Doch diktirte er von nun an mehr. Aber die Wirksamkeit in der Schule war nun zu Ende. Er wurde 1850 pensionirt mit einer Summe, die nicht nur ihm, sondern auch dem Geber zur Ehre gereichte. Die Lähmung verbreitete sich im Laufe weniger Jahre über die beiden obern Extremitäten und das Gesicht, so daß er die beiden Hände zu keiner Verrichtung mehr gebrauchen und nur schwer und unartikulirt sprechen konnte. Zu Zeiten konnte er ohne Führer nicht mehr gehen. Sein sonst sehr scharfes Auge nahm ab, und seine Gesichtsmuskeln und Sprachorgane versagten ihm geradezu den Dienst. Gewisse Wörter wie Individuen u. a. konnte er gar nicht mehr herausbringen, so daß ihm diejenigen, die ihn nur selten sahen, nicht mehr verstanden. Er fürchtete immer, die Lähmung werde sich über den ganzen Körper verbreiten, und ihn jahrelang auf das Siechbett werfen; eine Aussicht, die ihn oft tief herabstimmte und wunderlich machte. Uebrigens ertrug er seine Leiden mit christlicher Ergebung. — Sein geistiges Leben war bei seiner Krankheit wenig geschwächt; er beschäftigte sich theils mit der Herausgabe neuer Auflagen seiner Schriften, theils mit ganz neuen, wie z. B. mit dem Lesebuch und der Stylschule, theils mit einem 3. Band der deutschen Dichter, der aber nicht erschien, vielleicht nicht einmal geschrieben ist, von ihm nur meditirt war. Das Lesen fiel ihm äußerst schwer — er konnte die Blätter nicht mehr umwenden, und die sonst scharfen Augen waren sehr geschwächt.

Vergebens suchte er Heilung in Pfäffers und Wildbad; selbst einer magnetischen Kur unterzog er sich; alles ohne Erfolg. Durch die Allgem. Zeitung wurde er aufmerksam auf Oeynhausen, ein Soolbad in Westphalen bei Preußisch-Minden. Die Reise dahin wurde schon im Herbst vorigen Jahres (1855) beschlossen, und im Mai d. J. ausgeführt. Sein Zustand verschlimmerte sich

aber während des Winters zusehends. Um aber die Reise doch unternehmen zu können, unterwarf er sich den schmerzhaftesten Operationen, die einen Nervenreiz erzeugen sollten. (Er wurde im Nacken und auf dem Scheitel gebrannt). Das Bad zeigte übrigens keine große Wirkung, nur den Daumen an der rechten Hand konnte er wieder etwas bewegen. Schon war die Heimreise festgesetzt; da erkältete er sich bei einer Illumination des Bades, worauf sich schon in der Nacht Fieber einstellte, das nach 4 Tagen seine Lebenskraft vollends verzehrt hatte. Er starb den 2. Aug. d. J. in Oeynhausen, wo er auch begraben liegt. Er brachte sein Leben auf 56½ Jahr. — Im Jahr 1828 hatte er sich mit Jeannette Kirchhofer verheirathet, aus welcher Ehe 7 Kinder hervorgingen; 2 derselben starben schon in der frühesten Kindheit, 2 andere (Söhne) im schönsten Blüthenalter, 3 (eine Tochter und zwei Söhne) überlebten ihn.

Götzinger war ein Mann von festem, strengem Charakter. Lauterkeit der Gesinnung, Wahrhaftigkeit und Redlichkeit sind hervorstechende Züge in demselben. Dabei hatte er eine derbe, fast herbe Außenseite. Wer ihn indeß genauer kannte, lernte auch ein reiches Gemüth kennen. Was aber vorherrschte, fast einzig zu Tage trat, war der Verstand, die Kritik, die Liebe zu wissenschaftlichem Streiten und Ringen. Er liebte es z. B. in Gesellschaft die seltsamsten Behauptungen aufzustellen, nur um zum Kampfe herauszufordern. Er war ein scharfer Denker. Er hatte ein außerordentliches Gedächtniß; Vieles von dem, was er einmal gelesen hatte, konnte er wörtlich wiedergeben; Alles stand ihm, wenigstens dem Inhalte nach, augenblicklich zu Gebot. Er übte aber auch sein Gedächtniß fort und fort. So lernte er noch im letzten Winter alle Uhland'schen Gedichte, die in seinem „Dichtersaal" stehen, und viele Rückert'schen bei Tage auswendig, um sie sich Nachts hersagen zu können, da er selten ein paar Stunden im Zusammenhang schlafen konnte. —

G. war ein strenger Vater und Hausherr, nahm wenig Rücksicht auf Andere, Alle mußten sich unbedingt seinen Anordnungen unterwerfen. Daß er übrigens auch ein heiterer, liebenswürdiger Gesellschafter sein konnte, müssen namentlich die Lehrer in der Stadt bejahen, die ihn in der Lehrergesellschaft am Freitag gehört haben. Auch als Lehrer war er streng. Wer sich durch Exaktität, Fleiß und Talent auszeichnete, wurde durch ihn mächtig gefördert. Als die Grundlage in der Muttersprache sah er mit Recht fertiges, ausdrucksvolles Lesen an. Darum widmete er auch dem Lesen, sowie dem freien Vortrage einen großen Theil der Zeit. Er selbst trug mit seiner sonoren, durchdringenden Stimme vortrefflich vor. Sonderbarer Weise hielt er dafür, daß er besser zu jüngern, denn zu ältern Schülern passe. Es verhielt sich in Wahrheit umgekehrt. Bei den jüngern Knaben setzte er eine Gewandtheit im abstrakten Denken voraus, die von diesem Alter nicht zu erwarten ist. Kam

nun eine Grammatikstunde wieder, so war vieles vergessen und er gerieth nicht selten in furchtbaren Affekt, indem er selbst den Bakulus nachdrücklich genug führte.

Bei den ältern Schülern trat die Grammatik, die bei den jüngern so vielen Spuck machte, mehr und mehr in den Hintergrund; an ihre Stelle trat mehr das statarische Lesen, ein Verfahren, bei dem etymologische, grammatische, historische, kritische, ästhetische Bemerkungen und Auseinandersetzungen in das Lesen eingestreut wurden. Hier war Götzinger unübertrefflich. Es war ein hoher Genuß, ihn eine Klopstock'sche Ode, oder ein Schiller'sches Culturgedicht, wie z. B. den Spaziergang, lesen und erklären zu hören. Man wußte nicht, sollte man mehr den Reichthum seiner Kenntnisse, die Schärfe seines Verstandes oder die Gewandtheit seiner Catechese bewundern. Großen Werth legte er auf das Zergliedern und Umformen der Perioden nach bestimmten Satzbildern, wodurch er eine Bewältigung der Sprache nach ihrer Form bezweckte. Einen um so größern Werth legte er darauf, da er aus guten Gründen gegen allzufrühe Produktion von Aufsätzen eingenommen war. Darum setzte er diese Uebungen auch in den obern Klassen fort. Viele Schüler, die ihn in den untern Klassen seiner Strenge wegen verwünschten, gewannen ihn in den obern wieder lieb, und reden jetzt noch mit großer Achtung von ihm. Nicht wenige gestehen, daß sie durch die oben besprochenen formalen Uebungen ihre Fertigkeit im Schreiben und Sprechen erworben haben.

Einen Winter hindurch hielt er Vorlesungen, einmal meist vor Lehrern über Styllehre, einandermal vor wißbegierigen Damen über die poetische Form der lyrischen Poesie, ein drittes mal vor einem gemischten Publikum über die Heroen der zweiten Glanzperiode unserer Literatur: Klopstock, Lessing, Herder, Wieland, Göthe, Schiller.

Die schriftstellerische Wirksamkeit Götzingers hat das Eigenthümliche, daß sie größtentheils aus der Schule hervorgieng, daß sie darauf ausgieng, das in der Praxis gewonnene Material zu ordnen. Sie erstreckt sich darum auf alle Zweige des deutschen Unterrichts, auf Sprechen, Schreiben und Grammatik. Das Bedürfniß grammatischer Hülfsmittel für die Schule regte ihn zuerst an. Als er auftrat, war noch keine deutsche Grammatik für frühere Klassen vorhanden, in welcher der Lehrstoff in Verbindung mit Aufgaben gestanden hätte. Diese Lücke füllte seine „Sprachlehre für Schulen" aus, und dieß Buch ist es vornehmlich, das ihn in der pädagogischen Welt berühmt machte. — Man kann die enorme Zahl der Grammatiken, die seither erschienen, in 2 Abtheilungen bringen. Die eine Abtheilung repräsentirt Becker und seine Schule. Becker gieng davon aus, daß Sprechen und Denken eins sei. Dem zufolge trug er die Gesetze des Denkens über auf das Sprechen, und ordnete so das Sprechen dem Denken unter. — Götzinger behandelt beide

ebenbürtig; er faßt die Sprache als einen selbstständigen Organismus auf, der seine eigenen Gesetze hat, und nur aus sich selbst erklärt werden kann. Jene Schule kann man die philosophische, diese die historische nennen, die von Grimm geschaffen wurde. Es war also natürlich, daß Götzinger die Grimm-'sche Forschung benützte und für die Schule in Anwendung brachte. Am meisten Eigenthümlichkeit zeigt Götzinger's Styllehre. Die Lehre von den Satzbildern hat Götzinger nicht erfunden, sondern Lehmann; Götzinger aber hat sie ausgebildet und namentlich auch auf den einfachen Satz angewendet.

An die Schulgrammatik schließt sich das größere Werk: „Die deutsche Sprache" an. Sie enthält eine erweiterte Darstellung seines grammatischen Systems und zeigt (in 2 Theilen) namentlich in einzelnen Beispielen, wie er die oben besprochenen Umformungen ausführt. Als Fortsetzung davon erschien „Die deutsche Literatur", welche ursprünglich auf 2 Bände angelegt war, wovon aber nur einer erschien, der bis auf Schiller geht. Wer sich eine klare Anschauung von dem Zustande der ersten Glanzperiode unserer Literatur (Hohenstaufen-Zeit) machen will, studiere sie. —

Der „Liedergarten" ist eine Gedichtsammlung für niedere Schulen; höhern Schulen diente der Dichtersaal. Dort sind die Gedichte nach ihrem Inhalt; hier nach den Dichtern geordnet, und dadurch unterscheidet sich der Dichtersaal von andern Anthologien. Götzinger nahm manche Gedichte auf, nicht weil sie die besten Produkte des Dichters sind, sondern weil sie den Dichter charakterisiren. Als Kommentar für die Lehrer schrieb er dazu seine „Deutschen Dichter", worin er sich namentlich auch über die Quelle verbreitet, aus der der epische Dichter geschöpft hat. Durch dieses Buch hat er eigentlich dem oft genannten statarischen Lesen die Bahn gebrochen; wenn auch Pölitz und einige andere vor ihm schon etwas darin gethan haben, so ist's doch er zuerst, der die Methodik des Faches begründet hat. Und wie angemessen dieser Unterricht ist, wie geist- und geschmackbildend er sein müsse, das beweisen viele, viele Nachfolger; ich nenne nur Viehoff, Kiebitzsch, Schwenk.

Die jüngsten Produkte seiner Muse sind: das deutsche Lesebuch für Gymnasien und Realschulen in 2 Theilen; die Stylschule, auch in zwei Theilen. In einer Anstalt, wo für zusammenhängenden Unterricht in den wichtigsten Fächern schon gesorgt ist, soll das Lesebuch dem Schüler nur Stoff bieten zum ausdrucksvollen Lesen, zum mündlichen und schriftlichen Reproduciren des Gelesenen; der Schüler soll an diesen Vorbildern lesen, sprechen und schreiben lernen. Die Form der Darstellung ist hier Hauptsache. Das Buch paßt also für Elementarschulen nicht; ist wohl schon für die untern Klassen der Realschulen zu hoch. Auch die Poesie kommt nicht vor, mit Ausnahme einiger dramatischen Stücke, weil sich die letztern zum ausdrucksvollen Lesen besonders eignen.

Die Stylschule bietet einen großen Schatz von praktischen Aufgaben zu schriftlichen Aufsätzen dar. In vielen Abschnitten wird auf das Lesebuch und auf den Dichtersaal und auf den Liedergarten verwiesen. Das Buch enthält theils Beispiele und Muster, nach welchen eine Aufgabe bearbeitet werden soll, theils lehnt es den Aufsatz an einen Gegenstand, der Gedanken dazu liefert. Die Stylschule möchte ich angelegentlichst den jüngern Collegen empfehlen; sie finden kaum ein besseres Buch, aus dem sie lernen können, wie ein Aufsatz eigentlich eingerichtet sein müsse, eine Sache, die so oft nicht streng genug beobachtet wird.*)

Wenn ich nun kurz zusammenfassen, respektive wiederholen soll, worin die Verdienste Götzingers bestehen, so bemerke ich:

Götzinger war einer derjenigen, welche dem Unterricht in der Muttersprache Bahn brachen; er wirkte dazu mit, daß die hohe Bedeutung dieses Unterrichts in Deutschland immer mehr anerkannt wurde. Man war lange genug der Ansicht, daß man nur gut deutsch sprechen und schreiben lernen könne, wenn man griechisch und lateinisch verstehe, daß der Unterricht im Deutschen geradezu überflüssig sei. Dieser Ansicht trat Götzinger geradezu entgegen.

Wie aber dieser Unterricht im Einzelnen einzurichten sei, darüber herrschte und herrscht zur Stunde noch Kampf und Streit. Zur Lösung dieses Streites hat Götzinger durch ein 30jähriges Wirken als Lehrer und Schriftsteller redlich mitgewirkt. Er zeigte, wie man die Produkte der Muttersprache verarbeiten müsse, um sich geläufig und richtig darin ausdrücken zu lernen, wozu er überdieß vortreffliche Hülfsmittel herbeischaffte; wie man unsere Muttersprache wirklich lieb gewinnen lerne, indem er uns das Verständniß ihrer herrlichen Produkte vermittelte.

Freiburg. (Korr.) Da bis zur Stunde noch nichts über das freiburgische Schulwesen in der Monatsschrift erschienen, so geben wir heute als Anfang weiterer Berichte den Bericht des Inspector Schärly über die Lehrer-Conferenzen von 1855, den wir aus dem Französischen übersetzen.

Mit dem Schulgesetze von 1848 begannen die Lehrerconferenzen in der Weise, wie im Verlaufe dieses Berichtes zu ersehen. Vor 1848 wäre es als Staatsverbrechen angesehen worden, wenn sich die Lehrer zur Besprechung von Schulangelegenheiten irgendwo versammelt hätten. Kaum durften die Mitglieder der Lehrer-Wittwen- und Waisenkasse jährlich einmal zur Rechnungsablage sich vereinigen, mußten aber vorher die laut Statuten obligatorische Messe besuchen.

Nach 1848 wurden die gesetzlich vorgeschriebenen Conferenzen eingeführt, die ein neues Element im intellectuellen Leben des Lehrers bilden. Der Geist

*) Vgl. auch Straubs Empfehlung im 1. Jahrgang S. 345.

des Schlendrians, der bei uns, wie überall, so oft den nützlichsten Verbesserungen entgegenstand, hat anfänglich mit Vortheil gegen eine Neuerung gekämpft, deren Nützlichkeit der Erfolg nachweisen kann. Der von vielen Lehrern kund gegebene Eifer für die gute Sache brach jedoch Bahn, und so kam es, daß gegenwärtig der Besuch der vierteljährlichen Bezirksconferenzen, sowie der Kantonalconferenz bei den meisten Lehrern zur Gewohnheit, ja selbst zur Nothwendigkeit geworden ist.

Wir müssen in dieser Hinsicht im Jahr 1855 einen fühlbaren Fortschritt anerkennen, und wenn sich die Kritik noch auf die Natur der Conferenzarbeiten und auf die Art und Weise, wie mehrere Themas gelöst wurden, ausdehnen soll, so müssen wir aufrichtig gestehen, daß einige Conferenzen Beweise von lobenswerthem Eifer geleistet, und daß in Berücksichtigung der zu besiegenden Hindernisse die erhaltenen Resultate als sehr befriedigend angesehen werden können.

Wir wollen zuerst die Verhandlungen der Bezirksconferenzen, dann die schriftlichen Abhandlungen (Aufsätze) und mündlichen Lektionen oder Vorträge näher in's Auge fassen, und mit einigen kritischen Bemerkungen über die Arbeiten im Allgemeinen schließen.

I. Arbeiten der Bezirksconferenzen.

Der Kanton Freiburg ist in 3 große Schulbezirke eingetheilt: Der erste Kreis umfaßt den Saane-, See- und Sensebezirk (Freiburg, Murten und Tafers) mit der Hälfte der Gesammtbevölkerung des Kantons, nämlich 50,505 Seelen, und zählt 115 öffentliche, 15 Privat- und 24 Arbeitsschulen, oder 74 deutsche und 56 französische Schulen, wovon 37 protestantische und 93 katholische.

Der zweite Kreis besteht aus dem Broye- und Glane-Bezirk (Stäffis und Romont) mit einer Bevölkerung von 25,305 Seelen und 97 öffentlichen Schulen.

Der dritte Kreis ist aus dem Greyerz- und Bivisbachbezirk zusammengesetzt, und zählt bei einer Bevölkerung von 24,080 Seelen 76 öffentliche Schulen.

Erster Schulbezirk. 1. Saane (Freiburg) mit 53 öffentlichen, 5 Privat- und 3 Kleinkinderschulen.

Es fanden 4 Conferenzen statt. Illegitime Absenzen nur 10. Es wurden 16 schriftliche Abhandlungen über die obligatorischen Fragen verlesen, besprochen und kritisirt.*) Ferner: eine Abhandlung über den Kalender,

*) Zum bessern Verständniß und um Wiederholungen zu vermeiden, geben wir hier das Programm der Fragen, welche 1854 in der Kantonallehrerversammlung zu Murten gestellt wurden, und die in den Bezirksconferenzen des Jahres 1855 behandelt werden mußten. Wir nennen sie obligatorisch zum Unterschied von den

übersetzt nach Dr. Joh. Gihr, seine volksthümliche Verbreitung in der Stube des Bauers, in der Werkstätte des Handwerkers, im Comptoir des Kaufmanns, in der Kanzlei der Behörden und im eleganten Salon der Rentier, zunächst wegen seiner astronomischen Bedeutung. An vielen Orten ist er noch immer das einzige Buch, das Jahr aus, Jahr ein über die Schwelle der Hausthüre dringt. Derselbe enthalte im Allgemeinen viel abergläubisches Zeug, Prophezeiungen, Anekdoten, Schwänke, Erzählungen von grausen Mordthaten, Beschreibungen von fürchterlichen Land- und Seeschlachten ꝛc. ꝛc. Dieß sei vorzüglich beim Messager boiteux de Vevey der Fall, der im Kanton Freiburg überall verbreitet sei, weßhalb die Lehrer ersucht wurden, beim Volke dahin zu wirken, daß es sich etwas Tüchtigeres und Belehrenderes verschaffe.

Den Lehrern wurde ferner eine kleine moralische Erzählung diktirt, um als Lese- und Sprachübung behandelt zu werden. Die Satz- und Wortlehre, sowie der moralische Sinn derselben wurden hier praktisch hervorgehoben. Das Ganze bildete eine sehr lehrreiche Uebung für die franz. Lehrer, und dieß um so mehr, da ihnen dieses Verfahren noch nicht bekannt war.

Aufsatz über die Wohlthaten der neuen eidgenössischen Institutionen, und über die Ursachen, warum sich so wenig junge Leute dem Lehrerstande widmen.

Demonstrationen über's Drainiren.

Fernere Aufsätze: Ueber Erziehung im Allgemeinen; über Volkssouveränetät, Macht und Demokratie; über Militärkapitulationen, über die Lautirmethode — über Stahlfedern.

2. See (Murten) mit 42 öffentlichen Schulen, nämlich 13 französischen und 29 deutschen.

a) Französische Sektion. 4 Conferenzen; 18 unbegründete Absenzen.*)

---

andern, welche frei gelöst wurden. Im Berichte über die einzelnen Conferenzen geben wir daher die obligatorischen Arbeiten nur mit Zahlen an, während wir die facultativen wörtlich citiren.

Obligatorische Fragen:

1) Welche Vortheile können für die geistige Ausbildung der Lehrer aus einer fortgesetzten Korrespondenz zwischen Lehrern über in ihr Amt einschlagende Fragen entstehen?
2) Welches sind bei der im Kanton herrschenden Verschiedenheit in den Sprachen die geeignetsten Mittel, die Generalversammlungen vortheilhaft für die Lehrer zu gestalten?
3) Welches sind die geeignetsten Mittel, die der Lehrer zu seiner Vervollkommnung anwenden soll?
4) Welches sind die Vortheile einer guten Lesemethode in unsern Volksschulen?
5) Welche Eigenschaften soll der Lehrer besitzen, um des schönen Namens: Erzieher würdig zu sein?

*) Das Conferenzreglement anerkennt keine begründeten Absenzen. Dieser Artikel wurde aber später aufgehoben.

5 schriftliche Abhandlungen (obligatorische), 2 mündliche über den Zweck der Erziehung und Gesangunterricht. Mehrmalige Berathung über Gründung eines Schulbblattes für die franz. Schweiz.

b) Deutsche Sektion. 5 Conferenzen, 12 unbegründete Absenzen. 8 Aufsätze über mathematische Geographie, über Erziehungsgeschichte nach Kramer, über den electrischen Telegraph. Es wurde beschlossen, einen Telegraphen-Apparat auf Kosten der Conferenz anzuschaffen, um den Schülern davon einen klaren und richtigen Begriff geben zu können.*) Mündliche Arbeiten. Praktische Lektion mit Schülern: der Glockenguß zu Breslau von Schiller; der einfache Satz, der zusammengesetzte Satz, beigeordnet und untergeordnet; über Religionsunterricht in protestantischen Schulen; die amerikanische Schönschreibmethode, die Tonleiter und der Werth der Noten. Deklamation: der Taucher.

3. Sense (Tafers) 20 öffentliche, 8 Privat- (protestantische) Schulen. 4 Conferenzen, 5 unbegründete Absenzen; 5 obligatorische Aufsätze. Ferner: 1 Abhandlung über Belohnungen und Bestrafungen, 1 Abhandlung über die besten Mittel einen fleißigen Schulbesuch zu erhalten, 1 Abhandlung über Volkserziehung im Allgemeinen; 3 praktische Lektionen übers Rechnen, 1 Abhandlung über Landwirthschaft und die Vortheile des neuen Pfluges.

Zweiter Schulbezirk. 1. Broye (Stäffis) 49 öffentliche Schulen. 4 Conferenzen, 35 unentschuldigte Absenzen, 16 obligatorische Aufsätze. Ferner: Praktischer Unterricht über die Regeln des adjectif, über die Anwendung der Zeitformen beim Subjonctif, über Zinsrechnungen nach der Einheitsmethode, Bericht über die Werke des Chorherrn Schmid, Analyse der Fabel: Le Chêne et le Roseau von la Fontaine.

2. Glane (Romont) 48 öffentliche und 2 Privatschulen. 5 Conferenzen die ziemlich nachläßig besucht wurden. 11 obligatorische Aufsätze. Ferner: Ueber die Organisation des menschlichen Körpers; compte rendu sur les merveilles du génie de l'homme, sur l'armurier de la Vallée noire; sur le manuel d'instruction civique. Diskussion über den Unterricht in verschiedenen Lehrgegenständen.

Da begründete Klagen über zu viele Schulabsenzen und den bösen Willen der Ortsbehörden vorlagen, so beschloß die Conferenz mit dem Gesuche an die Erziehungsdirektion zu gelangen, daß die Gemeinden für die unbegründeten Schulabsenzen verantwortlich gemacht werden, und die Präfekten die Gemeinderechnungen nur dann sanktioniren dürfen, wenn die Strafen für die Absenzen bezahlt seien.

---

*) Die Erziehungsdirektion hat hieran die Hälfte bezahlt, mit der Bedingung, daß er auch in Schulen außer Murten gezeigt werden dürfe.

Dritter Schulbezirk. 1. Greyerz (Boll) 50 öffentliche und 1 Privatschule, 3 Conferenzen.

2. Vivisbach. (Kastels) 26 öffentliche Schulen; 4 Conferenzen. Auch diese Conferenzen wurden ziemlich nachläßig besucht. 47 obligatorische Abhandlungen; ferner: Besprechungen über das Unterrichten im Allgemeinen und über den Werth und die Auswahl der Methoden im Besondern.

II. Zahl der Arbeiten.

Von den obligatorischen Fragen wurde die erste von 16, die zweite von 6, die dritte von 19, die vierte von 18, die fünfte von 26 Lehrern behandelt, fakultative Fragen von 27; praktische Lektionen gaben 21 Lehrer, zusammen 133 Arbeiten.

III. Allgemeine Bemerkungen.

Die Verfasser der Aufsätze haben sich zu strenge an die obligatorischen Fragen gehalten. Deßhalb fehlt vielen Aufsätzen die Originalität; die meisten haben nicht nur den gleichen Inhalt, sondern auch die gleiche Form. Praktische Arbeiten und mündliches Lösen von gestellten Fragen behagt nach vielen Conferenzen nicht, weil diese mehr Kenntnisse und einen klaren, methodischen Geist bedingen. Am anziehendsten erscheinen allgemeine Fragen, weil das Gedächtniß die Urtheilskraft theilweise ersetzt, und man Schwäche des Styls, Abgang von Ideen durch einige schöne Phrasen und entlehntes Zeug zu verdecken glaubt. Liegt hier vielleicht der Grund, warum die zweite obligatorische Frage nur von sehr wenigen Lehrern behandelt und oberflächlich berührt wurde, während die fünfte sechsundzwanzig Aufsätze hervorgerufen. Wie dem auch sein mag, in dieser falschen Richtung einiger Conferenzarbeiten liegt wirklich Gefahr, und es ist sehr zu wünschen, daß ein neuer Geist bei der Auswahl der zu behandelnden Gegenstände sich kund gebe. Es müssen vielmehr Aufgaben über methodischen Unterricht, über Lehrstoff ꝛc. gestellt und gelöst werden — dieß sind Gegenstände von wahrem Nutzen in der Anwendung und im praktischen Resultate. Und wirklich, wenn man Aufsätze liest, wie die der NNN., so ist man zu schönen Hoffnungen für die Zukunft berechtigt.

Graubünden. Instruktion für die Herren Schulinspektoren auf das Schuljahr 1856—57.

Tit.!

Indem wir Ihnen bei baldiger Eröffnung der Winterschulen die übliche Instruktion ertheilen, machen wir Sie vorerst aufmerksam auf die Anweisung in der Schulordnung für die Inspektoren und die beiden letztjährigen Instruktionen, und wünschen, daß Sie die allgemeinen und besondern Bestimmungen derselben wohl beachten und in Ihrer administrativen und pädagogischen Thätigkeit

zur Richtschnur nehmen. Anschließend an diese Hinweisung auf die früheren Verordnungen möchten wir noch auf folgende Punkte Ihre Aufmerksamkeit richten, die Sie besonders beachten wollen.

1) Den in unserm Auftrage ausgearbeiteten „Lehrplan" „oder freundlichen Rathgeber" wollen Sie den Schulräthen, Geistlichen und Lehrern empfehlen, sie auf diejenigen Punkte in der Organisation der Schule und im Gange des Unterrichtes aufmerksam machen, welche nach Ihrem Dafürhalten besonders wichtig sind und nach und nach verwirklicht werden sollten. Wir ersuchen Sie ferner, den Lehrern in den Conferenzen sowohl als bei Ihren Schulbesuchen den Plan zum Verständniß zu bringen, damit die Zwecke, welche wir bei der Herausgabe desselben im Auge hatten, allmälig erreicht werden können.

2) Die neuen Lehrmittel für den Lese- und sprachlichen Unterricht in der Unterschule sind nun erschienen; in deutscher Ausgabe: das erste Lesebüchlein mit 27 Wandtabellen, das zweite Lesebüchlein für die zweite Klasse und das dritte für die dritte und vierte Klasse; in romanischer Ausgabe: das erste und in Bälde erscheinende zweite Lesebüchlein, und in italienischer: ebenfalls das erste und zweite Lesebüchlein. — Diese Lehrmittel können auf den verschiedenen Depots bezogen werden; sie zeichnen sich aus durch Wohlfeilheit und pädagogische Zweckmäßigkeit; der Lese- und Sprachstoff ist gut angelegt, fest und scharf begrenzt, und ganz geeignet, einen gründlichen Sprachunterricht in der Unterschule zu ermöglichen. Wir erwarten von Ihrer treuen Sorge für die Ihnen anvertrauten Schulen, daß Sie redlich mitwirken werden zur Verbreitung der neuen Lehrmittel und zur Beseitigung der absichtlich und unabsichtlich herumgebotenen Vorurtheile gegen dieselben.

3) Ueber die zukünftige Verwendung der Staatszulagen an die Lehrer und Gemeinden wird Ihnen in nächster Zeit ein Regulativ zugestellt werden, das die grundsätzlichen Bestimmungen festsetzt über die Verabfolgung der Staatsgelder.

4) Sie werden dringend ersucht, bei den Schulräthen durch Ihre persönliche Einwirkung darauf hin zu arbeiten, daß ein möglichst regelmäßiger Schulbesuch erzielt, und daß saumselige Eltern zur Verantwortung und Strafe gezogen werden. In Ihrem Schlußbericht wollen Sie gefälligst uns Ihre Ansicht mittheilen darüber, was für Bestimmungen in ein allfällig auszuarbeitendes Regulativ über den Schulbesuch aufzunehmen wären.

5) Die Lehrer wollen Sie des Strengsten anhalten, die Versäumnisse gewissenhaft in dem Versäumnißrodel zu verzeichnen. Das Ergebniß der entschuldigten und unentschuldigten Versäumnisse, sowie die Berechnung über den durchschnittlichen Schulbesuch werden Sie uns genau einberichten.

6) Da es sich alljährlich herausstellt, daß eine ziemliche Anzahl ganz

kleiner Schulen existiren, die in geringer Entfernung, ja sogar oft in einer und derselben Ortschaft vorkommen, so ersuchen wir Sie, mit allem Ernst Ihren Einfluß dahin zu verwenden, daß solche in eine Schule unter einem Lehrer verschmolzen werden. Es könnte eine solche Vereinigung auch ein Mittel werden, die Besoldung eines Lehrers zu erhöhen.

7) Die innere Entwicklung einer Schule wird wesentlich dadurch bedingt, daß eine und dieselbe Lehrerkraft auf längere Zeit der Schule erhalten werde; Sie werden demnach dringend ersucht, die Gemeinden zu bestimmen, tüchtige Lehrerkräfte beizubehalten.

8) Den Arbeitsschulen werden Sie auch im nächsten Schuljahre Ihre Theilnahme und Unterstützung zuwenden, und die Lehrerinnen aufmerksam machen auf den im Lehrplan verzeichneten Stufengang in den weiblichen Arbeiten.

9) Um den Gemeinden, den Schulräthen und den Lehrern vom Stand und den Leistungen ihrer Schulen nächstes Frühjahr Kenntniß zu geben, dürften, je nach Umständen, einzelne Berichte ganz, andere auszugsweise dem Drucke übergeben werden. Wir ersuchen Sie daher, in Ihrer Berichterstattung darauf Rücksicht zu nehmen, sich aber dadurch nicht bestimmen zu lassen, in Ihrer Beurtheilung der Schulen weniger offen und bestimmt sich auszudrücken.

10) Endlich ersuchen wir Sie, Ihren Bericht bis spätestens den 16. April 1857 uns einzuhändigen.

Indem wir Ihnen die Pflege der Schulen warm ans Herz legen, leben wir der freudigen Ueberzeugung, daß Sie gewiß alles thun werden, was geeignet ist, die äußere und innere Fortentwicklung der Bildungsanstalten für die vaterländische Jugend zu fördern. — Gott segne Ihre Arbeit!

Chur, 22. Oktober 1856.

Der Erziehungsrath.

Rezensionen.

Körner, Oberlehrer an der Realschule zu Halle, Geschichte der Pädagogik von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Ein Handbuch für Geistliche und Lehrern beider christlichen Confessionen. Leipzig, Costenoble 1857; VI und 388 S. (Fr. 5. 35.)

Körner ist einer der fruchtbarsten Schriftsteller der Gegenwart, wir erinnern an seinen „Volksschullehrer, Pädagogik der Volksschule", „die Erziehung der Knaben in Haus und Schule", „das deutsche Vaterland", „Unser Vaterland", „geographisches Vaterlandsbuch", „Charaktergemälde aus dem deutschen

Geschichts- und Culturleben," „die Natur im Dienste des Menschen" und an seine Redaktion des „praktischen Schulmannes" und der „höhern Bürgerschule." Man wird deßhalb kein umfassendes Quellenstudium von ihm erwarten; er sagt auch S. VI: „In Betreff des Materiales mußte ich mich beschränken, da ich es nur aus meiner eigenen Bibliothek entnehmen konnte. Auch kam es mir ja nicht auf Quellenstudien an, sondern auf die Entwicklung des Stoffes. Man wird daher Lücken bemerken, Namen und Thatsachen unerwähnt finden, aber man vergesse dabei auch nicht, daß ich nur das betonen wollte, was zum Vorhandenen als Neues hinzukommt, und nur die Wegweiser markirte, die weiter bringen."

Seine Eintheilung ist folgende: I. Die Periode der Erziehung (vom Anfang der Geschichte bis zur Einführung des Christenthums), behandelt in 4 Kapiteln die alten Völker Asiens und Afrika's, die Griechen und die Römer. II. Die Periode des Unterrichtes zu formalen Bildungszwecken (von der Einführung des Christenthums bis gegen Anfang des dreißigjährigen Krieges) behandelt in 5 Kapiteln die Priester- und Klosterschulen, die Universitäten und die lateinischen Stadtschulen. III. Die Periode des realen Unterrichts zu praktischen Bildungszwecken (von Ende des 16. Jahrhunderts bis Pestalozzi) behandelt in 8 Kapiteln Baco, Montaigne, Ratich, Comnenius, Franke, Loke, Rousseau, Basedow, Campe, Salzmann und Pestalozzi. IV. Die Periode der wissenschaftlichen Pädagogik und Methodik (von Pestalozzi bis auf unsere Tage) behandelt in 10 Kapiteln die philosophischen und praktischen Pädagogen, die Schule, die Jugendliteratur, die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer und stellt in einem Schlußkapitel die Aufgabe der Gegenwart dar. Der Verfasser spricht sich über seine Eintheilung S. X also aus: „es lag mir zunächst daran, Ordnung und Uebersicht in den Stoff zu bringen, Perioden und Unterabtheilungen festzustellen und zu charakterisiren, indem ich nur das hervorhob, was in jeder Periode Neues geschaffen wurde. Diese Arbeit war schwieriger, als ich es vermuthet hatte; aber als ich fertig war, erschien mir die getroffene Eintheilung so objectiv, so aus der Sache selbst hervorgegangen, daß ich hoffe, für spätere Bearbeiter eine Grundlage, gewissermaßen ein Kartennetz geschaffen zu haben, welches auszufüllen ist. Mein Verdienst kann es nur sein, den Versuch gemacht zu haben, die Geschichte der Pädagogik in Fluß gebracht, ihre dialektische Entwicklung nachgewiesen zu haben, so daß überall Zusammenhang, organisches Leben und Wachsen sichtbar hervortritt."

Die bisherigen Leistungen in der Geschichtschreibung der Pädagogik charakterisirt der Verfasser S. 5 meist unparteiisch und treffend: „So viel auch über Pädagogik selbst geschrieben ist, so blieb die Geschichte derselben im Ganzen der vernachläßigte Theil, und die wenigen vorhandenen Bücher hierüber leiden an sichtbaren Mängeln, daß diese Seite der Pädagogik noch kei-

neswegs dem Lehrerpublikum so bekannt ist, als es der Sache und des lehrreichen Studiums wegen zu wünschen wäre. Den ersten Versuch machte Ruhkopf in seiner „Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland" (Bremen 1794), von welcher jedoch nur ein Band erschienen ist, welcher den Zeitraum von der Einführung des Christenthums bis 1648 in gedrängter Kürze behandelt. Später unternahm Schwarz die Abfassung einer Geschichte der Pädagogik, die er seiner „Erziehungslehre" (Leipzig, 2. Aufl. 1829) voraussandte. Schwarz hat viel Material gesammelt, hat aber das Thema zu weit gefaßt, und die letzten Abschnitte zu fragmentarisch behandelt. Cramer in seiner zweibändigen „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in welthistorischer Entwicklung" (Elberfeld, 1832 und 1838) ist gar nur bis zu den Griechen gekommen, hat das Thema sehr weitschichtig behandelt, und verliert es oft ganz aus den Augen. Raumers „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit" (Stuttgart, 1843 bis 1854, 4 Thle.) gibt nur Lebensbeschreibungen der hervorragenden Pädagogen und zusammenhangslose Auszüge aus ihren Schriften. Mit Pestalozzi schließt er ab. Das theure Buch liefert nur lückenhaftes Rohmaterial. Noch unbrauchbarer ist das wunderliche zweibändige Werk Wohlfarths: „Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens" (Quedlinburg 1853), denn es enthält nur allerlei zusammenhangslose Notizen mit eingestreuten Reflexionen, von denen nur die wenigsten zur Sache gehören. Ludwig in seinen beiden Bänden: „Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogen von Loke bis auf die Gegenwart" (Baireuth 1853 und 1856) theilt sorgfältig geordnete Auszüge aus den Werken neuerer Pädagogen mit. Hergang in seiner „pädagogischen Real-Encyclopädie" (2. Aufl. Grimma und Leipzig, 1851) führt nur einige Büchertitel an, so daß die Uebersicht der Geschichte der Pädagogik, welche Niemeyer in dem dritten Bande der „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" gibt, immer noch das Beste ist, was wir über jenen Gegenstand besitzen. Denn Glanzow entwickelt in seiner „kurzgefaßten Geschichte der Pädagogik" (1830) vorzugsweise die Erziehungsidee, und Wörlein in der „pädagogischen Wissenschaftskunde" hat es besonders auf Systematik abgesehen. Viel hierhergehöriges Material enthält Gräfe's „allgemeine Pädagogik" (Leipzig 1845), indem sie zahlreiche Citate mittheilt, und einen Ueberblick die „Volksschule" (Leipzig 1847) desselben Verfassers, sowie Körners „Volksschullehrer" (Leipzig 1853)."

Wenn man mit dem Verfasser auch nicht überall einverstanden sein kann, auch sein Urtheil oft zu rasch und zu wegwerfend erscheint, so muß man ihm doch für seinen schönen Versuch, ein anschauliches Bild des Entwicklungsganges der Pädagogik zu entwerfen, höchst dankbar sein. Wir haben zwar in den letzten Kapiteln manchen Mangel entdeckt — wir erwähnen nur die bei uns

zur nationalen Erziehung gehörenden Waffenübungen —, allein diese Kapitel waren offenbar auch die schwierigsten, und wenn auch nicht alles Einzelne gelungen erscheint, so erhält man doch ein übersichtliches Bild des gegenwärtigen Zustandes der Pädagogik, was keines der oben angeführten Werke liefert. Der Verfasser sagt hierüber auch S. VI: „Die meiste Schwierigkeit machte mir die Gruppirung der Bestrebungen der gegenwärtigen Periode, weil diese noch nicht abgeschlossen hat. Doch hoffe ich, wenigstens Uebersichtlichkeit in das Material gebracht, und in allgemeinen Umrissen die Entwicklung nachgewiesen zu haben, die vom abstracten Formalismus des pestalozzischen Elementarunterrichtes zu dem concreten Realismus gemüthvoller Anschauung und praktischer Anwendbarkeit deutlich hinarbeitet."

Es sind uns auch manche Ungenauigkeiten aufgefallen, z. B. bei Beurtheilung der Jesuiten S. 120 und S. 277, bei Einrichtung des ersten Lehrerseminars durch Ratich 1618 (S. 147) und dann wieder durch Franke 1707 (S. 175) und dergleichen, allein solche Nebensachen sollen uns nicht abhalten, das Werk aufs wärmste zu empfehlen; es ist bei Abgang alles gelehrten Ballastes auch dem strebsamen Volksschullehrer zugänglich und wird ihm in ansprechender Darstellung nachweisen, wie die gegenwärtige Periode des Realen und Praktischen sich aus mancher Verirrung herausgearbeitet hat. H. Z.

Goltzsch, Seminardirektor in Stettin, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen, insbesondere für solche, an denen nur ein Lehrer angestellt ist. Dritte, nach dem preußischen Schul-Regulativ überarbeitete Auflage. Berlin, Wiegandt und Grieben, 1855; XXVI und 416 S. (Fr. 1. 70 Rp.)

Der Verfasser, welcher als pädagogischer Reformator auftritt, hätte gar nicht nöthig gehabt, sich wiederholt als pommerscher Pastor anzukündigen, man merkt das schon aus der ungemeinen Salbung, welche in der Vorrede und im Buche selber herrscht, aus der Feindschaft gegen die neueren Culturverhältnisse, welche sich sogar in Hinterpommern zu zeigen anfangen, aus dem unsäglichen Horror, der durch seine frommen Glieder fährt, wenn er die Wörter, „Methode, formal, abstract, Begriff, Bildung" niederzuschreiben genöthigt ist, und endlich aus der fortwährenden „Fürbitte und Handreichung", welche allen Abgefallenen und Irrenden zu Gute kommen soll. Das ganze Buch ist eine systematische Verläumdung der neuen Pädagogik, und doch kommt der Verfasser bei allen Reformbestrebungen nicht über dieselbe hinaus; zuerst reißt er Alles nieder, was seit Pestalozzi gemacht worden ist, und baut es nachher ziemlich unverändert, nur mit Weglassung alles Allgemeinen und Begrifflichen wieder auf. Zuerst verwahrt er sich entschieden dagegen, die Schule als einen

Factor des Lebens anzusehen, sie darf nur ein Produkt desselben sein; später aber erwartet er von der Schule — natürlich von der seinigen — einen entschiedenen Einfluß aufs Leben; z. B. S. 94 vom Gesange.

Fragt man nun nach dem eigentlichen Ziele, auf welches der Reformator lossteuert, so läßt sich dasselbe kurz so angeben: „Viel Glauben, wenig Wissen und wenig Können!" Als besonders anstößig in der neuern Pädagogik erscheinen dem Verfasser: das Vernachläßigen von Bibel, Catechismus und Gesangbuch; der Anschauungsunterricht, welcher nicht bei der Anschauung stehen bleibt, sondern sich bis zum Begriffe erhebt; das Lesen in einem Lesebuche, welches Stücke von den gottverlassenen Classikern enthält; das Denken über die Sprache selbst (theoretischer Sprachunterricht); das Singen von andern Liedern als denjenigen im Kirchengesangbuch; das Catechisiren und Erklären; das Rechnen mit unbenannten Zahlen; und endlich überhaupt das Streben, die Kinder zu einer möglichst selbständigen Beherrschung des Stoffes zu bringen. Er verlangt dagegen: Auswendiglernen und zwar ausdrücklich ohne Erklärung, indem alle Erklärung den Stoff nur verwässere; Nachmachen, wie es der Lehrer vormacht; unablässiges Verweilen in der Anschauung und endlich Vermeidung alles dessen, was das Kind auf einen höheren Standpunkt stellen könnte, als derjenige ist, auf dem Vater und Mutter stehen.

Fragen wir nun nach dem Lehrziel, welches der Reformator seiner Volksbildungsanstalt (S. 95) stellt, so finden wir: vollkommene Kenntniß der Heilsordnung, d. h. der Bibel, des Catechismus und des Gesangbuches; Fertigkeit im Lesen und Schreiben, d. h. im Auffassen fremder und im Mittheilen eigener Gedanken; Sicherheit in den Rechnungen des täglichen Lebens mit Einschluß der Flächen- und Körperberechnungen; Kenntniß der gewöhnlichsten Erscheinungen am Himmel; Bekanntschaft mit Geographie und Geschichte des Vaterlandes; Sicherheit im Singen der Kirchenlieder. Das ist ja alles das Gleiche, was die neuen Pädagogen auch verlangen, etwas mehr in der „Heilsordnung" und etwas weniger in der Weltkunde, im Zeichnen und im Gesang. Im Lehrziele bringt also der Reformator nicht viel Neues, um so mehr in der Methode und in der innern Organisation der Schule: er verlangt Abrichtung, die Pädagogen aber verlangen Entwicklung! Er verlangt Auswendiglernen, die Pädagogen verlangen Selbstfinden! Er verlangt Verharren im Einzelnen, die Pädagogen wollen durch das Einzelne zum Allgemeinen gelangen! Er verwendet nahezu die Hälfte der Schulzeit auf Auswendiglernen der „Heilsordnung", während sich die Pädagogen mit 2 bis 4 Stunden wöchentlich Religionsunterricht begnügen, und das Uebrige der Kirche überlassen. Er verlangt zwar vom Lehrer scheinbar nicht viel mehr als Frömmigkeit und kindlichen Sinn, muthet ihm aber zu, in einer geringen Stundenzahl das Nämliche zu erreichen, was man bisher in der drei- und vierfachen Stunden-

zahl kaum zu erreichen im Stande war. Seine Lehrer müssen noch ganz andere Meister sein, als die bisherigen, denn mit der „Fürbitte und Handreichung" geht das nicht, und man erfährt nicht immer, daß „Gott es dem Einfältigen gelingen läßt." (S. 5).

Es hat gegenwärtig Interesse zu erfahren, wie der Reformator die pommersche Jugend heranbildet. Zunächst wird die Gesammtschule getheilt, drei Jahrgänge werden am Vormittag, drei am Nachmittag unterrichtet, was übrigens andere Leute auch schon gethan haben; damit Mittwoch und Samstag Nachmittag frei bleiben, werden alle Jahrgänge am Vormittag dieser Tage während der 3 ersten Stunden zusammengenommen, und der Oberschule dann noch eine Stunde zugelegt; im Sommer wird jede Lection auf 40 Minuten herabgesetzt, die dritte Mittwochs- und Samstagslektion fällt weg, und an ihre Stelle tritt die vierte; so erhält die Unterschule im Winter 18 und im Sommer 12 Stunden; die Oberschule im Winter 20 und im Sommer 14 Stunden; der Lehrer hat im Winter 32 und im Sommer 22 Stunden; von einer Arbeitsschule für die Mädchen ist nirgends die Rede. So erhalten wir dann folgende Lectionspläne:

1. Unterschule (die 3 ersten Jahrgänge): (A ist die obere, B die untere Abtheilung.)

Lectionen.	Montag u. Donnerstag.	Dienstag u. Freitag.	Mittwoch u. Samstag.
Erste.	Biblische Gesch. Letzte Viertelstunde Catechismus.	A. Bibellesen. B. Abschreiben. Letzte Viertelstde. Catechismus.	Kirchenlieder, Bibelsprüche u. Gebete.
Zweite.	Rechnen.	Lesen, deutsche Sprache und Schreiben. (Sachunterricht)	A. Bibellesen u. Abschreiben. B. Lesen und Schreiben.
Dritte.	Lesen, deutsche Sprache u. Schreib. Letzte halbe Stunde Gesang.	Lesen, deutsche Sprache und Schreiben.	Lesen, deutsche Sprache und Schreiben.

2. Oberschule (die 3 folgenden Jahrgänge):

Lectionen.	Montag u. Donnerstag.	Dienstag u. Freitag.	Mittwoch u. Samstag.
Erste.	Biblische Geschichte.	Catechismus.	Kirchenlieder, Gebete, Pericopen.
Zweite.	Rechnen.	Lesen, deutsche Sprache u. Schreib. (Weltkunde).	Bibellesen.
Dritte.	½ Stde. Lesen, deutsche Sprache u. Schreiben, ½ Stde. Gesang.	½ Stde. Lesen, deutsche Sprache u. Schreiben, ½ Stde. Gesang.	Lesen, deutsche Sprache und Schreiben. Aufschreibeübungen.

Man vergleiche nun hiemit die Lehrpläne unserer schweizerischen Schulmänner Dula, Kettiger und Zuberbühler, und der Unterschied zwischen einem Pastor und einem Schulmanne wird ersichtlich. Dula in seinem „Lehrplan für die Gemeindeschulen des Kantons Luzern, Luzern 1853, 14 und 78 Seiten", Kettiger in seinem „Wegweiser für Volksschullehrer, 2. Auflage,

Liestal 1856, 128 Seiten," und Zuberbühler in seinem „Lehrplan oder freundlichen Rathgeber für die Lehrer, Schulräthe und Schulinspectoren des Kantons Graubünden, Chur 1856, 110 Seiten," streben nach möglichster geistiger Selbstständigkeit der zu bildenden Kinder, und lassen der Kirche auch noch Etwas zu leisten übrig; allein sie sind eben auch Pädagogen und zwar von der neuen, nun aber veralteten Schule, welche Goltzsch eben vernichten möchte, um sie wieder ganz der Kirche unterthan zu machen (S. XXIII); es ist ihnen zu rathen, daß sie sich noch rechtzeitig bekehren, indem sie sonst leicht als Ruinen in der neuheranbrechenden Zeit dastehen könnten, der fromme Pastor aus Pommern wird ihnen „Fürbitte und Handreichung" gewiß nicht versagen, bis es auch bei ihnen zum Durchbruch gekommen.

Ueber Goltzsch's neueste Methode im Rechenunterricht haben wir in unserem Artikel „Neuere Ansichten" referirt.

Wenn wir übrigens dem Werke als einem Ganzen keinen reformatorischen Werth beilegen können, im Gegentheil das Princip des Verfassers als ein veraltetes und in das vielgestaltige und unaufhaltsam vorwärtsdrängende Leben nicht mehr passendes ansehen müssen; so soll damit nicht gesagt sein, daß das Werk nicht auch sehr schöne und sehr gute Abschnitte enthalte, nur gilt hier das Wort Lessings: „Das Gute darin ist nicht neu, und das Neue ist nicht gut." Ueberhaupt hat die neueste Schulbewegung in Preußen eigentlich noch nichts Neues, sondern nur Aufgewärmtes, jedenfalls noch nichts Gutes gebracht. Man vergleiche etwa den Lehrplan des Pastors Franz Heyer in Salbke und den Lehrgang des altmärkischen Predigers O. Solbrig in Nake's Jahresbericht, IX. Jahrgang, pag. 532, welche die Hälfte der Unterrichtszeit dem Religionsunterricht widmen. H. Z.

Verschiedene Nachrichten.

Zürich. Dem 47. Rechenschaftsbericht über die Blinden- und Taubstummenanstalt in Zürich, welche noch immer unter der segensreichen Leitung des Directors Schibel und des Präsidenten J. H. v. Orelli steht, entnehmen wir, daß derselben im Laufe des Jahres 1855/56 wieder Fr. 10,413. 63 Cts. (darunter Fr. 7186. 6 Cts. an Legaten) zugewendet wurden. Die Gesammteinnahme betrug Fr. 24,522. 86, die Ausgabe Fr. 22,535. 77; der Fond der Anstalt besteht aus Fr. 48,294. 83, wozu noch 58 nicht herausgelooste Actien kommen. Die Zahl der Zöglinge betrug 47, nämlich 13 Blinde und 34 Taubstumme; von Ersteren gehörten alle außer 2, und von Letzteren alle außer 5 dem Kanton Zürich an.

Druck von E. Kiesling.