Zeitschrift: Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz

Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein

Band: 3 (1858)

Heft: 3

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: 09.09.2025

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

Abhandlungen.

Die Volksschule, ihre Anfeindungen und ihre Reform.

Zwei Konferenzvorträge

von J. Widmer in Dießenhofen.

I.

Wie Alles in der Welt, hat auch die Volksschule ihre Gönner und Feinde, ihre lobenden und geiselnden Kritiker; dazu kommt noch, daß bald die einen, bald die andern die Oberhand haben. Es gab eine Zeit — und sie liegt noch nicht so weit hinter uns — da man sich von der Volksschule Viel, ja Alles versprach und wo es zum guten Ton gehörte, nicht anders als würdig, ja begeistert und voll Sehnsucht von diesem Institut zu sprechen. Denn von der Thatsache ausgehend, daß die meisten Verbrecher aus der Zahl der ganz rohen, ohne alle Schulbildung herangewachsenen Leute stammen, hofften die Frommen von der Volksschule auf Verbesserung der Sitten und sahen im Geiste aus ihren Hallen ein denkgläubiges Christenthum hervorgehen; die Vaterlandsfreunde, auch Patrioten genannt, durch den Stumpfsinn des Volkes, das ihren wohlgemeintesten Rathschlägen seine Ohren verschloß, ja oft sogar in ihnen seine Feinde erblickte — zur Verzweiflung gebracht, hofften auf denkende Bürger, selbständige Wähler, tüchtige Beamte, auf daß die Volkssouveränetät in unserm Heimatlande nicht bloß Schein mehr sei, sondern zur Wirklichkeit werde. Selbst Fürsten waren ihrer rohen Massen müde und wünschten sich denkende Unterthanen, ein selbständiges Bürgerthum, das ihre wohlmeinenden Absichten verstehen möchte und bereitwillig sie ausführen helfen wolle und könne. Und die Männer, die sich die Hebung des Verkehrs, des Gewerbes und der Landwirthschaft zum Ziel gesetzt: wie freudig blitzten ihre Augen auf, wenn sie eine Zukunft vor sich sahen, in welcher jeder Handwerksmann mit Freiheit, Geschick und Verstand in seinem Berufe arbeite, sich zum Künstler erhebe und selbst der Bauer nicht mehr als bloßer Schollentreter in gewohnter Stumpfsinnigkeit neben seinem Ochsen herschreite, nur wenig verschieden von dem Lastthiere selbst.

So war's gegen das Ende des vorigen und noch zu Anfang dieses Jahrhunderts, bis über die dreißiger Jahre hinaus, als Franke, Rochow, Base-

dow, Salzmann und vor allen Pestalozzi ihr Licht leuchten ließen und der Menschheit, von mannigfachem Jammer niedergebeugt, am pädagogischen Himmel ein neues Morgenroth zeigten; da Fichte der deutschen Nation seine begeisterten Reden hielt und Arndt und der alte Turnvater Jahn noch Etwas galten.

Ach so war es eben, als die Volksschule mehr nur noch als Idee existirte, als sie den Heroen der Menschheit noch als ein schöner Traum vorschwebte. Und jetzt, da der Sohn geboren, da die Idee Fleisch und Bein angenommen und verwirklicht vor unsern Augen dasteht, — wie ganz anders denkt, spricht und schreibt man jetzt von diesem Institute! Muß nicht der, der sich zum Träger dieser Ideen berufen glaubte, sich beinahe seines Amtes schämen? Gilt nicht der erste beste Bureaulist, ja sogar der Spezereihändler, der den Leuten mit einiger Fortune den Schnupftabak vorwiegt, bei Hoch und Niedrig mehr, als der Lehrer und Erzieher? Bilden nicht die Schulangelegenheiten die letzten unter den Traktanden der Räthe? Und geht nicht aus diesem Allem hervor, daß man zur Zeit gewohnt ist, die Volksschule mehr nur so als ein nothwendiges Uebel zu betrachten? Ja, in den neuesten Schulordnungen von Preußen und Baden tritt uns sogar der Geist offener Feindschaft entgegen, der deutlich zeigt, wie man darauf ausgeht, dieses Institut in seiner Entwickelung zu hemmen und seinen Trägern auf die Finger zu klopfen. Woher nun aber diese Erscheinung? man sagt ja, Alles habe seine Ursache.

War wohl 1) die Idee der Volksschulbildung an und für sich eine gefehlte? oder haben 2) etwa jene idealen Güter, die man durch die Volksschule anstreben wollte, mit der Zeit an Werth und Bedeutung verloren? und dürfen wir vielleicht 3) annehmen, die Volksschule sei in ihrer jetzigen Gestaltung untadelhaft?

Die erste Frage betreffend: „War die Idee einer verbesserten Volksschulbildung an und für sich eine gefehlte?" läßt sich nicht leugnen, daß sie von Tausenden mit „Ja" beantwortet wird. Voran steht der Pöbel; wer hätte Bauern, Handwerker, Fabrikarbeiter, sämmtlich gewohnt, ihre Kinder gleich Zugthieren, möglich bald nutzbar zu machen, nicht schon zur Genüge raisonniren hören über den verfluchten Schulzwang? „Was hilft all das Schulgehen, die Welt wird doch immer schlimmer, und daß die Kinder besonders geschickt werden, vermögen wir auch nicht einzusehen!" Das sind Redensarten, die man alltäglich zu hören bekommt.

Nun, mit solchen Leuten ist Nichts anzufangen; es gibt aber auch noch Leute, die sich zu den Gebildeten zählen, sie sprechen fast ebenso; sie weisen uns auf den Erfolg unserer Thätigkeit und meinen: Hm! Dummköpfe gibt's ja noch hin wie her und einzelne Genies hat's auch früher schon gegeben, ergo mit all euerer Verstandesbildung, Kraftbildung, sammt der Theorie von der Erziehung zu freier Selbstbestimmung

ist's also nichts, das sind leere Chimären; einige Wenige werden zu Genies geboren und die Andern bleiben trotz aller Pädagogik und Didaktik was sie sind. Euere ganze Kunst reduzirt sich vernünftiger Weise auf die Beibringung einzelner Fertigkeiten, wie lesen, schreiben, rechnen ꝛc. So wäre denn also Erziehung wieder gleichbedeutend mit Dressur und die schönen Ideale von Basedow, Salzmann und Pestalozzi glichen den bunten Nachtschmetterlingen, die vom flackernden Kerzenlicht erfaßt, ihres Schmuckes entledigt, als häßliche Würmer niederfallen.

Auch mit dieser Klasse von Leuten, die sich gewöhnlich aus Halbwissern aller Stände, Staatsmännern, Geistlichen, Aerzten ꝛc. rekrutirt, ist nicht viel anzufangen. Wie will man solchen Herren von Psychologie und psychischen Einwirkungen sprechen? Ihnen ist die Seele noch das völlig dunkle „Etwas", das in mystischer Weise im Körper herumschwimmt gleich dem grauweißen Punkte im Dotter des Eies. Sie sehen sie von Zeit zu Zeit verändert, weiter ausgebildet und sprechen dann etwa vom Erwachen der Verstandeskräfte, aber wie das zugegangen, davon haben sie nicht die leiseste Ahnung. Daß die Sinne, bildlich gesprochen, die Wurzeln der Seele seien, mittelst deren sie aus der Außenwelt ihre Nahrung einsauge und so gleichsam zu einem Baume emporwachse, zu einem Leib im Leibe, zu einem Ich im Ich, das können diese Herren nicht begreifen und darum können und wollen sie denn auch die psychische Pflege des Jugendgärtners an dieser geistigen Pflanze nicht begreifen. Das sind ihnen gewöhnlich ganz neue Ansichten von sehr problematischer Natur, obschon z. B. die evangelische Christenheit schon über hundert Jahre singt:

„Gott, ich kann denken. Ich gewinne,
Weil ich zu einem Geiste ward,
Durch die Empfindung meiner Sinne
Gedanken tausendfacher Art ꝛc."

(Zürcher Gesangbuch Nr. 60.)

Wohlan, meine Herren! aber mit vornehmem Ignoriren ist es heut zu Tage nicht mehr gethan, das weiß selbst jeder ordentliche Landwirth; und wenn er wissen will, woher die Pflanze ihren Nahrungsstoff habe, setzt er sie in mehr oder weniger düngerarmen, auch düngerlosen Boden und beobachtet ihre Entwicklung. Macht's ebenso mit einer Kinderseele; entzieht sie mehr oder weniger der Einwirkung aller äußern Reize und sehet zu, ob sie sich dennoch normal entwickle. Ihr ruft im Gefühl der Wahrheit: das wäre Grausamkeit! Nun so schaut auf Kaspar Hauser und sein neulich in Hessen konstatirtes weibliches Gegenstück und der Beweis liegt euch vor Augen. Die Sinne selber, ihre größere oder geringere Kräftigkeit, ihre Reizbarkeit und Beweglichkeit sind freilich Gaben des Schöpfers; der Erzieher ist eben bloß Erzieher

und weiß, daß seine Kraftbildung nicht Kraftschaffung, sondern ihrem Wesen nach mehr Krafterhöhung oder Kraftvermehrung, gleich der Kraftbildung (Kräftigung) des Magnetes ist. Und so vermag er denn in der That Schwachköpfe nie zu Intelligenzen heranzubilden, das steht fest.

Doch wie, ihr gestrengen Herren Kritiker! wenn man einmal dieselbe Elle an euere Thätigkeit anlegen würde? Habt ihr Staatskünstler es ausgeklügelt, wie Jedermann zu einem glücklichen Dasein zu verhelfen sei? oder könnt ihr Geistliche euch rühmen, Alle fromm und tugendhaft gemacht zu haben und ihr Aerzte, ihr seid ja mit euerer Kunst sogar sprüchwörtlich geworden; alle Welt weiß, daß ihr nur zu oft selbst nicht wißt, ob euere Mixturen kalt oder warm geben.

Also laßt auch der jungen Pädagogik ihren Platz und bedenkt, daß euere Pfuscherei durch das Alter der entsprechenden Wissenschaften nicht privilegirt, sondern verurtheilt wird!

Wir kommen zur Beantwortung der zweiten Frage: Haben jene idealen Güter, die man durch die Volksschule anstreben wollte: Denkgläubigkeit, Patriotismus und Berufstüchtigkeit, vielleicht mit der Zeit an Werth und Bedeutung verloren? oder anders ausgedrückt: sind etwa denkgläubige Christen, patriotisch gesinnte Bürger, berufstüchtige Arbeiter in der Verehrung des tonangebenden Publikums gesunken?

Nun, Berufstüchtigkeit, die muß ja gelten hin wie her und immer mehr, „aber Denkgläubigkeit, religiöse und politische Aufklärung — hu! das ist ja gleichbedeutend mit Indifferentismus, Pantheismus, Atheismus, summa Neuheidenthum und Revolutionsgeist; das aber sind sämmtlich Kinder des Teufels, und wer diesen Ideen nachhängt, der ist als dessen Jünger verloren, verloren auf ewig. Es kann Niemandem mehr verborgen sein, durch diese Helfershelfer und die Naturforscher hat's der Antichrist dermalen auf nichts weniger abgesehen, als auf eine Verteufelung des ganzen Menschengeschlechtes." So sprechen die, die sich dermalen obenan glauben (vide Völter im Süddeutschen Schulboten 1857, die deutschen Kirchenzeitungen 2c.). Damit aber der Böse nicht mehr so unerkannt im Geheimen herumschleichen könne, haben sie ihm in aller Feierlichkeit seine schwarze Montur wieder angezogen, neue Hörner eingesetzt, die Klauen gespitzt und für's künftige Jahr soll ihm gar noch eine neue Schwanzzottel bestellt sein. So steht er wieder da und grinst die Leute an, ärger als im 12. und 13. Jahrhundert, und sein ganzes Gefolge, die Gespenster, Klopf- und Poltergeister *), sind bereits in vollem Anzuge. Wie

*) Es ist uns geradezu unbegreiflich, wie lange diese Selbsttäuschung in unserm Jahrhundert, selbst unter gebildeten Leuten bestehen kann. Nach unseren und Anderer Erfahrungen besteht der ganze Witz darin, daß der vermeintliche Geist eben

könnte da noch von Denkgläubigkeit, von religiöser Aufklärung die Rede sein? Will die Schule nicht umkehren und der einmal geltenden Tendenz dienen, so ist schon die Axt an die Wurzel gelegt, auf daß man das antichristliche Institut mit Stumpf und Stiel ausrotte. Jetzt schon sind nach Völter viele Geistliche grundsätzliche Feinde der Lehrer und wenn von Seite der Letzteren nicht eine baldige Umkehr erfolgt, so ist nicht zu zweifeln: der Riß wird größer und größer werden.

Welch ein Umschwung! Was würden die Gründer des Volksschulwesens dazu sagen? würden sie sich fügen, würden sie ihre Errungenschaft Preis geben? Wir wissen es nicht. Doch wir haben mit Absicht diese Sprache nur als die Sprache der privilegirten Tonangeber und nicht als Ausdruck der Gesammtmeinung bezeichnet. Müssen ja die Ausschließlichen selbst zugeben, daß die große Masse der Städter und Gebildeten, ja die Masse der Gesellschaft überhaupt, für ihre Mystagogien und Mystifikationen taub sei (Bunsen), und war's nicht eben das Gefühl ihrer geistigen Ohnmacht, was sie veranlaßte, die Polizeigewalt zu ihrem Schutze zu requiriren.

Nun, merkwürdig ist die Erscheinung immerhin und wenn Etwas auf ein Ableben der heutigen Völkerschaften, auf ein hereinbrechendes Cäsarenthum hinweist, so ist's dieß. Wir wenigstens vermögen den Grund dieser Erscheinung lediglich nur in einer krankhaften Schwäche zu erkennen, die aber vorderhand glücklicher Weise mehr bloß noch die Führer ergriffen zu haben scheint.

Die Theologen, nicht alle, aber doch viele, vielleicht die Mehrzahl, von dem riesenmäßigen Fortschritte der Wissenschaften erschreckt, scheinen daran zu verzweifeln, sie in bisheriger Weise zu bewältigen und das Christenthum in einer ihren Anforderungen gemäßen Form vorzutragen, also am besten man macht's, wie Jean Paul meint: „Der Pfarrer sagt seinen Zuhörern lauter Sachen vor, deren Worte gerade so in der Bibel stehen, denn vor Gott bleibt doch keine Vernunft vernünftig, wohl aber ein redliches Gemüth."

Aehnlich verhält sich's nach unserer Meinung mit den Staatsmännern. Selbst zweifelnd, ob sie jedesmal die Wägsten und Besten seien und das Wägste und Beste, das vor einer vernünftigen Kritik möchte bestehen, zu Tage

---

antwortet was man will, z. B. eine eben bejahend beantwortete Frage in fester Erwartung eines „Nein" von Seite der Klopfer, im gleichen Augenblicke auch verneint. Dadurch erklärt sich denn auch, warum er Ungeweihten gar nicht, Zweifelnden nur flau antwortet und warum der Psychograph nie eine Sprache schreibt, die keiner der Anwesenden verstehen kann. Ob Faraday's Behauptung, die Erscheinung des Drehens beruhe auf der Multiplikation unwillkürlicher Muskelbewegungen, begründet sei, vermögen wir nicht darzuthun, das Gesagte scheint es aber zu bestätigen. Das Ganze ist eben weiter Nichts als eine verbesserte Auflage der längst bekannten Schlüsselmanipulation.

fördern, wird die Presse geknebelt, das Vereinsrecht beschränkt und eine geheime Polizei geschaffen, und so kann's nicht fehlen, was nicht ist, das muß sein.

So geht es allerdings auch, aber daß dieß gesunde Volkszustände seien, das vermag nicht Jedermann einzusehen. In politischer Beziehung ist von einem solchen Zustande bis zu einem Cäsarismus, wie er uns dermalen in Neapel entgegentritt, nur noch ein kleiner Schritt. Und in religiöser Beziehung wird die Zukunft lehren, wohin es führt, wenn die Kirche sich fortwährend anmaßt, die Wissenschaft vornehm zu ignoriren, die Kluft größer und größer werden zu lassen und daneben sich mit dem Polizeischutz zu umgeben. Selbst dem eben angeführten orthodoxen Völter erscheinen die, den Charakter der Repristination an sich tragenden Bestrebungen der bekannten Neulutheraner etwas zu dick und darum nicht durchführbar. Gut, daß doch wenigstens Selbständigkeit im Berufe noch gilt und bei Jedem, der leben will, mehr und mehr gelten muß, sonst gienge es schnurstracks der chinesischen Stagnation entgegen.

Wir kommen zur Beantwortung der dritten Frage:

Dürfen wir vielleicht annehmen, die Volksschule sei in ihrer jetzigen Gestalt untadelhaft?

Die Anfeindungen der Volksschule beziehen sich nach Obigem zumeist auf den Geist, der sie durchweht, auf ihr Prinzip.

Die heutige Volksschule ist in ihrem Ideal radikal, d. h. die fertige Wahrheit imponirt ihr nicht, und sie will sich auch nicht dazu hergeben, diese den Kindern nur so schlecht und recht anzulehren oder einzutrichtern; ihr oberstes Prinzip heißt: Irren ist menschlich! und auf dieses fußend vindizirt sie sich das Recht der freien Prüfung; sie will überall so viel möglich auf die Elemente zurückgehen, gleich den Griechen zu Berrhöa (Apost. XVII. 11) untersuchen, ob sich's also verhielte, und will allerdings auch das heranwachsende Geschlecht dazu anleiten, daß es Alles prüfe und das Beste behalte.

Darin aber besteht nun eben ihr Verbrechen, das ist's, wodurch das Institut in den Augen der Dunkelmänner als religions- und staatsgefährlich erscheint.

Nun, handelt es sich darum, die Leute mit Vorbedacht für eine bestimmte religiöse oder politische Richtung zu erziehen, dann taugen unsere Volksschulen in der That nichts und man wird besser thun, Priester- und Jesuitenschulen zu errichten. Allein ob diese dann nicht bloß den spezifischen Anforderungen des Staates und der Kirche, ob sie auch dem Bedürfnisse des Volkes entsprechen? Staat und Kirche scheinen freilich Selbständigkeit mehr entbehren zu können, wogegen sich aber die Anforderungen des sozialen Lebens von Tag zu Tage steigern. — Mit der Selbständigkeit ist's dann aber erst noch eine

eigene Sache, sie frißt um sich; wer's in einem Stücke dahin gebracht hat, will's gewöhnlich auch im andern dahin bringen und so glauben wir, daß selbst Jesuitenschulen der vom sozialen Gebiete hereinbrechenden Aufklärung keinen wirksamen Damm mehr entgegen zu setzen vermögen. Hebel und Retorte, Dampf und Galvanismus rufen ein donnernderes „Vorwärts" als alle Schulmeister der Welt und wer ihrem Rufe nicht folgt, der straft sich selbst, in geistiger wie materieller Beziehung. — Während die Lichtfeinde sagen, die Schule verbreite der Aufklärung zu viel, sagen wir im Gegentheil, sie leiste zu wenig, sie sei vom Leben bereits überflügelt, wie es Kirche und Staat vielleicht nicht weniger sind. Sage einmal ein unbefangener Beobachter, ob er ein gehöriges Ineinandergreifen der vier Faktoren: Kirche und Staat, Schule und Leben wahrnehmen kann und wo er die meiste Regsamkeit findet? Seine Antwort lautet ohne Zweifel: das Leben hat alle überflügelt und geht mehr und mehr seinen eigenen Gang. Ein Institut, das sich aber vom Leben, d. h. von der Strömung des Zeitgeistes überflügeln läßt, geht, trotz allem Sträuben, seinem sichern Verfall entgegen, wie uns die neuere Zeit an dem Schicksal der Klöster nur zu deutlich zeigt. Darum sich aufgemacht, dem Leben sich wieder genähert und nicht die Hände in den Schooß gelegt! glaubend der Stein pädagogischer Weisheit sei schon gefunden, möchten wir euch zurufen, ihr Schläfer, und euch, ihr rüstigen, reformatorischen Geister, euch möchten wir bitten, den Muth nicht sinken zu lassen, redliches Streben trägt seinen Lohn ja in sich selbst!

Laien machen uns sogar darauf aufmerksam, daß sich ihnen die Ueberzeugung aufdränge, es müsse noch etwas faul sein in unserm Schulorganismus, wenn sie einestheils die kümmerlichen Leistungen in Betracht ziehen, während sie doch anderntheils überzeugt seien, daß es die Mehrzahl der Lehrer an Eifer und Fleiß nicht fehlen lasse. *) Pädagogen des In- und Auslandes haben längst schon darauf aufmerksam gemacht. Am sanftesten wird's von dem bekannten Schulrath Kellner in seinen Aphorismen angedeutet, wenn er so vergleicht, wie viel die Kinder in den ersten 5 Lebensjahren ohne eigentlichen Unterricht lernen, und wie verhältnißmäßig so wenig in den folgenden 10 Jahren des Schulunterrichtes. Ebenso hatte auch Herr Wehrli ein bloßes ähnliches Achselzucken, wenn von dem Erfolg der modernen Volksschule die Rede war; ihm schien das Volksschulwesen immer zu gelehrt, zu systematisch werden zu wollen, wogegen er das Heil in Einfachheit und Natürlichkeit suchte. Schade, für unser engeres Vaterland doppelt schade, daß das von

*) Th. Ztg. im Hinblick auf die dürftigen Ergebnisse bei der Aufnahmsprüfung an die Kantonsschule.

ihm richtig Geschaute mehr nur so ein dunkles Gefühl mit negativem Charakter blieb und sich nicht zu kräftigen positiven Reformen herauszuarbeiten vermochte.

Stärker, wie Viele meinten, nur allzu stark, trat der nunmehrige Seminardirektor Fries auf, indem er in seiner berüchtigt gewordenen Synodalrede sich über den Erfolg der Volksschule, zunächst mit Bezug auf die zürcherische Volksschule, dahin aussprach:

„Die Geistlichen klagen, daß ihre Konfirmanden sehr oft nicht ordentlich lesen können; die Militärs haben die Thatsache bekannt gemacht, daß von hundert Einberufenen in der Regel nur ein Drittheil eine erträgliche Handschrift, kaum zehn einige Sicherheit in der Orthographie und fast gar keiner die Fertigkeit habe, auch nur den kleinsten Bericht von sich aus ordentlich in Schrift zu bringen *); wer Gelegenheit hat, gewöhnliche Leute aus dem Volke, Arbeiter, Dienstboten u. s. w. zum Schreiben zu veranlassen, hat nicht selten mit der Entzifferung der entstandenen Zeichen fast eben so viel Mühe, als er mit dem Niederschreiben selbst gehabt hätte; Rechnungen mit mehrbenannten Zahlen gehören überall für die große Mehrheit, auch wo es sich nur um Addiren oder Subtrahiren handelt, zu den schwierigen, geht es aber darüber hinaus und läßt sich die Rechnung nicht sehr leicht darauf zurückführen, oder sollen vollends gebrochene Zahlen traktirt werden — geradezu zu den unmöglichen Dingen. Die Realien endlich, die so viel Mühe machen, mit denen so enorm viel Zeit zugebracht wird, werden von denjenigen, welche sie auch noch beim Jüngling oder sogar nur noch ein Jahr nach der Repetirschule suchen, bei zwei Drittheilen mit nicht viel besserem Erfolge aufgesucht, als einst der arme Diogenes nach Menschen gesucht hat, und wo, sagt man uns, ist die bürgerliche und gesellige Bildung, die Einsicht in die wichtigen Verhältnisse der Natur und des Menschenlebens, die man gehofft hat? wo sogar nur die Endschaft von krasser Unwissenheit und von Aberglaube, die man doch zum Mindesten ganz allgemein sollte voraussetzen können?"

Grell sind hier die Farben allerdings aufgetragen, das ist wahr, und es mußte diese Kritik der zürcherischen Lehrerschaft um so härter in die Ohren klingen, als sie sonst fast immer nur Worte der Anerkennung zu hören gewohnt war. Allein Alles ist nicht aus der Luft gegriffen, wir kennen urtheilsfähige zürcherische Lehrer, sie geben zu, daß es bei ihnen solche Schulen

---

*) Eine neuere Prüfung, die in Solothurn mit 241 Rekruten vorgenommen wurde, führte zu folgenden Resultaten:

1) Lesen. Die Hälfte gut, 1/4 mittelmäßig, 1/4 schlecht.

2) Rechnen. Die gestellte Aufgabe wurde von 86 richtig, von 33 theilweise richtig, von 55 gar nicht gelöst.

3) Schreiben. Einige gut, die meisten mittelmäßig und gering.

gebe, auf welche diese Kritik fast in ihrem ganzen Umfange nur zu gut passe und bis auf einen gewissen Grad modifizirt (mit Weglassung des Pathetischen) trifft sie nach unserer Meinung sogar die Mehrzahl der Schulen, nicht nur im Kanton Zürich, sondern auch im Thurgau, Schaffhausen, St. Gallen und anderwärts.

Wer da glaubt, ich übertreibe, der lege die Hand auf's Herz und prüfe mit vorurtheilsfreiem Sinne seine Repetirschule; sitzen da nicht sehr oft solche, die wirklich nicht einmal ordentlich lesen und kaum ein Drittheil, der gut (wir sagen nur gut, nicht schön) liest? Vorleser, d. h. Solche, die jedes Lesestück so gut accentuirt vorlesen, daß es die ganze Klasse, ohne nachzusehen, durch's Gehör aufzufassen vermag, werden immer zu den Seltenheiten gehören. — Wie bald die oft mühsam errungene Schönschreibkunst bei der Mehrzahl derer, die es noch zu schönen Examenschriften gebracht, wieder verloren geht, ist allbekannt. Und brächten wir es dahin, daß durchgehends 10 Prozent es in orthographischer Beziehung nur zu einer relativen Sicherheit in Bezug auf den bereits erworbenen Wortreichthum bringen würden, so wollten wir uns noch beglückwünschen. Wohl gibt es Schulen, wo sich das Verhältniß etwas günstiger gestaltet, aber dann gibt es auch solche, wo fast gar kein fehlerfreier Aufsatz zu finden ist, oft noch unter Leitung fleißiger und intelligenter Lehrer. Mit einem flüchtigen Anstreichen fehlerhaft geschriebener Wörter ist es aber leider Gott nicht gethan; wäre überhaupt die Sache so leicht, so fände sich nicht noch eine ordentliche Anzahl sog. Gebildeter, deren Arbeiten nicht frei von Schnitzern sind. Was die Selbständigkeit im Aufsatze betrifft, so glauben wir, daß es zwar nicht gerade überall so schlimm stehe, daß unter hundert zwanzigjährigen Burschen oft nicht ein einziger sei, der einen Bericht von sich aus zu Papier bringen könnte; wo aber fast sämmtliche Aufsatzübungen auf ein Nachschreiben des Realstoffes hinauslaufen, da ist auch das möglich. Im Rechnen sind wir wieder vollkommen einverstanden, oder finden wir nicht fast in jeder Repetirschule unter 20 Schülern immer so 4 bis 5, sie können nicht einmal mehr ordentlich addiren und subtrahiren, bei andern will wenigstens das Dividiren nicht mehr gehen. Wenn's hoch kommt, wird etwa ein Drittheil sein, der sich in den gewöhnlichen Rechnungsarten, wie sie das Leben mit sich bringt, zurecht findet. Hinsichtlich der übrigen Ausstellungen in Bezug der Realien und der allgemeinen Bildung überhaupt, finden wir so viel Wahres, daß an eine ernstliche Widerlegung im Allgemeinen gar nicht zu denken ist.

Doch, „warum gerade mit der Repetirschule kommen," wird man uns entgegnen, „die darf bekanntermaßen nie als Maßstab angenommen werden." Nicht? treten denn die Schüler nicht unmittelbar so in's Leben, wie wir sie in der Repetirschule vor uns sehen? „Es ist ein gefehltes Institut," rufen

Andere uns entgegen, „es soll eben reorganisirt werden.“ Gut, aber wenn ihr uns nur einmal sagen wolltet, wie das anzufangen sei, wäre es so leicht, wir hätten sicher ehegestern schon darauf Bedacht genommen.

Im Kanton Zürich will man das Korrektiv nach dem Vorschlage einer bei Schabelitz (von Grunholzer?) erschienenen Schrift darin gefunden haben, daß man die Unterrichtszeit auf 4 Jahreskurse zu wöchentlich 9 Stunden ausdehne und diese 9 Unterrichtsstunden auf verschiedene Wochentage verlege. Etwas mag dieß helfen, aber viel nicht, der Charakter des Instituts wird im Allgemeinen der gleiche bleiben, und mag es auch für die Repetirschule nicht übel sein, die Unterrichtsstunden auf verschiedene Wochentage zu verlegen, so hat dieß hinwieder etwas psychisch Widerwärtiges für den Lehrer, in einem Tage Schüler von ganz verschiedenen Altersstufen, z. B. Vormittags die Repetirschüler und Nachmittags die Elementarschüler zu unterrichten.

Andere glauben, mit einem passenden Schulbuche wäre hier geholfen und schlagen z. B. das von Tschudi vor. Auch das mag etwas helfen, aber eben wieder nur etwas; wenn's bloß an einem Buche fehlte, so ließe sich's noch machen. Uns scheint der Fehler tiefer zu stecken und es ist vielleicht nicht übel am Platze, wenn wir in dem weitern Verlauf unserer Abhandlung gleich mit der Repetirschule beginnen.

Zunächst könnte die Frage aufgeworfen werden, warum denn die Resultate der Repetirschule unbestrittenermaßen so weit hinter den Resultaten der Alltagschule zurückbleiben. Sie scheint einfach und wird von den Meisten dahin beantwortet: „Die Zeit ist uns zu karg zugemessen!“ Wir stimmen bei und glauben, daß dieß ein Grund und zwar ein Hauptgrund, aber nicht der einzige ist. Wir glauben z. B., daß das Resultat schon etwas günstiger wäre, wenn die 30—35 Repetirschultage in 6—7 aufeinanderfolgende Unterrichtswochen umgewandelt würden. Es hat dieß die gleiche psychologische Bewandtniß, wie mit dem Memoriren (was in getrennten Zeiträumen gelernt wird, verbindet sich niemals völlig zu einem Ganzen); wer z. B. ein Lied in einem Tage sieben Mal überliest, der memorirt es sicherlich besser, als wenn er es in sieben Tagen je einmal überliest. Hier wie dort sind die schwachen Spuren fast verwischt, wenn wieder neue dazu kommen; ist es ja selbst mit den körperlichen Arbeiten so, wer ein Geschäft nur bisweilen betreibt, hat keine Fertigkeit darin, wie umgekehrt die fabelhafte Fertigkeit sich aus der ständigen Uebung entwickelt.

Ein weiterer Grund (der sich just bei schwachen Schülern am fühlbarsten zeigt) besteht also nach unserer Meinung in der Zersplitterung dieser an und für sich kurzen Zeit.

Den dritten Grund finden wir in der Zusammenwürfelung so verschiedener Kapazitäten.

Hat der Schüler einmal das Alter erreicht, daß er laut Gesetz in die Repetirschule übertreten darf, so fragt man gewöhnlich nicht mehr: In welcher Klasse sitzest du? Da kommen Schüler aus der vierten, fünften und sechsten Klasse, zuweilen sogar aus Sekundarschulen zusammen wieder in einen Tiegel; solche, die kaum lesen, kaum addiren und keinen rechten Satz schreiben können, sitzen da wieder neben solchen, die vielleicht in jeder Beziehung das Maximum der Volksschulbildung erworben haben. Und was ist die Folge davon? Die Fähigen ermangeln jedes Anspornes, sehen sich durch die Schwachköpfe gehemmt, gelangweilt, betrachten es sogar fast als eine Beschimpfung neben ihnen sitzen zu müssen und die Schwachen geben sich gewöhnlich Angesichts der Fähigern selbst auf, indem sie merken, bei allem Eifer und dem größten Fleiß werden sie die erstern doch nicht einholen.

„Gut, da macht man zwei oder mehrere Klassen und es ist geholfen," wird man entgegnen wollen. Das wird auch fast überall geschehen, aber damit reicht man noch nicht aus. Da die Zeit gar kurz zugemessen ist und die Leute denn doch von gleichem Alter sind, ist die Versuchung sehr groß, die verschiedenen, gewöhnlich nicht gar zahlreich besetzten Klassen, z. B. beim Lesen, in den Realien wieder zu verschmelzen, wobei es denn dem Lehrer in Bezug des Lehrtones ungefähr geht, wie dem Pfarrer in der Kinderlehre: ist er für die Einen recht, so ist er für die Andern zu hoch und will er's diesen recht machen, so gähnen wieder jene.

Wir schlagen daher vor, zahlreiche Repetirschulen bei hervorragender Verschiedenheit der Fähigkeiten entweder in Vormittags- und Nachmittagklassen zu trennen, wie's z. B. im Kanton Appenzell etwa auch geschieht oder aber wo mehrere Lehrer sind, sie zimmergetrennt zu unterrichten, etwa wie in Weinfelden. So kann möglicherweise beiden, den Fähigen und den Schwachen, noch etwelche Anregung gegeben werden und Lehrer und Schüler werden sich gegenseitig weniger zur Qual werden als jetzt.

Den vierten Grund finden wir in der ungünstigen Disposition der Schüler, sowohl in physischer wie in geistiger Beziehung. Es treten einerseits die Flegeljahre ein, wo das Blut rascher wallt und der Sinn, jede Fessel scheuend, nach Freiheit strebt; anderseits steigert sich da das „Muß" der Alltagschule gewöhnlich zur bewußten Antipathie.

„Die Jugend kommt eben, von allerlei Bildungsstoffen überschwemmt, abgespannt und greisenhaft an die Arbeit des Lebens und da sie weder Plan noch Kraft zur Durchführung besitzt, so treibt sie willenlos auf dem Strome des Lebens," sagt ironischer Weise ein Korrespondent der „Schweizerischen Schulstimmen" und wir setzen in vollem Ernste hinzu: mit den genannten Eigenschaften kommt sie sogar schon in die Repetirschule.

Herbart meinte, das Ziel der Schulbildung bestehe darin, daß in dem

Zöglinge ein für Alles empfänglicher Sinn, ein reges Interesse für die Lernobjekte erzeugt werde. Wo sind nun aber die Schulen, insbesondere wieder die Repetirschulen, wo man die Lernlust, das Interesse für die Lernobjekte fortwährend wachsen sieht? wo die Schüler, die nach ihrer Entlassung mit Lust und Freude nach Vermehrung ihrer Schulkenntnisse streben? Beobachten wir nicht im Gegentheil, wie die Lernlust gegen das Ende der Schulzeit zusehends abnimmt und die Freude über baldige Entlassung sich oft sogar in lautem Jubel kund gibt.

Sollten wir unter solchen Umständen vielleicht darüberhin uns gar noch Fortbildungsschulen wünschen, wie sie Deutschland und das benachbarte Schaffhausen aufzuweisen haben? Wir unserseits nicht; wenn auch oft schmerzlich bewegt, entlassen wir unsere Repetirschüler nach vollendeter Schulzeit unter obwaltenden Umständen herzlich gerne. Oder herrscht dann etwa ein anderer Geist, wenn die Repetirschule sich zur Sonntags- oder Fortbildungsschule umtauft? Wir zweifeln, fürchten im Gegentheil, das Uebel möchte mit der Zeit oft noch schlimmer werden; oder warum besteht z. B. im Kanton Schaffhausen die Verordnung, daß jedesmal ein Schulvorsteher beizuwohnen habe? wahrscheinlich um die Schüler vor übertriebener Anstrengung ihrer Kräfte zu warnen!? Wohl geben wir gerne zu, daß sich überall, besonders in Fabrikgegenden, unter der heranwachsenden Jugend einige Ausnahmen von Lernlustigen finden, für die wir dann die Wünschbarkeit weiterer Ausbildung durch Fortbildungsschulen ꝛc. nicht in Abrede stellen wollen,*) aber im Allgemeinen steht die Thatsache fest: die Lernlust nimmt mit den Jahren ab anstatt zu und jener frische Kindersinn, den Bako von Verulam für die Jünger der Wissenschaft beanspruchte, jener Kindersinn, der Alles mit offenen Augen betrachtet, untersucht, prüft, nach Namen und Eigenschaften fragt, hat am Ende der Schulzeit sehr oft einer an Stumpfsinn grenzenden Gleichgültigkeit Platz gemacht, daß der Lehrer mit dem Heiland ausrufen möchte: Sie haben Augen und sehen nicht, sie haben Ohren und hören nicht!

Woher nun diese Erscheinung? Diese Frage gehört unsers Erachtens zu den psychologischen Kardinalfragen. Doch scheint uns die Lösung gleich schon in dem Votum Grunholzers angedeutet zu sein, wenn er an der schweizerischen Lehrerversammlung zu Birr in Bezug auf den Lehrstoff sich dahin aussprach: „Entweder müssen wir dem Schüler von Dingen reden, die er noch nicht verstehen kann, oder aber wir müssen das Material so beschränken, daß es hinwieder für's Leben nicht ausreicht." „Daß es hinwieder für's

*) Am besten diese Einzelnen schaaren sich aus verschiedenen Gemeinden unter einem tüchtigen Lehrer zusammen, wie letzten Winter aus dem hintern Thurgau berichtet wurde.

Leben nicht ausreicht" — ja da haben wir's, das ist nach unserer Meinung nun eben das Grundübel, der psychologische Unsinn, der vielgeahnte faule Fleck in unserm Schulorganismus, daß man immer noch von der Ansicht ausgeht, man müsse in der Jugend lernen für sein ganzes Leben, es müsse der Schulsack derart mit allerlei Kenntnissen vollgepfropft werden, daß man später in jeder Lage des Lebens immer nur wieder das Nöthige hervorlangen könne. Als ob z. B. Gewandtheit im Brief- und Geschäftsstyle, im praktischen Rechnen, in der Rhetorik nur von etwelcher Anleitung, nicht weit mehr von einer tüchtigen Geschäftskenntniß abhinge; und wie kann einem Kinde, das kaum die Markung seiner Gemeinde verlassen, der ganze Reichthum der Natur und Kunst erschlossen werden? wie kann man einem Schüler zutrauen, daß er mathematische Verhältnisse mit der Schärfe eines Euklid und Sprachliches im philosophischen Geiste Beckers erfasse? Der Ueberforderungen im Gebiete der Religion wollen wir nicht einmal gedenken. Während man auf der einen Seite klagt, die Wissenschaft sei so groß, daß ein ganzes Menschenleben kaum mehr hinreiche, um es auch nur in einer Disciplin zu einer gewissen Meisterschaft zu bringen, scheint man von der Jugend zu verlangen, daß sie sie in Pillenform gleich schon vor dem Morgenessen „hinunterwürge."

Von einer genetischen Entwicklung, von einem Anleiten zum Selbstsuchen der Wahrheiten kann denn hier natürlich keine Rede mehr sein, das gienge viel zu langsam, wäre langweilig und würde zu keinem Ziele führen. Die Wahrheit muß fertig vorgelegt werden, so zubereitet, daß sie der Schüler mit möglichst geringer Mühe und also auch in kurzer Zeit in möglichst großer Dosis verschlingen kann. So wird dann vordozirt, eingebläut und eingedroschen, daß es kracht; wenn's nur geht, so geht, daß sich am Examen das Eingebläute recht fertig abhaspeln läßt; da kann's ja nicht fehlen: gelehrte und ungelehrte, geistliche und weltliche Herren müssen in Erstaunen gerathen, wenn sie sehen, wie geläufig 12- bis 13jährigen Knaben oft gelehrte Dinge sind, die sie selbst nicht einmal recht verstehen.

Auch ein Sachverständiger kann in solchen Fällen mitunter in Erstaunen gerathen, aber in ein Erstaunen ganz anderer Art, von dem er selbst nicht weiß, soll er's auf die Dressurfähigkeit der Kindesnatur, oder auf die Dressirkunst des Lehrers, oder aber auf den Unverstand der applaudirenden Zuhörer beziehen. Hören wir einmal, was Direktor Weber zu solchen Resultaten sagt. Derselbe läßt sich in Magers Revue folgendermaßen vernehmen:

„Was ich, wenigstens so weit meine lebendige Beobachtung reicht, in der elementarischen Jugendbildung gar sehr vermißte, ist eine genügende Ausbildung des natürlichen Anschauungsvermögens, der Beobachtungsgabe, des ge-

hörigen Aufthuns der Sinne, um die umgebende Welt zu dem Denk- und Urtheilsvermögen des Schülers in eine stete lebendige Wechselbeziehung zu setzen. Der Schüler bringt, meiner Erfahrung nach, aus unsern Volks- und Vorschulen in die höhern Sphären der Erziehungswirksamkeit eine gewisse Dosis baarer, mit Gedächtniß, auch wohl mit einiger Unterscheidungs- und Anwendungsgabe aufgefaßter Kenntnisse mit. Diese Kenntnisse gehen aber aus einem gewissen Kreise nicht heraus, sie beschränken sich auf das Gebiet abstrakter sogenannter Denkübungen.... sie sind ein Kunstprodukt, etwas Studirtes, Unpraktisches, das der Seele vielmehr als Blei im Magen liegt, statt ihr den Magensaft zur Verdauung alles ihr noch Neuen und nicht Vorgekommenen zu bewegen. Ich will mich nur durch ein Beispiel deutlich machen. Der Schüler hat in seiner Schule gelernt, dem Begriffe „Pferd" alle möglichen Prädikate anzufügen; er weiß, das Pferd geht, läuft, trabt, springt, bäumt sich u. s. w. Hat er nun die lebendige Anschauung dieser Handlungen damit so weg, daß er mir, wenn ich ihn vor ein Pferd hinstelle und diese bezeichneten Handlungen schulmäßig vornehmen lasse, dieselben gehörig unterschieden angeben kann? Lange nicht! Er weiß mir wohl kaum über die äußere Gestalt des Pferdes, über dessen Farbe u. dgl. eine Rechenschaft zu geben; er weiß nicht Schritt, Trott, Trab, Galopp, gestreckten Lauf und sonstige Modalitäten der Bewegung zu charakterisiren, mit einem Worte, es bleibt ein Bruch zwischen seinem Denken und dessen Objekte, er ist nicht an der lebendigen Erscheinung, sondern lediglich an der unsinnlichen Abstraktion geübt, und so viel er auch nach seiner Art aus jenen Denkübungen heimgebracht haben mag, sie nützen ihm in der Wirklichkeit und Wahrheit nichts, ein einziger pädagogisch benutzter Spaziergang würde ihm verhältnißmäßig eine viel reellere und anregendere Frucht wahrhafter Erkenntniß verschafft haben, als eine Mandel solcher Lehrstunden."

Hiermit hat Direktor Weber nicht nur uns, sondern wohl noch Manchem so recht aus dem Herzen gesprochen. Es ist nur zu wahr, selbst was bei den Fähigen herauskommt, ist ein Kunstprodukt, etwas Studirtes, Unpraktisches, über das sie nur bis zu einem gewissen Grad frei verfügen und das statt zur Ueberwältigung von Neuem, nicht Vorgekommenem anzuspornen, ihnen wie Blei in dem Magen liegt und erschlafft. Oft sind es bloße leere Wortschälle, ohne allen reellen Inhalt, was da eingetrichtert wurde, zuweilen hat das Wort durch zufällig einmal flüchtig Geschautes etwelche reelle Unterlage gefunden und es entsteht so eine Art Helldunkel in dem Kopfe des Schülers.

Es qualifiziren sich somit nach der Sprache der neueren Psychologie wohl die meisten Begriffsbildungen unseres forcirten, abstrakten Schulunterrichtes als sogenannte Halbreize, die stumpfen aber erfahrungsgemäß ab und erzeugen das Gefühl der Schwäche. So kann es denn auch nicht mehr wundern,

woher die progressiv zunehmende Unlust zum Lernen komme, woher es komme, daß Schüler von 10—15 Jahren sich nicht mehr mit der Frische und Freudigkeit über Dinge ihrer alltäglichen Anschauung ausdrücken, wie man's etwa bei anschauungsgemäß unterrichteten Kindern von 7—9 Jahren beobachten kann. Zugleich findet durch Annahme dieser Thatsache das schnelle Vergessen, wie auch die von den Bessern oft gehörte Aeußerung, wie sie jetzt die Schulzeit besser benutzen wollten (baldiges Entschwinden zu schwacher Reize und nachheriges Wiederaufstreben der reizleeren Urvermögen) und desgleichen die Unbrauchbarkeit gewonnenen Materials (nur im Vollreizungsverhältniß erzeugte Begriffe eignen sich für den Denkprozeß) ihre völlig befriedigende Erklärung.

„Da wäre es besser, wir jagten die Schüler hinaus auf's Feld, daß sie das Rieseln der Quelle, das Rauschen des Windes durch den Wald, das Säuseln des Abendhauches, die Melodie der Vögel hörten, die Emsigkeit der Ameisen, das Sprossen, Blühen und Verwelken der Pflanzen, die Possierlichkeit des Eichhorns und die Scheue und Furchtsamkeit des Hasen u. dergl. sehen würden; sie hätten mehr gelernt, als im todten Dahinbrüten beim unerfaßlichen Lern- und Lesestoff. Was Wunder, wenn der Schüler keine Lernlust und keine Lebensfreudigkeit zeigt; wenn er nur lernt, „„weil's der Lehrer so haben will"" — meint ein Herr H. (s. Thg. Schulbl. 1857. Nr. 13—15) und wir meinen es auch.

So gelangen wir an der Hand kritischer Untersuchungen allmählig zu der Ansicht, daß die ungenügenden, oft jämmerlichen Resultate der Repetirschule, vielleicht noch weniger der mangelhaften Organisation dieses Institutes selbst zur Last fallen, als vielmehr dem vorausgegangenen forcirten Unterrichte der Alltagschule, sofern nämlich das größte der aufgezählten Hindernisse: „Die in geistiger Beziehung unglückliche Disposition der Schüler" nachgewiesenermaßen eben in solchem Unterrichte wurzelt. Es dürfte somit einleuchten, daß es mit einer Reorganisation der Repetirschule nicht gethan, daß eine solche an und für sich in umfassendem Sinne eigentlich nur gar nicht möglich ist, sondern, wenn man einmal zur Ueberzeugung gelangt, daß eine Reorganisation im Schulwesen Noth thue, gleich mit der Alltagschule zu beginnen ist.

„Aber", wird man mir entgegnen, „man ist doch mit den Leistungen der Alltagschule bisher immer wohl zufrieden gewesen; Eltern und Schulvorsteher haben sich in der Regel noch in jedem Examen über die schönen, oft glänzenden Leistungen der Kinder gefreut und gewöhnlich in hoher Befriedigung von dem Fortschritte von heute, im Vergleich von einst, gesprochen." Ganz recht, am Examen, wenn die ganze Schule im Festtagsschmucke dasteht und jede Blöße möglichst zugedeckt wird, da macht sich die Sache so übel nicht. — — Die Leute wollen eben den „Klaus" haben, meinte Lehrer B. in W'l. und so muß man ihnen eben wohl oder weh auch den „Klaus" bringen.

Wie's aber in Wahrheit steht, wenn von allem Flitter abgesehen wird, darüber könnten wir wieder den vorhin genannten Korrespondent des Thurg. Schulblattes hören, der in den letzten Jahren Gelegenheit hatte, als Visitator eine ordentliche Anzahl unserer Schulen in ihrem Alltagsrocke zu sehen. Wir dürfen sogar annehmen, die Farben seien in der oben zitirten Abhandlung noch 5 Prozent zu dick aufgetragen, so ist das Bild unsern Schilderungen vom Zustande der Repetirschulen dennoch völlig konform.

II.

Erscheint aber eine Reform im gesammten Schulwesen wirklich Bedürfniß, so fragt sich's hinwieder, auf welche Art sie bewerkstelligen; die Ansichten der Reformfreunde sind sehr verschieden.

Herr H. meint, in unsern thurgauischen Schulen könnte schon durch eine einzige reglementarische Bestimmung dem ganzen Uebelstande abgeholfen werden. Nach seiner Ansicht dürfte nämlich nur festgesetzt werden, der Unterrichtsstoff der drei ersten (bekanntlich Scherr'schen) Schulbüchlein sei auf vier, statt auf drei Jahreskurse zu vertheilen, so käme Alles ganz anders.

Dieß wäre für uns in der That wohl die leichteste Abhülfe, und wenn dem so wäre, so müßten wir doppelt bedauern, daß die Lehrmittelkommission nicht darauf eingieng. Allein wenn wir auch jedes Streben, das auf Gründlichkeit abzielt, unterstützen müssen und unserseits beigestimmt hätten: eine radikale Abhülfe der Uebelstände vermöchten wir darin nicht zu erblicken; nach unserer Ansicht gienge der Schulwagen deßwegen morgen noch ungefähr den gleichen Trott, wie heute und ehegestern.

Grunholzer verlangte, wenn wir uns recht besinnen, in dem angeführten Votum zu Birr Verlängerung der Schulzeit von 6 auf 7 Alltagschuljahre ꝛc. Ein sehr beliebter Vorschlag, dem sich neuerdings auch sein Antipode, Fries, anschließt, aber auch das bringt den Wagen nicht aus dem Geleise.

Früher glaubten wir selbst auch, das Heil in derartigen Zeitbestimmungen suchen zu müssen und machten bei Anlaß der Revision unseres Schulgesetzes (1852) folgenden Vorschlag:

„Sämmtliche schulpflichtige Kinder von 5—15 Jahren zerfallen in zwei Abtheilungen: die erste Abtheilung umfaßt die Kinder vom 5ten bis 10ten Altersjahre und besucht die Schule im Sommer ausschließlich. Die zweite Abtheilung umfaßt die Kinder vom 10ten bis 15ten Altersjahre und besucht die Schule während des Winterkurses mit der ersten Klasse abwechselnd je am Vormittage, während dieser der Nachmittag verbleibt."

Wir glaubten, so wäre einestheils ein gründlicher Elementarunterricht gesichert, während anderntheils der Realunterricht in einer für die Eltern nicht

sehr drückenden Weise bis ins reifere Alter verlegt und zugleich auch einer Ueberfüllung der Schulen vorgebeugt würde.

So viel wir vernehmen konnten, wurde dieser Vorschlag von dem Publikum ziemlich günstig aufgenommen; allein die Erziehungsbehörde soll ihn in dieser Form*) zu durchgreifend gefunden haben, während wir jetzt, in Folge weiterer Erfahrungen und Beobachtungen, der Meinung sind, auch dieses Projekt sei, gleich den vorigen, an und für sich noch ungenügend und es sei mit solchen Bestimmungen allein überhaupt nicht geholfen, sondern der Hauptfehler stecke vielmehr in der Methode.

Es scheint dieß Landammann Schindler 1849 schon erkannt zu haben, als er die Preisfrage ausschrieb: „Wie kann der Unterricht in der Volksschule von der abstrakten Methode emanzipirt und für die Gemüthskräfte fruchtbar gemacht werden?"

Bekanntlich ist diese Preisfrage von A. W. Grube in dem Sinne gelöst worden, daß alle Unterrichtsgegenstände vorherrschend von der ästhetischen Seite anzufassen seien. Wir haben die Preisschrift, sowie andere Schriften von diesem Verfasser mit großem Interesse gelesen und anerkennen, daß sich Grube um die Entwicklung der Methode im Ganzen nicht unbedeutende Verdienste erworben; allein daß er in dieser Preisfrage den Nagel auf den Kopf getroffen, glauben wir nicht. Was er will, ist im Grunde eben doch wieder eine Abstraktion, es ist nur das Kleid gewechselt; statt einer Verstandesabstraktion bietet uns Grube eine ästhetische Abstraktion — eine Abstraktion im Festgewande.

Eine gründliche und zeitgemäße Reform des gesammten Unterrichtswesens ist nach unserm Dafürhalten nur dadurch möglich, daß im Sinne von Dr. Georgens und Pösche die Arbeit mit in den Kreis der Schulerziehung aufgenommen wird. Diese Idee mag vielleicht manchen Leser ihrer Neuheit wegen etwas stutzig machen; allein sie ist eigentlich keineswegs so neu, wie es auf den ersten Augenblick vorkommen mag; sie wurde schon von den Philanthropen, namentlich von Salzmann gewürdigt, war auch Pestalozzi nicht fremd; kräftiger aber trat sie hervor bei Fellenberg und dem, in dieser Beziehung seinen rechten Arm genannten Armenerzieher und nachmaligen Seminardirektor J. J. Wehrli. „Bete und arbeite" war bekanntlich Wehrli's

*) Abtheilungsunterricht innerhalb der gewöhnlichen Gesetzesbestimmungen wurde für zahlreiche Schulen gestattet.

**) Man möge uns nicht mißverstehen, es gilt hier nur unser Ideal darzulegen abgesehen von allen Realisirungsaussichten; will man es im Kanton Zürich vorderhand mit einem derartigen Projekt probiren, so mag man es immerhin thun.

Wahlspruch und Vergeistigung der Arbeit sein Hauptthema. Nie sahen wir ihn feuriger, als wenn er auf dieses Kapitel zu sprechen kam.

Auch Augustin Keller scheint solchen Reformgedanken geneigt zu sein. Schon vor mehreren Jahren hat dieser bekannte Schulmann in der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft auf den einseitigen, verschrobenen Charakter der heutigen Volksschule, in welcher die Schüler von der Wirklichkeit so abgeschlossen seien, daß sie oft nicht einmal wissen, ob sie bei ihren Spielen auf Kraut oder Rüben herumstampfen — aufmerksam gemacht und auf Feld- und Gartenarbeit hingewiesen, die der Förderung der Intelligenz eher dienlich als hinderlich sein werden.

Allein erst die neueste Zeit scheint diese Frage in ihrer ganzen Tragweite zu erfassen, erst jetzt schickt man sich an, die Berechtigung der Arbeitsübungen in der geschichtlichen Entwicklung des Unterrichtswesens, wie ihre psychologische Begründung nachzuweisen und eine methodische Stufenfolge auszumitteln. Nun, „was nicht in der Zeit liegt, gährt auch nicht in ihr", sagt Kettiger.

Ohne Zweifel hat Völter nicht ganz unrecht, wenn er diese Bestrebungen mit der materiellen Richtung unserer Zeit in Beziehung bringt. Man darf's ihm daher auch nicht verübeln, wenn er dagegen Front macht; Jedermann wehrt sich seiner Haut. So viel ist gewiß, daß einer so exklusiv idealistischen Lebensanschauung, wie sie von Herrn Völter gepredigt wird, bei weiterm Vorgehen des Materialismus allmählig das Mark vertrocknen muß und Ideologen seiner Art, denen die Arbeit nur so als ein nothwendiges Uebel erscheint, in nicht gar ferner Zukunft ungefähr mit gleich mitleidigem Blicke werden betrachtet werden, wie heutzutage Ordenspersonen und Frömmler.

Da hilft kein Beschwören und kein Bekreuzen, es läßt sich auch nicht wegdisputiren: der heutige Zeitgeist tritt uns in der Gestalt des von den Frommen so verrufenen Materialismus gleichsam verkörpert vor Augen und gebietet bereits jetzt schon als unumschränkter Herr des Tages. Der Arme muß ihm gehorchen, um sein Leben zu fristen, aufwärts wird man ihm dienstbar, um ein menschenwürdiges Dasein zu erlangen — in letzter Linie, um an den Freuden des Salons theilnehmen zu können. Wir sehen tagtäglich die berühmtesten Männer von ihren grünen Sesseln herabsteigen und sich in die Arme der Industrie werfen, gleichviel, seien sie am Polytechnikum oder am Collegium humanitatis erzogen. Es macht sich eigen, das ist wahr, und man darf sich nicht wundern, wenn ängstliche Gemüther bei diesem fast plötzlichen Umschwung der Dinge, vom Idealen zum Realen, von der Theorie zur Praxis, stutzig werden und oft fast die Hände über dem Kopf zusammenschlagen möchten. Wir freilich können ihre Angst nicht theilen, denn während sie argwöhnisch glauben, es sei wieder eine List des Teufels, durch die das menschliche Herz berückt und vom Geiste zur Materie herabgezogen werde, glauben

wir steif und fest, daß auch dieß eine vom Schöpfer gewollte Entwicklungsstufe sei: die Entwicklungsstufe nämlich, in welcher Geist und Materie, Theorie und Praxis sich zu einigen bestimmt seien und das längst besprochene Problem von der Vergeistigung der Arbeit endlich gelöst werden solle, auf daß fürderhin nicht mehr auf der einen Seite thatenlose Denker und auf der andern Seite gedankenlose Arbeiter, sondern Jeder nach dem ihm gewordenen Pfund ein ganzer Mann sei.

Ist aber die Beziehung der angedeuteten Schulreform — Erziehung zur Arbeit durch Arbeit, wie man sich etwa auszudrücken beliebt — zu dem heutigen Zeitgeiste begründet, so darf uns um deren Realisirung eigentlich nicht bange sein: sie wird über kurz oder lang erfolgen müssen. Ernstlicheres Sträuben würde sich geradezu als Thorheit qualifiziren. Wir haben oben schon angedeutet, wie mißlich es sei, sich vom Strome des Lebens abzuschließen; nur was im Dienste des Zeitgeistes wirkt, wird hinwieder auch von ihm getragen, trägt die Bedingungen seines vollen Gedeihens in sich.

„Volks- und Zeitgeist entscheidet", sagt Jean Paul, „und ist der Schulmeister und das Schulmeisterseminar zugleich; denn er greift den Zögling mit zwei mächtigen Händen und Kräften formend an: mit lebendiger Thatenlehre und mit unausgesetzter Einheit derselben."

Mögen sich doch jene ängstlichen Gemüther beruhigen, mit der „Verteufelung" unseres Geschlechtes hat es noch keine Noth; vielmehr läßt sich dem Materialismus in edlerer Bedeutung des Wortes — dem Materialismus, der darnach ringt, dem Menschengeschlecht durch Bezwingung der Natur eine bessere, sorgenfreiere Existenz zu verschaffen, noch seine ächt ideale Seite abgewinnen. Denn in dem Maße, als ihm seine Aufgabe gelingt, „sehen wir zugleich die höhern Interessen unseres Daseins gefördert; der trostlose Zustand, in welchem der Mensch als bloßes Mittel betrachtet wird, hört auf, er kann sein Dasein als Selbstzweck auffassen und findet Muße, seine Blicke nach oben zu richten."

Die griechische Kultur konnte nur unter einem griechischen Himmel gedeihen und der Gesang des Dichters verstummt unter drückenden Verhältnissen. Entbehrung der nothwendigsten Lebensbedürfnisse erniedrigt den Menschen, verschlechtert ihn, raubt ihm wenigstens allen idealen Schwung. Ein instinktartiges Gefühl läßt uns schon, ohne langes Grübeln, in Gegenden, wo uns nur rauchige, halbzerfallene Hütten mit entsprechend ärmlichen, schmutzigen Geräthschaften zu Gesichte kommen, wenig Interesse für Geistesbildung vermuthen; wir begreifen: hier gilt es gleich dem Thiere, erst dem Hunger zu wehren; während wir dagegen hinter dem zierlichen Blumengestell und den weißen Vorhängen freundlicher Landhäuser meistens auch einen Bücherschrank,

somit Sinn für Lektüre vermuthen. Und wahrscheinlich gehören Täuschungen hier wie dort zu den Seltenheiten.

Ob aber in jenen paradiesischen Gegenden, besät mit solch freundlichen Landhäusern, nebst vermehrtem Interesse für Geistesbildung auch mehr religiöser Sinn zu finden sei? Nun, sofern man darunter Empfänglichkeit für die sogenannte innere Mission versteht, wollen wir dieß nicht unbedingt behaupten; möglich, daß daselbst mit Basler Traktätlein keine Geschäfte zu machen sind. Aber da wohnen dafür Leute, die zur Zeit der Noth für ihre unglücklichen Mitbrüder Gaben der Liebe und nicht bloß christliche Seufzer haben. Lesen wir aber recht, so hat der Heiland eben diesen den Eingang ins Himmelreich verheißen und nicht jenen, die bloß „Herr, Herr!" sagen.

Wir sind der Meinung, so mancher Geistliche dürfte in seiner Gemeinde das „Arbeite" noch mehr betonen als das „Bete" und würde sich ein größeres Verdienst erwerben, wenn er seine Pfarrkinder für Fleiß und Arbeitsamkeit gewänne, als für die Bestrebungen der innern und äußern Mission.

In einer ökonomisch zerrütteten Gemeinde bildet die Arbeit die wahre innere Mission und sie allein vermag auch dem Sittenernst erst den wahren Halt zu geben. „Müßiggang ist aller Laster Anfang!" — dieser Spruch gilt heute noch. Darum ist denn wohl auch bis auf diesen Tag in unsern Rettungs- und Strafanstalten Arbeit immer noch das wirksamste Gegenmittel für Sünde und Laster — das weder durch Singen noch Beten ersetzte Zucht- und Besserungsmittel.

Wäre es uns gelungen, die befürwortete Reform vom sittlich religiösen Standpunkte aus zu rechtfertigen, so, meinen wir, sollten uns allfällige pädagogische Bedenken noch leichter zu bekämpfen sein.

Geschichte und Erfahrung lehren uns die Arbeit in allgemeinster Auffassung gleichsam als die Mutter aller Kultur erkennen; denn eben mit der ersten Arbeit des Menschen beginnt auch seine Kulturgeschichte; und lassen wir unsere Blicke über die Erde schweifen, so erscheinen uns die arbeitsamen, thätigen Völker überall auch als die intelligentern, die trägen und unthätigen als dumm und stumpfsinnig. Man vergleiche einmal die bloß von Jagd und Fischerei lebenden Wilden mit den Zivilisirten, dann unter diesen wieder die trägen Südländer mit den rührigen Völkern gemäßigter Himmelsstriche und man wird nicht bestreiten wollen, daß die Arbeit in erster Linie wenigstens als allgemeines Bildungsmittel für das gesammte Menschengeschlecht zu betrachten sei.

Ob sie sich aber auch als Unterrichts- und Erziehungsmittel für die Jugend psychologisch rechtfertigen lasse? — das ist nun die spezielle Frage, die wir zu lösen haben.

Bisher ward sie verneint. Man war so im Allgemeinen der Ansicht, die

Jugend müsse sich in ihrem zartern Alter erst einen Schatz von Kenntnissen und Fertigkeiten aneignen, um ihn dann später, physisch erstarkt, bei der nachfolgenden Arbeit verwenden zu können. Und in der That, es harmonirt ganz mit der bisherigen Lebensanschauung: überall erst Theorie, dann Praxis, erst vielseitiges, oft gelehrtes Wissen, dann stümperhaftes Können und als Resultat: Leute, die von Allem schwatzen, aber selten Etwas ordentlich ausführen können.

Bereits haben aber die praktischen Naturforscher den Stiel im Allgemeinen schon umgekehrt und überall das Experiment, das Thun, das Machen, das Können in den Vordergrund oder wenigstens mit der Theorie in Parallele gestellt; die Mathematiker folgen.

Wer dem Gang der pädagogischen Literatur gefolgt ist, dem kann die mehr und mehr hervortretende Richtung auf's Praktische nicht entgangen sein und der wird auch mit uns der Hoffnung leben, daß die mehr als zweitausendjährige Herrschaft der abstrakten Theorie endlich ihrer Endschaft entgegengehe.

Längst wußte man: Probiren gehe über Studiren und der Erfahrene sei über dem Gelehrten, längst wurden die Stubengelehrten als eine Art Karrikatur betrachtet: heutzutage aber werden sie allmählig zur Unmöglichkeit werden. Doch sonderbar, während vor 30 Jahren Diesterweg und der Schullehrer des 19. Jahrhunderts voll methodischen Selbstgefühls nach den höhern Lehranstalten hinüberschielten und meinten, daselbst thäte es Noth, daß die gelehrten Herren ein wenig zu uns Elementargeistern in die Schule giengen, finden wir heute in der Industrieschule und am Polytechnikum unsere Ideen bis auf einen ziemlichen Grad bereits schon verwirklicht. Da sehen wir die Schüler in Werkstätten, im Laboratorium (in St. Gallen sogar am Webstuhle) im Großen gerade so arbeiten, wie wir's für unsere Kleinen im Kleinen befürworten. Und während man Spazierengehen mit Primarschülern bisanhin als eine Afferei darstellen wollte, wird in dem Bericht über den Unterrichtsgang an unserm Polytechnikum mit besonderm Nachdruck hervorgehoben, daß mit allen Fachschulen, mit Ausnahme der Bauschule, Exkursionen ausgeführt worden seien.

Sehen wir aber die Idee, Erziehung zur Arbeit durch Arbeit, in den obern Schulen wenigstens theilweise schon verwirklicht, so finden wir sie auf der untern Stufe, im Kindergarten durch Fried. Fröbel, dem eigentlichen Begründer derselben, schon völlig realisirt und die in Frage stehende Reform wäre somit eigentlich nur noch auf der Mittelstufe in der Volksschule durchzuführen.

Möglich, daß die gelehrten Herren Professoren nur durch die Anforderungen des Lebens, ohne tiefere psychologische Studien, auf diesen praktischen Stand-

punkt geleitet worden sind, wenigstens sind uns von dieser Seite keine einschlagenden Abhandlungen der Art zu Gesicht gekommen und wir sehen uns daher veranlaßt, bei unserer speziellen Begründung der vorliegenden Frage uns zumeist an Fried. Fröbel zu halten.

Fried. Fröbel ist aber, wie alle ächten Pestalozzianer, Anhänger der durch Beneke vertretenen Erfahrungspsychologie, die das Motto an der Stirne trägt: **„Die Natur gehorcht dem Menschen nur, wenn der Mensch erst auf die Natur gehorcht hat!"** Wer aber in diesem Sinne die Entwicklung der menschlichen Seele studirt, der gelangt zu der Ueberzeugung, daß wie z. B. die normale Entwicklung der Pflanze an feste und unabänderliche Bedingungen geknüpft ist, so nicht minder die normale Entwicklung des Menschen. Daraus folgt, daß wer auf die Natur einzuwirken berufen ist, sei er Gärtner oder Jugendgärtner, Arzt oder Landwirth, nur dann seine Bemühungen von Erfolg gekrönt sehen wird, wenn er ihrer Qualität nach diesen Bedingungen gemäß die freie Entwicklung des Objekts begünstigt. Die obersten Prinzipien der Landwirthschaftslehre, der Heilkunst und der Pädagogik werden daher in der That nie erfunden, sondern gefunden.

Beobachten wir aber den jungen Erdenbürger in seiner naturgemäßen Entwicklung, so sehen wir, daß Uebung der sich allmählig in ihm ausbildenden Kräfte erstes und oberstes Bedürfniß seiner vom Schlummer eben erwachten Seele ist und dieselben in jeder Richtung mehr und mehr zu begünstigen, betrachtet der rationelle Erzieher als seine eigentliche, von der Natur ihm vorgezeichnete Lebensaufgabe.

Den allerersten Regungen und Bewegungen des Kindes werden zwar Wenige noch mit dem psychologischen Scharfblicke eines Fr. Fröbel gefolgt sein; allbekannt dagegen ist das Leben und Treiben des auf der Gasse sich herumtreibenden kleinen Wildfanges. Betrachten wir ihn einmal am Sand- und Thonhaufen, wie deutlich zeigt sich da das durch die Arbeit ausgesprochene Bestreben unseres Geschlechtes: die Natur zu beherrschen, schon in dem vierjährigen Knaben! Bald wird minirt, ein unterirdischer Gang, vielleicht mit Hülfe von Brettchen sogar eine Höhle gebaut, die dann bald Keller, Stube, ein ganzes Haus, wohl auch mit Zuspitzung des obern Theiles eine Kirche vorstellt. Am Thonhaufen werden zudem noch die mannigfaltigsten Versuche im Modelliren gemacht. Jetzt ist aber das ganze Material am unrechten Orte, ein Schiebkarren voll nach dem andern wird abgetragen, oft mit einer Emsigkeit, als gälte es Berge zu versetzen; der Sand wird am neuen Orte flach ausgebreitet und Figuren hineingezeichnet, Straßen planirt ꝛc. Nun geht's

flugs an den Bach, es werden Teiche gegraben, Wuhren, Schleußen und Brücken gebaut, Fische und Krebse gefangen, bunte Steinchen gesammelt, die Mücken, Spinnen und Wasserjungfern betrachtet und der hüpfende Frosch aufgeschreckt. Ein andermal geht's in Wiese, Feld und Wald; es werden die Früchte betrachtet, Blumen und Beeren gepflückt, krumme und gerade Stecklein geschnitten; dann wird wieder zur Abwechslung den Ameisen und Eichhörnchen zugeschaut, am Ende vielleicht gar noch ein scheues Wild aufgejagt und dieß dann als der Heldenthaten größte aller Welt erzählt. Bei ungünstiger Witterung wird dem Tischler ein Besuch gemacht. Seine Hobelspäne lassen sich zu Haarlocken verschränken und aus seinen Brettabfällen lassen sich Häuser, Kirchen und noch verschiedene andere Sachen machen. Auch dem Buchbinder, dem Schuhmacher, dem Sattler, der Näherin und dem Schneider wird hie und da ein Besuch gemacht: da wird man zuweilen mit buntem Papier, Zeug- oder Lederabfällen beschenkt und es ist auch an und für sich eine Freude, ihrem Schaffen zuzusehen. Immer muß Etwas hanthiert werden. Etwas größer geworden biegt dieses tief in der Natur begründete phantastische Spiel, dessen Unterdrückung wir geradezu als eine Versündigung an der Kindesnatur bezeichnen müßten — zur verständigen Beschäftigung um. Das Mädchen verlangt nach Nadel und Zwirn, der Knabe nach einem Messer. Jenes wird nun bald in die Näh- und Strickschulzucht aufgenommen und unsere Beobachtungen über seine freie Naturentwicklung werden spärlicher. Der Knabe aber hanthiert nun erst mit voller Kraft; es werden große und kleine Stecken zu verschiedenem Gebrauche geschnitten, Windbüchsen, Windmühlen, Pfeifen, Vogelschläge und Pfeile geschnitzt; hie und da wagt sich ein mechanisches Genie verstohlener Weise sogar an eine Lohmühle, an eine Wasserpumpe, an eine Feuerspritze oder gar an ein Dampfschiff. Welch ein Triumph, wenn so etwas gelingt! Daneben wird wieder mit Blei hanthiert, es werden Kugeln, Schwirren und Bleistifte fabrizirt und das Blei oft so lange geläutert, bis nur noch die leere Bleiasche übrig bleibt. Jetzt werden die Werkstätten der Schmiede, Schlosser, Wagner und der Zimmerplatz fleißiger besucht; überall, wo es lebhaft hergeht, sind die Knaben nun gewiß zur Hand, „denn industrieller Lärm ist wahre Musik für des Kindes Ohr." Die Mädchen suchen wohl auch Binsen und Schilf und üben sich im Flechten, oder sie greifen zur Scheere; es werden Schlangen und Zwiebelhalter ausgeschnitten, vielleicht auch Laternen und Blasbälge gefalzt. Beide, Mädchen und Knaben, helfen wohl auch gerne Vater und Mutter bei leichten Geschäften, wenn's nur nicht gar so lange geht. Große Freude macht den Mädchen und sehr oft auch den Knaben die Besorgung von Blumen, sowohl in Töpfen als besonders auch in ihnen eigens zugetheilten Beetchen. Und wenn ein sinniger Vater seinen kleinen Karl wohl gar anleitet, aus einer Nuß, einem Apfelkern,

Pfirsich- oder Zwetschgenstein ein Bäumchen zu ziehen, mit welcher Freude wird alsdann das junge Reis den Kameraden als selbst gezogen vorgezeigt!

Nicht minder fühlen sich die Kinder hinwieder auch zur Thierwelt hingezogen; ein Füllen, Schäfchen oder Zicklein im Stalle zu haben, ein Kätzchen, Kaninchen oder Meerschweinchen, ein schönes Singvögelein oder Tauben zu besitzen und pflegen zu können, gehört zu ihren größten Seligkeiten.

Unverständige Leute können diese Spielbeschäftigungen nicht leiden; sie erscheinen ihnen als eine der Jugend anklebende Albernheit, die man ihr je bälder desto besser abgewöhne; uns aber erscheinen sie als der Ausdruck des vom Schöpfer in jede Kreatur gelegten instinktartigen Geschäftigkeitstriebes und die natürlichen Vorstufen zu der nachfolgenden Arbeit. Was fehlt den Spielbeschäftigungen noch, um sie als Arbeit qualifiziren zu können? nichts als ein bestimmt ausgesprochener Nützlichkeitszweck und größere Ausdauer. „Zur Arbeit, nicht zum Müßiggang, sind wir o Gott auf Erden!" so ruft uns nicht nur Biene und Ameise zu, so tönt's uns auch aus einer geschäftigen Kinderschaar entgegen.

In intellektueller Beziehung aber betrachten wir dieses Thun und Treiben der Kinder als ihre eigentliche Naturschule, als die Schule, in welcher sie nach der Meinung des Herrn Kellner eben so unverhältnißmäßig mehr lernen, als in unsern bisherigen Lernschulen. Vergangenheit und Gegenwart beweisen, daß Tausende ohne unsern Schulunterricht anstellig und zu jedem Geschäfte brauchbar werden, an gesundem Menschenverstand sehr oft die Bestgeschulten übertreffen können; was aber müßte aus einem Knaben werden, dem man diese Naturschule gewaltsamer Weise entziehen wollte? Wenn nicht geradezu ein Dummkopf, so doch gewiß ein höchst linkischer, unanstelliger Mensch, der nirgends ordentlich zu gebrauchen wäre.

Dem denkenden Erzieher müssen daher die fraglichen Reformen nicht bloß psychologisch gerechtfertigt, sondern als ein von der Natur des Kindes unabweisbar gefordertes Bedürfniß erscheinen. Wie glücklich fühlen sich unsere Mädchen schon nur durch die Einführung unserer (in ihrer Einrichtung pädagogischen Anforderungen bei weitem nicht entsprechenden) weiblichen Arbeitsschulen! Lehrerinnen, die sowohl der Arbeitsschule als der Lernschule vorstehen, haben uns versichert, daß die für die Arbeiten bestimmten halben Tage von den Kindern gewöhnlich fast als eigentliche Freipensen begrüßt werden.

Was die praktische Seite unserer Reformen betrifft, so haben landwirthschaftliche und gewerbliche Vereine schon längst „gestüpft" und gedrängt, die Volksschule möchte sich durch Aufnahme des Einen und Andern, ihren Zwecken Dienlichen, gefällig erweisen; allein in ihrer jetzigen Organisation

ist es ihr eben schlechterdings unmöglich; sie verspricht wohl etwa, aber von Halten ist keine Rede.

Natürlich gibt es auch Pädagogen, denen es gerade so gefällt, wie's jetzt ist und die derartige Zumuthungen als albern, keck zurückweisen. Indessen scheint die von uns befürwortete Reform doch mehr und mehr Boden zu gewinnen und es handelt sich behufs ihrer theoretischen Anerkennung, im Hinblick auf die Verhandlungen der deutschen Lehrerversammlung, fast nur noch um die Art, wie die Arbeit in den Schulunterricht aufgenommen und um die Stufenfolge, in welcher sie vorzuführen sei.

Das mag freilich noch viel zu denken geben; aber kommt Zeit, kommt Rath. Wir sind der Ansicht, es möchte am besten gleich mit den Kleinen in der Elementarschule begonnen werden. Einmal ist man auf dieser Stufe hinsichtlich des Experimentirens schon weniger ängstlich, man stellt noch keine großen Forderungen in Bezug positiver Kenntnisse und beruhigt sich daher leicht mit dem Gedanken, es könne nicht gar viel verloren gehen, wenn sich eine vorgeschlagene Methode auch nicht bewähren sollte. Dann ist im Laufe dieses Jahres unter Anderm auch in einem eigenen Aufsatze der pädagogischen Monatschrift darauf hingewiesen worden, daß die Kinder nach dem übereinstimmenden Zeugnisse der ersten Aerzte und Pädagogen des In- und Auslandes erst mit dem 7ten oder 8ten Lebensjahre (nach dem Zahnwechsel, der die erste Lebensperiode abschließt) für unsern gewöhnlichen Schulunterricht reif seien, d. h. ihn ohne eine die Gesundheit gefährdende Ueberanstrengung zu fassen vermögen. Wenn sich nun aber das Publikum im Allgemeinen gegen einen so späten Schuleintritt sträubt *), so geschieht es wohl durchgehends weniger aus Furcht, es möchte Etwas versäumt werden, als vielmehr aus dem Verlangen, sie einen schönen Theil des Tages fremder Aufsicht übergeben zu können. Ist aber diese Vermuthung gegründet, so sollte man meinen, es müßte nicht gar so schwer halten, sachverständigen Erziehungsbehörden eine Abänderung des Unterrichtsplanes beliebt zu machen, so daß für die zwei ersten Schuljahre so unreifen Kindern die übermäßigen Schreiblesepensen reduzirt, vielleicht gar frei gegeben würden und eine ihrer heitern Natur angemessenere Behandlung à la Kindergarten in den Vordergrund treten dürfte. Damit wäre uns aber vor der Hand bereits geholfen, das Weitere müßte sich dann fast von selbst ergeben, denn wer einmal A gesagt hat, sagt in der Regel auch B.

---

*) Bei uns im Thurgau hielt es 1852 schon schwer, den Schuleintritt nur um 3 Monate weiter hinauszuschieben, so daß das Kind jetzt statt am 1. April am 1. Januar das fünfte Altersjahr zurückgelegt haben muß, bis es mit Frühling schulpflichtig wird.

In der bessern Jahreszeit würde also die jubelnde Kinderschaar von dem Lehrer an schönen Tagen abwechselnd in Wiese, Feld und Garten geführt; da würden die Blumen, die Gemüse, die Futterkräuter und Feldfrüchte betrachtet, besprochen und wo es angienge für den nachfolgenden Zimmerunterricht von dieser oder jener Pflanze ein oder mehrere Exemplare mitgenommen. Hier wäre der flüchtige Goldlaufkäfer, dort das niedliche Marienkäferchen zu bewundern, dann würde zur Abwechslung wieder auf Schmetterlinge Jagd gemacht, der trillernden Lerche, dem muntern Fink zugehorcht, der kreisende Flug des Weih bewundert und endlich gieng's noch zürnend über die räuberischen Sperlinge her. Ein andermal gienge es an das Wasser, an den Teich oder Fluß; wer eine Angelruthe besäße, dürfte sich im Fischen versuchen, die andern würden zusehen, die gefangenen Fische betrachten oder Krebse fangen, Binsen und Lisch zu Flechtarbeiten sammeln, den Wasserspinnen, Wasserjungfern und Fröschen zusehen ꝛc. Von Zeit zu Zeit würde auch einmal ein Ausflug in den Wald veranstaltet. Da gäbe es verschiedene Bäume und Sträucher, Schwämme und Moose zu betrachten, Beeren und Haselnüsse zu pflücken. Da springen aber auch die Hasen umher, es hüpft das Eichhörnchen von Baum zu Baum; die Amsel, die Drossel und Meise singen um die Wette, der Kuckuck ruft, schreiend fliegen die bunten Heher umher. Hier rauscht eine grüne Eidechse durch das dürre Laub und dort ist Karl beinahe auf einen Ameisenhaufen getreten. Schritt für Schritt gibt es neue Wunder zu schauen.

Ob also geleitete ABCschützen wohl nicht manche unserer vierzehn- und fünfzehnjährigen Sekundarschüler hinsichtlich der naturkundlichen Erkenntniß der nächsten Umgebung beschämen würden? Wir glauben es. Unbegreiflicher Weise setzt die abstrakte Lernschule ein solches Aufthun der Sinne als sich von selbst ergebend immer voraus, während sie sich doch tagtäglich überzeugen kann, daß dem nicht so ist. Haben wir ja unlängst, mitten im Weinlande sitzend, an unsern Repetirschülern erfahren müssen, daß viele trotz Real- und Sekundarschulunterricht nicht einmal die Korn- und Traubenblüthen kannten.

Daneben würden die Kinder in all ihren Spielbeschäftigungen je nach der Jahreszeit unterstützt oder resp. ihnen doch dabei mehr oder weniger Vorschub geleistet. Im Vorfrühling würden Bälle fabrizirt und Pfeile; dann kämen die Frühlingspfeifen, der eine oder andere Knabe würde sich vielleicht an ein Wasserwerk z. B. an eine Lohmühle wagen ꝛc. Im Herbste würden Vogelschläge, Vogelbauer und Windbüchsen gemacht. Im Winter aber käme dann eben das Falten, Verschränken, Flechten, Ausschneiden und Ausnähen auf's Tapet. Daneben würde auch ein Zimmergarten gepflegt und bei reichem Schneefall natürlich auch der Schneemann nicht vergessen.

Bewegungsspiele wären das ganze Jahr hindurch zu üben; im Sommer im Freien, im Winter im Zimmer, zumeist mit Gesangbegleitung in der

Manier von Fröbel und Fölsing. Jedes Spiel aber müßte so lange geübt werden, bis die Bewegungen mit einer gewissen Präzision ausgeführt würden und ohne ängstliches Auswählen von jeder beliebigen Gruppe gespielt werden könnte.

Durch die Besorgung eines Gärtchens und die Pflege eines Zimmergartens, verbunden mit einschlägigen Belehrungen, glauben wir Reformfreunde, würde das Kind nicht nur eine ziemliche Anzahl Pflanzen weit besser kennen lernen, als durch die paarzeiligen Realbuchbeschreibungen: es würde dabei zugleich noch das Pflanzenleben in seiner allmähligen Entwicklung und Abhängigkeit von den Witterungseinflüssen ꝛc. kennen lernen und zwar besser als es durch das Lesen noch so guter Lesestücke erzweckt werden könnte. Durch Spielbeschäftigungen würden die Kinder mit Messer, Schere und Nadel umgehen lernen, es würde der Formensinn und Erfindungsgeist geweckt. Zunächst aber würden sie bei solch natürlichen Beschäftigungen der Art an Fleiß und Aufmerksamkeit gewöhnt, wie es bei dem ewigen Schreiblesen schlechterdings nicht möglich ist. Wie könnte da Trägheit nur aufkommen, wo es gälte solche Sachen zu machen? wie Unaufmerksamkeit in Arbeiten, die Alle mit Jubel verrichten, und wo der Unbeholfene, von allen Gespielen ausgelacht, sich seiner Unbeholfenheit schämen muß?

Aber was soll dann das Spiel? die Kinder spielen ja auch ohne Anleitung. Ganz recht; sie singen und zeichnen sogar ohne Anleitung. Die Antwort steckt lediglich in dem „Wie".

Freilich kommt hier Alles auf die Persönlichkeit des Lehrers an; den Knaben gleich beohrfeigen, wenn er seine Frühlingspfeife schlecht geschnitzt oder im Spiel einen Bock geschossen, nähme sich höchst kurios aus und müßte den Kindern Spiel und Spielbeschäftigung sogar gründlich verleiden. Wir begreifen die Klagen der sich hiefür interessirenden Erzieher gar wohl, daß so selten ein Lehrer zu finden sei, der dieß verstehe.

Es erfordert eben mehr psychologische Einsichten, als ein so ledern betriebener Schreibleseunterricht; im Seminar lernt man's nicht, bei gäng und gäbem Schulhalten wieder nicht; nebst dem Studium einschlägiger Schriften möchte vielleicht das Familienleben noch am besten dafür befähigen.

Bis anhin haben wir von der Elementarschule gesprochen; wird aber daselbst auf eben beschriebene Weise der Grund gelegt, so sollte ein Fortschreiten auf der mittlern und obern Stufe keinerlei Schwierigkeiten darbieten. Die Gartenbeetchen werden allmählig etwas größer zugemessen, verwandeln sich mehr und mehr in Versuchsfelder und erfordern daher auch etwas mehr, strengere und mannigfaltigere Arbeit; es wird eine Baumschule angelegt, worin auch einige Beete mit Waldbäumen bepflanzt werden. Endlich wird die längst vergebens angeregte Seidenzucht in Angriff genommen und so haben wir in dieser Richtung zu thun genug. Die Spaziergänge dürfen seltener werden,

die Kinder haben sich gewöhnt, Alles zu beobachten, haben der Gegenstände in der That auch schon ziemlich viel gesehen und zum bloßen Auffrischen des früher Gesehenen dienen Bilder. Was die technischen Arbeiten betrifft, so üben sich die Knaben im Modelliren in Thon, Holz und Karton, im Anfertigen physikalischer Apparate (Crüger) — ähnlich wie in der Industrieschule. Die Mädchen haben ihre besondere Arbeitsschule. Die Bewegungsspiele nehmen mehr und mehr den Charakter der Turnübungen an; Tanz und Reigen sind nicht ausgeschlossen.

„Aber wo bleibt dann die Zeit für's Lesen, Schreiben, Rechnen und all die bisherigen Lehrgegenstände? oder sollen diese Unterrichtsfächer gestrichen werden?" Keineswegs, wir brauchen für unsere sog. Spiel- und Arbeitsübungen nicht einmal die Hälfte der Unterrichtszeit einzuräumen, so werden wir vollkommen ausreichen; es ließe sich schon Vieles machen, wenn wöchentlich nur ein Tag dafür verwendet würde. „Nicht übel," wird man uns entgegnen, „herrscht aber nicht jetzt schon die allgemeine Klage, daß die ganze Unterrichtszeit nicht einmal hinreiche, um die Unmasse des vorgeschriebenen Lehrstoffes gehörig zu bewältigen, und in Zukunft soll man nun gar mit der Hälfte ausreichen!"

Es ist wahr, es klingt etwas parador und dennoch sind wir der Ueberzeugung, nichts Unmögliches verlangt zu haben. Wir erinnern uns bei dieser Gelegenheit mit Vergnügen einer hierauf bezüglichen Bemerkung des Herrn Dekan M. in M., eines Geistlichen, der das Schulwesen nicht nur so aus der Vogelperspektive kennt, sondern im Nothfalle den Schulstab noch selbst zu führen versteht.*) In einer Unterredung über Schulangelegenheiten bemerkte dieser Herr, er habe in seiner jetzigen Pfarrgemeinde sehr schlechte Schulen angetroffen und als ersten Reformversuch sofort vorgeschlagen, sie aus Jahrschulen in Halbjahrschulen umzuwandeln.

Dieß klingt nun doch gewiß nicht weniger parador. Aber siehe, es half! Jetzt — versichert unser Schulfreund mit sichtbarem Vergnügen — gehören die Schulen seines Pfarrdorfes entschieden zu den bessern der Umgebung, und während die von M. abgehenden Schüler früher an der Kantonsschule in Chur kaum Aufnahme fanden, werden die bessern Köpfe nun nicht selten in die zweite Klasse versetzt.

Hier haben wir in der That ein pädagogisches Räthsel. Wer aber die Thatsache bezweifeln möchte, den können wir zunächst nur an unsere frühern Schulzustände erinnern. Vor 1852 hatten wir nebst einer ziemlichen Anzahl

---

*) Mögen die bündtnerischen Lehrer in der Aufmunterung und Anerkennung solcher Geistlichen einen theilweisen Ersatz finden für das, worüber sie uns kulturstaatlichen Lehrer beneiden möchten.

Jahrschulen noch sehr viele 24=Wochenschulen; jeder Schulinspektor wird aber zugeben, daß in mancher der letztern eben so viel geleistet wurde, als selbst in den bessern der erstern, daß sich der Unterschied überhaupt durchgehends nicht gar so bedeutend herausgestellt habe.

Herr Dekan M. erklärt sich die Sache auf ganz einfache Weise; er sagt, er habe als Student oft Gelegenheit gehabt, zu sehen, wie matt und schläfrig es zur heißen Sommerszeit in den Stadtschulen zu= und hergehe; diese Schläfrigkeit, glaubt er nun, halte sehr oft noch länger an, als die Hitze der Hundstage, ja sie könne theilweise sogar zum bleibenden Schulton werden. Darum halte er für besser, die Schüler verkehren den Sommer hindurch bei landwirthschaftlichen Geschäften mit der freien Natur, so kehren sie im Herbst an Körper und Geist gekräftigt in die Schule zurück. Jetzt gehe es dafür mit frischem Muth an's Lernen, bis die Ostersonne sie auf's Neue in's Freie locke. *)

Dieselben Vortheile, die Herr Dekan M. bei seinen ihm untergebenen Schulen hervorhebt — Verbannung der Trägheit und ein stets regsamer Geist (es dürfte hinzugesetzt werden: empirische Kenntniß der Natur) — beanspruchen wir in noch höherem Grade für unsere Erziehungsweise bei **stetigem Wechsel zwischen Lernen und Arbeiten — Schulstube und Natur.** Es könnte somit der allfällige Vorwurf, wir hätten da etwas Barokes verlangt, jetzt schon als widerlegt betrachtet werden. Wir bringen aber obendrein noch in Erinnerung, daß bei unserm Unterrichtsgange die Naturkunde mit den Spaziergängen und der Gartenwirthschaft, die Formenlehre mit den Spielbeschäftigungen in direkte Beziehung tritt — die Stundenzahl für diese Fächer somit bedeutend reduzirt werden kann, und daß auch der Sprachunterricht, speziell die Aufsatzübungen, durch das Neue, das wir vorschlagen, bedeutend gewinnen würde. **).

---

*) Zu bemerken ist hiebei, daß daneben dafür Sorge getragen ist, daß die Schulen für die kurze Winterszeit nicht zu sehr überfüllt seien; es werden für 150 bis 160 Schüler 4 Lehrer angestellt.

Das 6. Postulat von Dr. Georgens für die vorjährige deutsche Lehrerversammlung in Frankfurt heißt: „Der Unterricht muß sich an das Tages= und Jahreszeitenleben anschließen.“ Hier sehen wir wenigstens in schlichter Weise den zweiten Theil der Forderung erfüllt.

**) Hiebei wird es freilich darauf ankommen, was man mit den Aufsatzübungen eigentlich will; soll's darauf hinauslaufen, daß die Schüler in durchgehends reproduktiver Weise etwa ein Lesestück schriftlich nacherzählen lernen, oder ist man gewöhnt, sie über abstrakte Themen, wie: Fleiß, Sparsamkeit, Reinlichkeit, Freundschaft — über Sprichwörter 2c. hinbrüten zu lassen, so wird man nicht begreifen, wie unsere Spaziergänge 2c. den Aufsatzübungen Vorschub leisten sollen. Wir stellen aber an den Sprachunterricht im Allgemeinen die Forderung, daß er die Schüler anleite: über die Dinge seiner Umgebung, über Selbstgesehenes,

Im Weitern würden wir dann eben den Lehrern all den Flitter, den grammatikalischen, geometrischen, musikalischen, heiße er wie er wolle, erlassen, sie dürften sich nicht mehr mit unverständlichen Definitionen und dem Memoriren von Systemen dieser oder jener Art abquälen; die Hunds-, Hasen- und Festungsrechnungen würden wir ihnen ebenfalls erlassen und in der Geographie und in der Geschichte wäre uns die Hälfte des bisherigen Zahlenkrames genügend.

Sollten aber auch so, von allem Flitter abgesehen, die Prüfungen noch ein extensiv weniger glänzendes Resultat zeigen (was wir freilich bezweifeln), so wären wir selbst dann noch nicht erschrocken. Wir sehen in allen Kreisen der Gesellschaft eine ordentliche Anzahl älterer Männer, die sich aus Schriften und in geselligem Umgange eine so schöne Summe verschiedener Kenntnisse erworben haben, daß sie die Vergleichung mit den stolzen Herren der neuen Schule gar wohl aushalten könnten. Sie hatten aber von ihrer Schule nicht so viel empfangen, wie wir geben wollen, ihr Unterricht war vielfach eher geeignet, ihnen die Gegenstände der Wissenschaft zu verleiden, als sie dafür zu interessiren. Hat aber das Leben bei so mangelhaftem, oft verkehrtem Schulunterrichte so manche Lücke auszufüllen, so manches Krumme gerad zu machen gewußt, um so mehr dürfen wohl wir auf seinen erziehenden Einfluß rechnen, die wir grundsätzlich bemüht sind, den Zögling für Alles zu interessiren — ihn mit geöffneten Sinnen mitten auf die Entwicklungsbahn stellen.

„Aber", wird man uns entgegnen, „wenn äußere Thätigkeit ein so wirksamer Hebel im Erziehungswesen ist, so sollten sich doch wohl von den in Aussicht gestellten Resultaten in unsern landwirthschaftlichen Schulen und Rettungsanstalten bereits auch schon etwelche Früchte zeigen." Wir antworten: das ist zum Theil auch wirklich der Fall, überall finden wir bei den Zöglingen solcher Anstalten wenigstens ein heiteres, aufgeräumtes Wesen, einen geweckten Geist, der den Beobachter für ein vielleicht weniger fertiges Schulwissen vollkommen entschädigt. Kommen aber die Resultate unsern Erwartungen nicht gleich, so möge man bedenken, daß wenn Zwei scheinbar ein und dasselbe thun, es im Grunde sehr oft doch nicht das Gleiche ist. Wir hatten z. B. im Seminar zu Kreuzlingen auch Gartenarbeiten zu verrichten, sie haben uns in der That nicht gar so viel genützt. Warum? weil sie eben mehr nur auf dem Papier, nicht aber in praxi in lebendige Wechselbeziehung zum Unterrichte gebracht waren und daher sogar manchmal von uns Seminaristen

---

Selbstgehörtes, Selbsterlebtes mündlich und schriftlich sich geläufig und möglichst korrekt auszudrücken, und so wird die Beziehung wohl sofort klar werden.

als eine Art lästigen Anhängsels verwünscht wurden. Wäre dagegen jedem Zögling ein Versuchsfeld angewiesen worden, wo er auftragsgemäß über den Anbau dieser oder jener Pflanzen selbsteigene Versuche hätte anstellen, wo er überhaupt mit einer gewissen Freiheit hätte schalten und walten können: es wäre gewiß ein ganz anderes Leben in unsere Gartenarbeit gekommen. Aber so fühlten wir eben bald heraus, es sei eigentlich zunächst darum zu thun, daß wir uns die Kartoffeln, die Rüben, die Bohnen, die wir essen sollten, selbst bauen, um überall gerne gesehene Ersparnisse zu erzielen — es handle sich also wohl in erster Linie um das Objekt und erst in zweiter Linie um das Subjekt.

Das ist eben das Fatale: überall finden wir bei Wehrli sowohl, wie bei Fellenberg den sonst hoch schätzbaren pädagogischen Takt durch ihr obenanstehendes Utilitätsprinzip wieder verdunkelt. Bei ihnen war die äußere Thätigkeit etwas neben dem Unterrichte Hergehendes, das nicht allein des formalen Bildungszweckes, sondern eben sowohl auch der Prozente*) willen betrieben wurde. Die Reformfreunde von heute aber verlangen, daß die äußern Thätigkeiten stets in lebendiger Wechselbeziehung zum Unterrichte stehen; sie sind ihnen in Bezug auf Naturkunde und Mathematik Anfang, Mitte und Ende — bilden für diese wichtigen Fächer den eigentlichen Mittelpunkt, an den sich das belehrende Wort anreiht. Sowohl Dr. Georgens, wie Pösche haben zunächst nur die formale Seite im Auge, das arbeitende Subjekt; die gelieferte Arbeit ist ihnen Nebensache.

Sie wollen somit die Arbeit in weit idealerm Sinne betrieben wissen, als es von Fellenberg-Wehrli geschehen ist; möglich, daß die Letztgenannten durch die unglücklichen Schicksale unseres Großmeisters, Heinrich Pestalozzi's, auf diese etwas extreme und, wir möchten sagen, ihre Erziehungsbestrebungen mehr oder weniger verflachende Richtung gekommen sind. Nun, das eine Verdienst wird Fellenberg-Wehrli immerhin ungeschmälert bleiben, daß sie den ersten Grundstein zu der besprochenen Erziehungsidee gelegt, daß es ihnen zuerst gelungen ist, das Hochbild Pestalozzi's mit der Arbeit thatsächlich zu verschwistern. Suchen wir nun nach mehr als einem Menschenalter ihre Ideen etwas zu vervollkommnen, so thun wir nur, was unsere Schuldigkeit ist; die Enkel dürfen die Hände auch nicht in den Schooß legen, sondern, auf den Schultern ihrer Väter ruhend, ist es ihre Pflicht, auch ihrerseits eine Stufe höher empor zu klimmen auf der Bahn menschlicher Erkenntniß. — Gelingt uns aber dieß, so dürfen uns die wesentlich modifizirten Prinzipien auch zu wesentlich andern Resultaten berechtigen.

---

*) Bei uns Seminaristen kamen dieselben übrigens nicht etwa Herrn Wehrli, sondern lediglich nur dem Fiskus zugut.

Wir kennen vorderhand erst eine Erziehungsanstalt, in welcher man diese neuern Ideen zu verwirklichen sucht, es ist die von Herrn Beust in Zürich, der sich in seinem Programm also ausspricht:

„.... Die Grundlage des erziehenden Unterrichtes bildet der Gedanke, daß den Kindern nichts aufgezwungen werde, sondern daß diese durch eigene, freiwillige Arbeit sich Kenntnisse erringen; es wird in ihnen das Bedürfniß nach Wissen geweckt und sie werden zu schaffender Arbeit angeleitet. Was so erworben wird, ist Eigenthum für das Leben. Diese Arbeit ist den Schülern eine Freude, daher erklärt sich ihre große Liebe zur Schule. Daß die Gewöhnung an eine solche schaffende und sich selbst entwickelnde Geistesthätigkeit einer mechanischen Vielwisserei weit vorzuziehen sei, wer wollte das in der Heimat des großen Pestalozzi bestreiten?

„Die Anstalt sucht ihren Ruhm auch nicht darin, daß man die Kinder Vielerlei lehre, sondern daß die Kinder viel lernen; sie betrachtet jedes Lehrobjekt als ein Mittel, die schlummernde Kraft des Kindesgeistes zu wecken und auf naturgemäße Weise zu üben und zu stärken. Dabei stellt sie immer das Nothwendige dem Wünschenswerthen voran und läßt mit der geistigen Thätigkeit auch ein materielles Gestalten Hand in Hand gehen, so weit es die engen Grenzen der Schule und ihre Mittel erlauben, um so den Nachahmungstrieb der Kinder in eine nützliche Bahn zu leiten.

„Frohes, munteres Wesen gilt dabei als ein Recht der Jugend, aber man unterscheidet es streng von Ausgelassenheit. ...“

Wir laden daher Jedermann, der sich für die Sache interessirt, ein, Herrn Beust's Anstalt zu besuchen; ist sie zur Zeit auch noch nicht im Stande, Alles das zu leisten, was wir da aufgezählt haben (was schon aus den Worten des Programms zu entnehmen ist: „So weit es die engen Grenzen der Schule und ihre Mittel erlauben“), so wird man doch gleich gewahr werden, daß da ein ganz anderer Geist weht, als man ihn gewohnt ist; schon die in den Lehrzimmern aufgestellten Modelle, die verschiedenen Materialien ꝛc. weisen darauf hin. Würde sich diese Anstalt von andern Schulen nicht wesentlich unterscheiden, so ließe sich schon bei dem vielleicht zehn- oder mehrfach höhern Schulgeld ihre Frequenz, in einer mit Schulen sonst wohl bestellten Stadt, kaum erklären.

Die Rhein. Blätter berichten uns zwar, daß in der Schweiz noch ein zweites Institut der Art besteht, nämlich in Appenzell A.-Rh., leider haben wir aber bisher nichts Näheres erfahren können. In England und Frankreich sind deren schon mehrere eingerichtet. Vor allen aber dürfen wir hoffen, werde die Anstalt der Herren Georgens und Pösche selbst, auf Schloß Liesing bei Wien, ihr Licht leuchten lassen, wenn sie die in Wien wieder eingebürgerten Jesuiten nicht zu knicken vermögen.

Möge die Zukunft uns mit solchen Anstalten immer reichlicher beschenken!

Die Erziehungsbehörden können in der That nicht gleich bei jedem Windzuge den Regulator wieder anders stellen; die Staatsmaschinen bewegen sich bekanntlich unter allen andern am langsamsten. Privatanstalten aber sollten nicht, wie es gewöhnlich geschieht, bloß darauf ausgehen, die öffentlichen Schulen, bei sonst ganz gleicher Unterrichtsmanier, nur vermöge ihrer günstigen Verhältnisse, an der Examenparade an Glanz etwas zu übertreffen. Sie sollten in vollem Sinne des Wortes nach wahrer, ächter Originalität ringen, auf daß sie den öffentlichen Schulen als eigentliche Musterschulen dienen könnten. Das ist nach unserer Ansicht der Ehrenplatz, den sie im Unterrichtswesen einzunehmen berufen sind. Es sollte ihnen bei der unumschränkten Lehrfreiheit, deren sie genießen, eine wahre Lust sein, alles Neue von Belang einer sorgfältigen Prüfung zu unterwerfen und die jeweiligen Resultate in pädagogischen Zeitschriften zu veröffentlichen. Wir bedauern genug, durch obligatorische Lehrmittel, Lektions- und Unterrichtspläne immer mehr in die unfehlbare (?) Staatsschablone eingezwängt zu werden. Warum wollen sich die Institutslehrer der Freiheit selbst begeben, um die wir, unter dem Druck allerhöchster und allerniedrigster Verordnungen Arbeitenden, sie in der Seele beneiden möchten.

Darum auf! in diesem neuesten Thema: „Erziehung zur Arbeit durch Arbeit", öffnet sich Euch, Ihr Herren Kollegen, ein schönes, weites und — wie wir zuversichtlich hoffen — reichlich lohnendes Arbeitsfeld. Alles drängt auf die Verwirklichung dieser Ideen hin; sie erscheinen gleichsam als ein neu aufgehendes Gestirn am pädagogischen Himmel, wie seit Pestalozzi keines mehr dagewesen ist.

Selbst unser eben erschienene Unterrichtsplan, sonst ein ziemlich steifes, altväterisches Gesicht schneidend, bringt uns wenigstens Spiele und Spaziergänge. — Die gemeinnützige Gesellschaft des Kantons St. Gallen wird dankbar anerkennen, daß wir noch einen Schritt weiter gehen, wenn wir mit unsern Schülern Land- und Gartenwirthschaft treiben, als wenn wir ihnen nur davon reden. Ein Appenzeller Korrespondent des „Schulfreundes" verlangt geradezu, daß mit der Schule eine eigentliche Musterwirthschaft verbunden werde. Soeben beschäftigt sich auch die gemeinnützige Gesellschaft des Kantons Bern mit der Frage, wie durch die Schule eine bessere Vorbereitung für's Gewerbswesen erzweckt werden könnte. — Und in Ungarn, da sehen wir der Volksschule auf den weiten Pußten gleich bei ihrer Entstehung schon eine Baumschule beigegeben — für uns ein deutlicher Fingerzeig, daß die Volksschulen, wenn sie heute erst gegründet werden müßten, sicher eine ganz andere, dem Leben mehr entsprechende Organisation erhielten.

Daß die allgemeine deutsche Lehrerversammlung sich schon zu wiederholten

Malen mit dieser Frage befaßt hat, ist hinlänglich bekannt. Schon 1856 wurden von ihr folgende Unterricht und Erziehung beschlagende Sätze von Hoffmann in Hamburg angenommen:

1) „Die Erziehung zur Arbeit besteht nicht darin, daß die Erwachsenen die Arbeitskraft der Kinder zum Nachtheil der körperlichen und geistigen Entwicklung derselben ausbeuten und daß sie die Kinder durch vorzeitige Berufsarbeiten zum Geldverdienen anhalten, sondern vielmehr darin: daß die Kinder nicht nur durch Stärkung ihrer Körperkräfte, sondern auch insbesondere durch Weckung ihrer Intelligenz für ihre ganze Lebenszeit zur Arbeit tüchtig und willig gemacht werden.

2) „Es ist die Aufgabe des Hauses und der Schule, die Arbeitskraft der Kinder zu üben, diese zum Schaffen des Nützlichen anzuleiten und anzuhalten, und bei der Erziehung und dem Unterrichte derselben überhaupt mehr, als es bisher geschehen ist, auf das Leben Rücksicht zu nehmen.

3) „Durch die Erziehung zur Arbeit wird der Zweck, den Menschen für das Leben zu bilden, nur dann erfüllt, wenn dieselbe gleichzeitig eine Erziehung zur Wissenschaft ist."

Drum nochmals auf, ihr Institutoren! frisch an's Werk; wir werden folgen. Ob noch in diesem Jahrhundert, ist freilich ungewiß. Wohl feiert unser Zeitalter einen seiner schönsten Triumphe darin, die Menschen quantitativ nach Körper und Geist mit Windeseile vorwärts zu bringen, aber qualitativ — da stockt's „halt" immer noch. Den längst ersehnten Nürnberger Trichter aufzufinden, scheint einer spätern Generation vorbehalten zu sein.

Vor Allem aus muß sich erst eine engere, allgemeinere Theilnahme für das Schul- und Erziehungswesen kund geben, bevor's auf diesem Gebiete besser werden kann. Da sehen wir die angesehensten Männer von Zeit zu Zeit in zahlreichen Versammlungen über den Anbau der Pflanzen und die Pflege der Hausthiere berathen; wo sind aber die Vereine, die aus freiem Antriebe über die Pflege der Kinder, über Unterricht und Erziehung berathen? In unserm Kanton werden alljährlich über Fr. 4000 für Hebung der Viehzucht ausgesetzt, und welchem Bauer es zufällig gelingt, einen schönen Eber ꝛc. zu ziehen, der erhält eine Prämie von Fr. 20—30. Was aber erhält der Lehrer, der bei pflichttreuem Arbeiten seine Schule auf einen möglichst befriedigenden Standpunkt gebracht hat? Oder ist die Viehzucht denn wohl ein schwierigeres, der Berathung und Prämirung wertheres Geschäft als die Kinderzucht?

Bei dieser allgemeinen Theilnahmlosigkeit für das Schulwesen kann denn natürlich der Ruf um Erhöhung der Lehrerbesoldung zur Zeit kaum rechten Anklang finden, und können wir somit auch noch nicht sobald auf ein tüchtigeres Lehrerpersonal rechnen, sondern werden im Gegentheil bei dem immer

größern Aufschwung von Handel und Verkehr, wie bisanhin, von Zeit zu Zeit die bessern Kräfte aus unserer Mitte scheiden sehen, sich einem lohnendern Geschäfte zuwendend.

Für die Verwirklichung solcher weittragenden Erziehungsideen braucht es aber Männer; Männer, die an Tüchtigkeit denen jedenfalls nicht nachstehen dürfen, die mit Aussetzung von zwei- und dreifach höhern Besoldungen zur Ausfüllung von Zins- und Eisenbahntabellen gesucht werden. Hätten wir ein tüchtigeres Lehrerpersonal, so dürften wir nicht nur auf baldigere Verwirklichung der besprochenen Ideen rechnen, wir stünden ihnen jetzt schon bedeutend näher.

Auch das Unterrichtswesen hat natürlich seinen allmähligen Entwicklungsgang, wie jeder andere Zweig im Staatswesen. Wer die Geschichte der Pädagogik studirt, der sieht z. B. deutlich, wie auf diesem Gebiete im Lauf der Zeit successive immer von der Form zur Sache fortgeschritten wird. Erst stoßen wir auf todtes Regelwesen und rein objektive Darstellung der Dinge, was **nolens volens** memorirt werden muß (Gedächtnißkram). Hierauf fängt man an über die Dinge zu reden und sie in der Folge etwa durch Bilder zu veranschaulichen (verbaler Realismus, A. Komenius, Basedow). Gegenwärtig werden die Dinge, so viel es angeht, **in natura** vorgezeigt, man strebt nach unmittelbarer Anschauung (realer Realismus). Den Reformfreunden von heute genügt aber auch dieß nicht mehr; sie verlangen, daß die Dinge nicht bloß angeschaut, **in natura** angeschaut werden, sondern daß man die Schüler anleite, theils spielend, theils arbeitend, mit denselben umzugehen.

Wie viele unserer Schulen sind aber noch kaum über die erste Stufe hinaus! Hätte sich überall schon ein kräftiger Realismus zweiter Art eingebürgert, ja, dann wäre der Schritt zu den Forderungen eines Pestalozzi-Fröbel*) ein minder gewaltiger und wir dürften hoffen, seine Erziehungsideen nicht erst in ferner Zukunft verwirklicht zu sehen.

Doch lassen wir den Muth nicht sinken! Hat die Idee nur erst einmal Boden gewonnen, so werden sich auch Leute finden, die an ihrer Verwirklichung arbeiten. Blicken wir vierzig Jahre zurück, so müssen wir gestehen: es ist doch trotz mannigfacher Hindernisse um einen schönen Schritt vorwärts gegangen, wohl mehr, als man damals erwarten durfte; hoffen wir, daß man's in vierzig Jahren wieder so sagen könne und der Schullehrer des 20sten Jahrhunderts den „Schullehrer des 19ten Jahrhunderts" nicht weniger überbieten werde, als dieser seinen Vorgänger überboten hat.

So auf der Bahn des Fortschrittes rüstig ihrem Ziele zusteuernd, kann unserer Volksschule auch die verdiente Anerkennung nicht mehr länger aus-

---

*) Akademischer Name von Dr. Georgens.

bleiben; je kräftiger sie wirkt, desto mehr wird sie auch nach und nach als ein die allgemeine Staatswohlfahrt bedingender Faktor empfunden werden und die Anfeindungen von links und rechts werden ihr immer weniger zu schaden vermögen.

Rezensionen.

Schweizerkunde. Land und Volk, geogr., statist., übersichtlich und vergleichend dargestellt von H. A. Berlepsch. Braunschweig bei A. Schwetschke und Sohn. 1851. I. Lfrg. v. 128 Seiten. (Das ganze Werk erscheint in 6 Lfrgn. à 2 Fr.)

Mit aufrichtiger Freude begrüßen wir dieß verdienstliche und zeitgemäße Werk, ja um so freudiger, als wir darin die Kundgebung schweizerischer Gesinnung und des Verfassers warmes und liebevolles Interesse zur neuen Heimat erblicken. — Bald sind es 20 Jahre, seitdem der verdienstvolle G. Meyer v. Knonau seine „Erdkunde der schweizerischen Eidgenossenschaft" veröffentlichte. Während dieser langen Zeit erschien kein zweites systematisches, die ganze Schweiz umfassendes geographisches Handbuch von diesem Umfang und gleicher Bestimmung, obgleich seither in diesem Fache große Fortschritte und auch über die Schweiz wesentliche Resultate erzielt worden sind und obschon manche der frühern Ansichten mit dem gegenwärtigen Standpunkt der Wissenschaft nicht mehr übereinstimmen. Wie manche dunkle Partieen über Land und Volk haben einzig die „Gemälde der Schweiz", denen jüngst verdiente ehrenvolle Auszeichnung zu Theil geworden, beleuchtet! Wie viel Anerkennenswerthes haben neue Monographieen (M. Ulrich, die Seitenthäler des Wallis; G. Studer, topograph. Mittheilungen aus den Alpen; Agassiz, geolog. Alpenreisen; Papon, das Engadin) und Werke (Schlagintweit, Untersuchungen; G. v. Escher, Handbuch für Reisende; Tschudi, Thierleben; Siegfried, die Schweiz I.; Meyer, physikalische Geographie der Schweiz; zum Theil auch: Kohl, Alpenreisen; Buddeus, Schweizerland) zur nähern Kenntniß einzelner Lokale und Gebirgsgruppen geleistet! Wie Vieles verdanken wir den werthvollen Karten von Dufour und Ziegler, dem malerischen Alpen-Relief von Delkeskamp! Wie total verändert ist seit dem Erscheinen von B. Studers Geologie der Schweiz die Vorstellung über Entstehung des Alpengebäudes! Wie viele veralteten Angaben über Bevölkerung und Größe bedürfen seit der eidg. Volkszählung und den trigonometrischen und horizontalen genauen Vermessungen der Berichtigung und angemessener Bereicherung! Deßhalb erscheint uns eine neue Bearbeitung Bedürfniß und die Herausgabe einer auf Grund der neuesten Forschungen verfaßte Vaterlandskunde vollkommen ge-

rechtfertigt. Dem Bearbeiter stand nun allerdings eine Masse trefflicher Hülfsmittel zu Gebote; dennoch erachten wir's als eine eminente, mühevolle Arbeit, aus allen diesen Hauptwerken, Karten, zerstreuten Aufsätzen in Flugschriften und den vielen Reiseberichten das geeignete Material, die wesentlichen und zuverlässigsten Angaben zu sammeln und mit den Resultaten eigner Forschung und Anschauung und nach selbständiger Anordnung zu einem vollständigen, organischen Ganzen zu verbinden und abzurunden. Um so höher schlagen wir diese gediegene Arbeit, diese gelungene Ausführung vielleicht des schwierigsten Theils des ganzen Handbuchs an. Das zur Besprechung vorliegende 1. Heft gibt den Beweis, daß der Verfasser, der als Schriftsteller guten Klang hat und dem wir mehrere auf die Schweiz bezügliche Werke und Aufsätze verdanken, ganz geeignet und durch Studium und Reisen vorbereitet ist, diese große Aufgabe befriedigend zu lösen. Nach dem Prospektus, der in Zweck, Umfang und Plan des Werks Einsicht gewährt, soll es ein Handbuch werden, das Jedem, der sich für die Schweiz interessirt, gedrängte Auskunft über Land und Volk ertheilt. Es soll das Gesammtgebiet umfassen und eine gründliche Kenntniß des Vaterlandes bezwecken. Nach Inhalt und Darstellung der 1. Lieferung zu urtheilen, will es zunächst der fortgeschrittenen geographischen Wissenschaft dienen und scheint vornehmlich für Leute mit wissenschaftlichem Streben bestimmt zu sein, weßhalb es einige geographische Kenntnisse und etwelche Vertrautheit mit der Naturkunde voraussetzen mußte. Es ist keine Schulgeographie im engern Sinne, auch ist es nicht speciell dem weniger gebildeten Volke gewidmet; denn für die Schule und das praktische Leben wäre manches Detail entbehrlich. Entspricht es aber auch nicht direkt dem Volksschulbedürfniß, so schließt es gleichwohl die Benützung für den geographischen Unterricht nicht aus und wir möchten es als Magazin des Wissenswürdigsten und als zuverläßiger Rathgeber auch den Lehrern der Volksschule zu eigenem Studium warm empfehlen. Gewiß wird dieß nicht ohne Gewinn für den geographischen Unterricht sein. Dem Referenten hat es Genuß und Belehrung gewährt. — Die Arbeit zeugt jedenfalls von Maßhalten und meisterhafter Bewältigung der Stofffülle, von gewissenhafter und vorsichtiger Benutzung der Quellenschriften, wie der bessern Reiseliteratur, von anerkennenswerther Sorgfalt in Detailbezeichnungen. Sie trägt auch ganz das Gepräge eigenthümlicher Auffassung und selbständigen Verarbeitens und Schaffens, und nicht selten trifft man naturgetreue Gemälde, wie sie nur durch eigenes Reisen gewonnen werden. Die Darstellung ist, wenn gleich gedrängt und präcis, auch frisch und anziehend, was eine gewandte Feder voraussetzt, indem der Stoff sich nicht wohl zur zusammenhängenden Beschreibung eignet. Manchem Leser werden auch die eingeflochtenen Quellennachweise, die einen Einblick in die dießfällige Literatur gewähren, willkommen sein, zumal eine Bibliographie der

neueren die Schweiz betreffenden Werke mangelt. — Wir notiren den Inhalt der 1. Lieferung noch näher.

Nachdem der Verf. im 1. Cap. die allgemeinen geographischen Verhältnisse: Lage, Gränzen, Größe ꝛc. behandelt hat, geht er im II. Cap. an die Hauptaufgabe, an die Zeichnung des Alpenreliefs, an die Entwerfung des orographischen Bildes, womit er für das Ganze den Grund legt, da Bodengestaltung, Natur- und Menschenleben in innigem Zusammenhange stehen. Auf die Geologie basirt, vereinigt der Autor mit außerordentlicher Sachkunde und mit Fleiß die zerstreut liegende Materie, so viel uns bekannt, zum ersten Mal zu einer übersichtlichen vollständigen Orographie, wobei ihm sein Darstellungstalent wohl treffliche Dienste leistete. In der Uebersicht skizzirt er in großen Umrissen das Bild vom Wunderbau der Alpen; hierauf berichtet er in Kürze über die Erhebungstheorieen oder die Meinungen über die Bildung und Entstehung des Alpengebäudes. (Meinungen leider. Die Wissenschaft scheint da noch zu keinem Abschlusse gekommen zu sein.) An die Unterscheidung der Gebirge in drei Grundformen wird das Nöthige über Thalbildung im Allgemeinen angeschlossen. Nachdem der Verf. auf die Ursachen der jetzigen Gestaltung hingewiesen, gibt er die Eintheilung der Thäler nach Richtung und Entstehung. Das Verständniß erleichtern eingewobene Erklärungen und anschauliche Nachweise. An Wallis und Engadin läßt sich Manchem besser begreiflich machen, was ein Längethal ist, als mit Definitionen. Darauf wird auf den verschiedenen Thal-Charakter der westschweizerischen und Bündneralpen aufmerksam gemacht. Jetzt folgen die Abschnitte: Namen der Berge, Höhenbestimmungen, die Alpenstraßen mit Hinweisung auf deren commercielle Bedeutung. Besondere Aufmerksamkeit wird der Gruppirung der Gebirge gewidmet, weil sie die genaue Orientirung im Labyrinth der Schweizeralpen bedingt und auch zur Behaltbarkeit beiträgt. Der Verf. kann sich mit dem Dreikettensystem nicht befreunden. Er anerkennt zwar die Anschaulichkeit und Zweckmäßigkeit desselben für den ersten geographischen Unterricht, aber vor dem Richterstuhl der Wissenschaft bestehe diese Ansicht nicht. Referent hält dafür, auch die Schule müsse die bisherige Eintheilung aufgeben, wenn diese zu falschen Begriffen und Vorstellungen führt und die vorgeschlagene Gliederung ist eine von der Natur gegebene, keine willkürliche; sie ist ebenfalls übersichtlich und anschaulich und entspricht demnach dem pädagogischen Principe; auch ist sie Resultat nicht nur der geologischen Untersuchungen, sondern auch der äußern Gestaltung, auf welch' letztere der erste Unterricht hauptsächlich Rücksicht nehmen muß. Der Verf. sagt: Man muß sich die Alpen nicht als ein regelmäßiges Gebirgssystem vorstellen, sondern das Alpenganze als Summe selbständiger Erhebungsmassen, gleichsam von Bergfamilien denken, die durch Firste in Beziehung zu

einander stehen. Die Alpen zerfallen demnach in 11 Centralmassen. Diese Gruppirung entspricht dem geologischen und orographischen Moment. Um nicht zu verwirren, erlaubt sich der Verf. eine Modification. „Der bei dieser Anordnung leitende Gedanke war, jede Gebirgsgruppe um ihre höchste Erhebung zu arrondiren und dadurch sowohl die äußere Gliederung der Massen zu ihrer Zusammengehörigkeit zu kennzeichnen, sowie zugleich die gemeinsame Basis der Entstehung möglichst festzuhalten. Die Alpen bestehen aus einer Mittelzone, geognostisch den Urgebilden angehörend, und zwei begleitenden Nebenzonen (Kalk- und Kreidegebilde). Erstere zerfällt in der Schweiz in folgende Centralmassen: 1) Monte Rosagruppe und Walliseralpen, 2) Gotthardsgruppe und Tessiner Alpen, 3) Adula- und Sureta-Gruppe oder Tessiner-Bündneralpen, 4) Berninagruppe oder südliche Engadineralpen, 5) Finsteraarhorngruppe oder Berneralpen, 6) Tödigruppe oder Bündner-Glarneralpen, 7) Albula- und Selvrettagruppe oder innere Bündneralpen." Um der Uebersichtlichkeit nicht zu schaden, werden die beiden Nebenzonen (die 1ste umfaßt das Alpengebiet zwischen Genfer- und Vierwaldstädtersee und die 2te enthält die Nagelfluhkette von Brunnen bis zum Camor) bei den korrespondirenden Gruppen aufgeführt. Die Nebenzonen werden ebenfalls in Gruppen getheilt.

Nun folgt die specielle Beschreibung dieser Abtheilungen. Dieser Theil, der große Ausdauer erforderte, läßt sich wohl am besten mit einer guten Karte an der Hand lesen: Der Beschreibung liegt folgendes Schema zum Grunde: Lage, Richtung, Ausdehnung, Quadratinhalt, Höhe der einzelnen Berge, Seitenketten, Gletscher, Pässe, Bergbesteigungen. Hervorragende, merkwürdige Berge werden ausführlicher geschildert. Kurz und treffend sind die charakteristischen Formen der einzelnen Berge gezeichnet. Sehr richtig ist z. B.: „Höher als der Gonzen, ein zweites Gebirgsstockwerk darstellend, erhebt sich die Kammegg und der aussichtsreiche Alvier ꝛc." Die Beschreibung ist gewürzt durch Einstreuung von sehr interessanten Vergleichungen über die Schnee- und Vegetationsgrenze, über die höchstgelegenen Dörfer, einzelne Wohnungen und Sennhütten in den verschiedenen Berggruppen, sowie durch Sagen, geschichtliche Erinnerungen (Suwarows Zug) und durch Angaben vom Naturmerkwürdigkeiten (Aeolsaccord auf der Sandalp, Martinsloch, Felsberg, Bergwerke). Bei Beschreibung des merkwürdigen Gebirgsringes vom Calanda über den Gonzen und die Churfirsten spricht er die Vermuthung aus, diese Umwallung möchte ein Krater einer vulkanischen Erhebung sein, dessen innere blasenförmige Kuppe wieder eingesunken sei. Als Beispiel eigenthümlich anschaulicher Darstellung stehe hier: „Die Albula- und Selvrettagruppe bilden in ihren Hauptformen mehrere rechtwinklige, in einander geschachtelte Dreiecke, an deren Scheitelpunkt jedes Mal die Wasserscheide zweier korrespondirender Thäler liegt. Das äußerste, größte und höchste dieser Dreiecke wird durch die Haupt-

kette und die Rhätikonkette gebildet. Im Winkel dieser zwei Ketten liegt die Wasserscheide der Landquart und des Davoser Landwassers. Innerhalb dieses Thaldreiecks erhebt sich ein zweites, aus der Gebirgskette des Hochwang und den Davoseralpen sich formendes, gleichfalls gegen Westen geöffnetes Dreieck, welches, der ersten Umwallung entsprechend, wiederum ein Thaldreieck, durch das Eroser Wasser (?) und die Plessur gebildet, einschließt." Hierauf folgt, kürzer gefaßt, die vergleichende Beschreibung und Eintheilung der Jurakette und den Schluß bildet das Mittelland, die Zeichnung des Terrains zwischen Alpen und Jura, „des großartigsten Thals von Europa". — Mit großem Interesse folgten wir der Beschreibung besonders der Bergpartieen, die uns durch Reisen bekannt sind und überall fanden wir auch im Detail große Genauigkeit. Für das Schulbedürfniß enthält diese Abtheilung natürlich zu große Ausführlichkeit; diese Detaillirung und Namenhäufung wäre bei Kindern zu Auffassung und Einprägung eines Totalbildes auch kaum förderlich. Dieß hindert jedoch nicht, dieser Orographie unsern Beifall zu zollen. Sie entspricht dem oben bezeichneten Zweck. Wir haben an der ganzen Anlage und Behandlungsweise nichts Wesentliches auszusetzen; dagegen notiren wir einige Ausstellungen von sehr untergeordneter Bedeutung. Zu berichtigen sind die Bemerkungen, daß das Kupferbergwerk Mürtschalp wegen schlechten Ertrages eingegangen sei, daß die Besteigung des Galenstocks nie und diejenige des Tödi seit 1837 nicht mehr versucht worden sei. Das Bergwerk wird gegenwärtig durch eine Actiengesellschaft unter Direction des Hrn. Dr. Simon ausgebeutet; ein Beitrag zur Geschichte desselben findet sich in Nr. 6 der Glarnerzeitung (Jahrg. 58). Der Galenstock wurde den 15. Aug. 1845 von E. Desor und Begleitung, und der Tödi am 13. Aug. 1853 von den Herren M. Ulrich und J. Siegfried bestiegen. Die Beschreibung der Galenstock-Besteigung steht in der Zeitschrift „die Natur von Ule und Müller", Jahrg. 54, Seit 176. S. 97 heißt es unrichtig: das Malixerthal mit der Rabiusa ꝛc. (Die Rabiusa durchfließt das Savienthal.) Ein Druckfehler ist es wohl, wenn der Paß zwischen Bivio und Avers an einem Orte Viletta genannt wird. — Um das Buch noch Mehrern zugänglich zu machen, wünschten wir eine theilweise Scheidung des geographischen und statistischen Materials. Durch Zusammenfassung der statistischen Notizen in Tabellenform und durch Annäherung zur Lesebuchform müßte es dem Unterrichte und dem praktischen Leben noch nutzbarer gemacht werden. Dieß nur eine unmaßgebliche Bemerkung vom Standpunkte der Schule. Weil aber das Handbuch sich nicht wohl in Einzelschilderungen einlassen kann, so wäre ein schweizerisches geographisches Lesebuch aus lebensfrischen, speziellen Schilderungen, aus charakteristischen Detailbildern, nach Art der geographischen Charakterbilder von Grube und Schöppner gesammelt, neben dem Handbuche und mit ihm ein Ganzes bil-

dend, noch zweckentsprechender. Es wäre zu wünschen, daß ein Sach- und Literaturkenner sich dieser gewiß so verdienstlichen, als lohnenden Arbeit unterziehen würde. — Ueber die Einrichtung der Fortsetzung, die wir sehnlichst erwarten, gibt uns der Prospect Aufschluß. Wir geben die Disposition abgekürzt.

Erster Theil.

I. Das Land und seine Natur. Allgemeine geographische Verhältnisse und Bodenerhebung (sind in der I. Lieferung ausgeführt). — Gewässer: Flußgebiete und Abdachungen; Seen. — Naturhistorische Umrisse: geologische Uebersicht. Bergstürze. Pflanzendecke. Thierleben. — Klimatische und atmosphärische Verhältnisse; u. A. auch die Lauinen und Gletscher.

II. Das Volk und sein Leben. Gang und Stand der Bevölkerung. — Charakter und sittlicher Zustand. — Körperbeschaffenheit. — Geselliges Leben. Sitten und Gebräuche. Volksfeste. Sprache: Mundarten. Volkspoesie. Intelligenz. Wissenschaft. Kunst. Bauwesen und Volkstrachten. — Nahrung und Erwerbsquellen: Landbau. Viehzucht. Alpenwirthschaft. Forstwesen. Bergbau. Industrie und Handel.

III. Der Staat und seine Zustände. Die Eidgenossenschaft: Gedrängte Uebersicht der Bundesverfassung. Behörden. Post-, Zoll- und Militärwesen. Münzen, Maß und Gewicht. — Die Kantone und die Gemeinden: u. A. die selbständige Gemeinde, vergleichende Uebersicht der Kantonalverfassungen. Armenwesen ꝛc.

Zweiter Theil.

Topographie der Schweiz. Nach den Kantonen geordnet.

Mit Recht betont demnach der Verf. die physikalische Geographie, und das topographisch-statistische Element tritt mehr in den Hintergrund, doch so, daß auch dieser Theil nicht vernachläßigt wird. Vollkommen einverstanden sind wir damit, daß das Zusammengehörige über die Alpen, Flußgebiete, das Thier- und Pflanzenleben ꝛc. nicht getrennt bei Beschreibung der einzelnen Kantone behandelt wird. Wir hätten es selbst vorgezogen, wenn auch die Topographie nicht nach den Kantonen, sondern nach den Flußgebieten geordnet würde. — Wir behalten uns ein Wort über diese beachtenswerthe Erscheinung vor, wenn das Ganze vollendet sein wird. Wir denken, sie werde eine ehrenvolle Stellung in der geographischen Literatur einnehmen, deßhalb diese einläßliche Besprechung. Wir wünschen dieser lehr- und genußreichen Lectüre die weiteste Vrrbreitung. Den Preis, der allerdings zu Umfang und Werth in richtigem Verhältnisse steht, wünschen wir im Interesse der Lehrer und Schulen etwas ermäßigt.

J. J. Schlegel.

Dr. Cassian, Geographie der schweizerischen Eidgenossenschaft für Schule und Haus. Chur 1857. (Preis 1 Fr. 50 Rp.)

Zuerst eine Einleitung. Sie handelt von der Heimat und der Umgebung, von den Weltgegenden und Karten, von der Lage und Größe der Schweiz. — Der erste Abschnitt beginnt mit den Gewässern der Schweiz. Sie sind nach Stromgebieten aufgeführt; ihnen schließen sich die Seen an, ebenfalls nach Stromgebieten geordnet. Die Nebenflüsse sind den Stromufern nach abgehandelt. — Der zweite Abschnitt behandelt die Berge der Schweiz. Zuerst kommt der Jura, dann die Hochebene, zuletzt die Alpenkette in Betrachtung. Letztere ist unter die Rubriken: Walliseralpen, Berneralpen, Westurner- und Unterwaldneralpen, Osturner- und Glarneralpen und Bündneralpen gebracht. Ihnen reihen sich die Thäler an. — Der dritte Abschnitt schildert das Klima und die Produktion der Schweiz. Beim Klima sind die bekannten Höhenregionen, bei den Mineralien die berühmtesten Bäder, bei den Thieren die Viehracen mit aufgezählt. — Der vierte Abschnitt stellt die staatlichen Verhältnisse dar und betrachtet die Bewohner nach ihrer Beschäftigung, Sprache und Religion, sodann die Verfassung, die Wehrkraft und Gewerbsthätigkeit. — Der fünfte Abschnitt ist der Schilderung der einzelnen Kantone gewidmet, die in ihrer historischen Reihenfolge auftreten, die alten Vororte an der Spitze. Die Gränzen, Flüsse, Berge, Produkte, Bewohner und Ortschaften sind darin kurz und klar gezeichnet. Die letztern kommen nach Flußgebieten, Landestheilen, oder nach den Straßen und Thälern geordnet an die Reihe, jenachdem das Eine oder Andere übersichtlicher ist. — Der zweite Theil der Schrift bringt Einiges für das Haus, und zwar: die Bundesverfassung wörtlich, dann das Militärwesen, das Münz- und Finanzwesen, das Zoll- und Postwesen, die Telegraphen und Eisenbahnen.

So weit der Inhalt des Schriftchens.

Der Herr Verfasser, durch seine „Materialien zum Geschichtsunterrichte" und „das Lehrbuch der allgemeinen Geographie" rühmlichst bekannt, setzt die richtige Anschauung des geographischen Stoffes und ein getreues Bild des Landes hoch über reine Gedächtnißsachen und hat darum den topischen Verhältnissen und nicht minder der Beschäftigung und dem Charakter der Bewohner eine größere Beachtung geschenkt, als dieß in der Regel zu geschehen pflegt. Darin sind wir mit ihm einverstanden. Auch darüber, daß er die Gewässer vor den Gebirgen in Behandlung bringt und die Abschnitte mit der Entwicklung der sogenannten Vorbegriffe einleitet, wollen wir mit ihm nicht streiten; es ist dieß allerdings zu rechtfertigen. Aber das möchten wir ihn fragen: Wozu den zweiten Theil seiner Schrift? Er selbst sagt, für den Schüler sei er nicht geschrieben, und doch wird er wollen, daß dieser das Schriftchen in Händen habe. Wozu ihm nun aber Etwas in die Hände geben,

das nicht für ihn geschrieben ist? Zwei so verschiedenen Verhältnissen auf einmal genügen zu wollen, scheint mir in einem Lehrbuche immerhin etwas Mißliches zu sein, selbst wenn ich den Kostenpunkt hier außer Acht lasse.

Diese Bemerkung soll jedoch Niemand, und namentlich keinen Volksschullehrer abhalten, das Schriftchen, welches übrigens mit praktischem Blick, großer Sachkenntniß und richtiger Auswahl des Wichtigsten geschrieben ist, zur Hand zu nehmen, indem er darin Alles finden wird, was den Unterricht interessant und bildend macht. L. H.

Grundzüge der physikalischen Geographie der Schweiz. Von Dr. J. Meyer, Rector der Bezirksschule Zurzach im Aargau und Schulinspector des gleichnamigen Bezirks. Leipzig, Weber, 1857. (56 S. Frk. 1.)

Der Verfasser dieses schönen Büchleins ist auf dem geographischen Gebiete längst vortheilhaft bekannt durch seine beiden größeren Werke: „Lehrbuch der astronomischen und physikalischen Geographie, oder die Erde in ihrem Verhältniß zum Sonnensystem und als planetarisches Individuum; Zürich, Meyer und Zeller (Frk. 6)"; und „Physik der Schweiz; mit steter Rücksicht auf die allgemeinen Naturverhältnisse der Erde; Leipzig, O. Wigand (Frk. 8)". Im Vorworte heißt es: „Dieses kleine Büchlein verdankt seine Entstehung einigen Vorträgen, die ich im Schooße einer aargauischen Lehrerconferenz gehalten habe. — Es enthält in allgemeinen Umrissen das Wissenswürdigste aus der physikalischen Geographie der Schweiz, als demjenigen Theile der vaterländischen Erdkunde, welcher den subjectiv und objectiv allgemein bildenden Kern ausmacht und in den Schulen noch lange nicht genug die Stelle einnimmt, welche ihm gebührt. Sie allein bildet die wahrhafte Grundlage für die Geschichte, weil diese nicht neben, sondern innerhalb der Natur steht." — Als methodischen Wink finden wir folgende Anmerkung: „Der Unterricht in der vaterländischen Erdkunde beginne mit Entwerfung des Kartenbildes der Schweiz an der Tafel, wobei als Orientirungslinien lediglich die Richtung der Hauptkämme in kräftigen Zügen anzugeben ist. Die Zeichnung geht vom Gotthard aus, entwirft von da die Berner und Walliser, die Glarner und Bündtner Hauptalpenkette, führt dann Rhone und Rhein zu ihren beiden Seen, bildet hierauf mit der Rheinlinie die Nordgrenze und zeigt endlich mit einigen Strichen die südwestlich und westöstlich gerichteten Juraketten an. Der Lauf der Zihl, Aar, Reuß und Linth führt zu den Seen im Innern, der des Tessin zum Langensee. Dieß mag genügen. Für die einzelnen Theile der Gebirgskämme und Flußläufe hat der Lehrer dem Schüler die Zahlenwerthe anzugeben, welcher dann das Bild an der Tafel so entwirft, daß ihm seine Handspanne als Maßstab dient, wobei er natürlich auf Größe, Rich-

tung und gegenseitige Lage der Gebirgs- und Wasserpartien stets ein aufmerksames Auge haben muß."

Wir geben noch den wohlgeordneten Inhalt des trefflichen Büchleins an, das auch mit zahlreichen erläuternden Holzschnitten geziert ist.

1. Abschnitt. Das Land. a. Das Alpengebiet. (Gliederung der Alpen. — Die Centralmassen. — Aufbau der Alpen. — Thäler und Thalsysteme. — Hochgebirgsschnee, Gletscher und Lauinen. — Erdschlipfe und Bergfälle.) — b. Die Hochebene. — c. Der Jura. (Ausdehnung und Gliederung. — Gewölbketten und Felshöhlen.)

2. Abschnitt. Das Gewässer. a. Quellen. b. Flüsse. c. Seen.

3. Abschnitt. Die Atmosphäre. a. Bestandtheile. — b. Verdunstung und Niederschläge. — c. Winde. — d. Klima. — e. Naturerzeugnisse.

Der Verf. hat den vaterländischen Anstalten, welche dem Unterricht in der Geographie etwas mehr Zeit zuwenden können als die allgemeinen Volksschulen, ein ausgezeichnetes Hülfsmittel geliefert.

Geographie für schweizerische Secundar- und Bezirksschulen, auch für Privatinstitute und gehobene Ergänzungsschulen. Von J. J. Egli, Secundarlehrer. Zürich, Schulteß, 1857. (100 S. Frk. 1.)

Diese Geographie zerfällt in 3 Hefte, welche auch einzeln bezogen werden können; 1. Heft, die Schweiz (24 S. Preis 25 Rp.); 2. Heft, Europa (32 S. Preis 30 Rp.); 3. Heft, die Erde (44 S. Preis 45 Rp.). Der Erziehungsrath des Kantons Zürich hat die Einführung in die Secundarschulen genehmigt. — Das 1. Heft enthält: I. Das Land. (Hochalpen — Alpenübergänge — Voralpen — Jura — Gewässer — Klima.) II. Der Mensch. (Die von ihm benutzten Naturkörper — seine Industrie und sein Handel — seine Cultur — seine Staaten und Wohnorte.) — Das 2. Heft enthält: I. Das Land. (Umriß — verticale Gestaltung — Gewässer — Inseln — Klima.) II. Der Mensch. (Die von ihm benutzten Pflanzen und Thiere — die von ihm benutzten Mineralien — seine Industrie und sein Handel — seine Cultur — seine Staaten und Wohnorte.) — Das 3. Heft enthält: I. Die Erde als Glied des Weltalls. (Die Erde ein Planet — Himmelsgegenden, Parallel- und Mittagskreise — Tag und Tageszeiten — Jahr und Jahreszeiten — Mathematische Zonen; Winde — Niederschlagszonen — Luftregionen und physikalisches Klima — Bewegungen des Meeres — Organisches Leben.) — II. Die Erde für sich. (Das Meer — das Land.) — Der Verfasser hat sein Material mit großer Sorgfalt ausgewählt; er berücksichtigt bei seinen Beschreibungen nicht nur das eben Vorhandene, sondern auch die Geschichte und häufig die Meisterwerke der deutschen Poesie. Ein Lehrer, der alle diese Andeutungen zu benutzen weiß, wird an der Hand dieses Büchleins

einen anziehenden Unterricht ertheilen. Die Gruppirung des Stoffes in 3 Hefte entspricht dem psychologischen Erfahrungssatze: „Vom Nahen zum Entfernten, vom Bekannten zum Unbekannten"; dem 1. Heft ist eine Heimathkunde vorauszuschicken, welche aber dem Anschauungsunterrichte der allgemeinen Volksschule zufällt und deßhalb im Buche selbst nicht berücksichtigt werden konnte.

Geographie der Schweiz. Mit besonderer Berücksichtigung des Cantons Glarus. Bearbeitet für die Jugend von J. N. Senn, Lehrer in Linthal. Glarus, Vogel, 1857. (48 S. Preis 50 Rp.)

Die Schweiz nimmt 7 Seiten, der Canton Glarus 40 Seiten ein; das Schriftchen trägt deßhalb einen ganz falschen Titel; besser wäre: „Beschreibung des Cantons Glarus, mit einer Einleitung aus der Geographie der Schweiz." Den Schulen des Cantons Glarus mag das Büchlein eine willkommene Erscheinung sein, anderwärts wird es keine Abnahme finden. — Die Beschreibung ist in folgende Abtheilungen gebracht: Lage; Grenzen; Größe; Gebirge; Erscheinungen und Merkwürdigkeiten auf den Gebirgen; Thäler und Ebenen; Gewässer; Klima; Fruchtbarkeit; Producte; das Volk; Gewerbe; Verkehrs- und Verbindungsmittel; Verfassung; Beschreibung der Ortschaften.

L. Thomas. Bilder aus der Länder- und Völkerkunde. Leipzig, Ernst Fleischer, 1856. 25 Bogen in gr. 8. (1 Thlr.)

Dieses Buch erscheint als II. Theil des Lehrbuches der Erdbeschreibung von A. Zachariä, ist aber ein durchaus selbständiges Werk, das auch ohne jenes benutzt werden kann. Es will „den geographischen Stoff besonders beleben und interessant machen", und bietet zu diesem Zwecke eine Sammlung von Beschreibungen und Schilderungen, welche sich auf die verschiedenartigsten Gegenden der Erde beziehen, bürgerliche Einrichtungen, Sitten und Gebräuche, Einzelnes aus dem Gewerbsleben, den Anbau der wichtigsten Naturprodukte ꝛc. darstellen, und uns hin und wieder das Bild einer interessanten Landschaft vorführen. Das Ganze umfaßt 118 Aufsätze, von welchen 28 Asien, 17 Afrika, 59 Europa, 11 Amerika und 3 Australien betreffen. Der Herausgeber hat meistens neuere und gute Quellen benutzt und da, wo ihm ein Bruchstück nicht genügte, den Stoff zu einem abgerundeten Bilde aus verschiedenen Schriften genommen. Die Auswahl ist im Allgemeinen dem Zwecke entsprechend. Unsers Erachtens hätte Amerika — nöthigenfalls auf Kosten einzelner Mittheilungen über Asien und Afrika — etwas mehr berücksichtigt werden dürfen. Die Darstellung läßt durchweg das löbliche Streben erkennen: „interessante Bilder aus der Länder- und Völkerkunde, nicht trockene Beschreibungen zu liefern." Mitunter trifft man einzelne Stellen, in welchen die

Veranschaulichung des Gegenstandes dadurch leidet, daß zu viel verschiedenartige, vereinzelte Notizen aus der Geschichte u. s. w. herbeigezogen werden. — Aus der Schweiz finden wir unter Nr. 97 u. 98: „Aussicht vom Faulhorn ins Berner Oberland", nach Carne, und „der Kanton Appenzell und eine Landsgemeinde zu Trogen", zum Theil nach Bumüller. Diese Bilder sind — wenige unbedeutende Unrichtigkeiten abgerechnet — recht gut gehalten und beweisen, daß der verehrte Herausgeber es etwas genauer nahm, als jener berühmte deutsche Schulmann, der in einem Lehrmittel berichtete, daß die Appenzeller sich meistens von der Schneckenzucht ernähren.

Wer es je gefühlt hat, zu welch unerquicklicher Arbeit die Ertheilung des geographischen Unterrichtes herabsinkt, wenn man sich nur an das Allgemeine halten muß und den Schülern nichts darbieten kann zur Erzeugung einer lebendigen Vorstellung von fremden Ländern und Völkern, wird mit Freuden auf dieses Buch greifen. Wir empfehlen es den Lehrern sowohl zum Gebrauche beim Unterrichte, als besonders auch zur Anschaffung für die Jugendbibliotheken. H. G.

Schul-Geographie. Achte Bearbeitung des Leitfadens für den geographischen Unterricht von Seidlitz. Breslau, Hirt, 1857. (233 S. Preis Fr. 2. 35 Rp.)

Diese neue Auflage des längst zu verdienter Anerkennung gelangten Buches ist von Dr. Schirrmacher in Liegnitz besorgt. Wir lassen uns nicht auf die vorgenommenen Abänderungen ein, sondern betrachten den Inhalt kurz, wie er eben vorliegt. Das Buch zerfällt in zwei Haupttheile: Grundzüge der Geographie (24 Seiten, einen allgemeinen Ueberblick bietend) und: Weitere Ausführung der Geographie nach folgenden Unterabtheilungen: 1. die Erde als Himmelskörper betrachtet (7 Seiten); 2. die Erde als physischer Körper betrachtet (7 Seiten); 3. die Produkte der Erde (2 Seiten); 4. die Erde als Wohnsitz der Menschen betrachtet (3 Seiten); 5. Geschichte der Geographie (6 Seiten; bei den sonst sparsamen historischen Nachweisen ein besonders dankenswerther Abschnitt); 6. Specielle Beschreibung der einzelnen Welttheile und Länder (170 Seiten). Einen besondern Vorzug erhält das Buch durch die in den Text gedruckten Skizzen, welche ein gründliches Studium der Karten einleiten und erleichtern. Diese Skizzen enthalten: 1. Vegetationsgrenzen der wichtigsten Pflanzenarten. 2. Die drei Haupt- und die beiden Uebergangs-Racen des Menschengeschlechts. 3. Palästina, die Sinai-Halbinsel und der untere Nil. (Zugleich Veranschaulichung des Zuges der Kinder Israel aus Aegypten nach Canaan.) 4. Jerusalem in seinem gegenwärtigen Zustande. 5. Die griechische Halbinsel. 6. Die iberische Halbinsel. 7. Das Verbreitungsgebiet der Alpen. 8. Die Westalpen. 9. Die Centralalpen. 10. Nörd-

liche Vorlage der Centralalpen. 11. Die Ost-Alpen. 12. Die Sudeten. 13. Fränkisch-schwäbisches Stufenland. 14. Rheinisches Bergland. 15. Die Karpathen. 16. Rheindelta. 17. Frankreich. 18. Die brandenburgischen Kanäle. 19. Die Cordilleren Südamerika's.

Geographischer Leitfaden für Bürgerschulen, besonders für höhere Knaben- und Mädchenschulen, von A. Möbus, Lehrer an einer höhern Töchterschule. II. Abtheilung, für Oberklassen. Zweite, umgearbeitete Auflage. Berlin, Gärtner, 1857. (111 Seiten; Preis Fr. 1.)

Die I. Abtheilung, für Mittelklassen, liegt uns nicht vor. Diese II. Abtheilung umfaßt die dritte und die vierte Stufe des geographischen Unterrichts. Auf der 3. Stufe (81 Seiten) wird vor der Betrachtung der einzelnen Welttheile und Länder das Wichtigste aus der mathematischen und physikalischen Geographie behandelt; auf der 4. Stufe (30 Seiten) findet eine Ergänzung des Letzteren statt und eine specielle Behandlung des preußischen Staates. Ueberall sind theils wiederholende, theils erweiternde Fragen eingestreut, welche den Schülern zu mündlicher oder schriftlicher Bearbeitung vorgelegt werden können; das Geschichtliche ist ausschließlich diesen Fragen zugewiesen. Ein Lehrer, der nach diesem Buche unterrichten will, muß in Geographie, Geschichte und Naturkunde wohl beschlagen sein.

Größeres Handbuch für Schüler zum Gebrauche bei dem Unterrichte in Bürgerschulen und höheren Unterrichtsanstalten. Von den Schuldirectoren Berthelt, Jäkel und Petermann in Dresden. Fünfte Auflage. Leipzig, Klinkhardt, 1857. (223 Seiten; Partiepreis 80 Rp.)

Dieses Schulbuch gehört nicht seinem ganzen Inhalte nach hieher; denn es enthält: 1. Bibelkunde (10 S.); 2. Landes- und Verfassungskunde von Palästina (4 S.); 3. Christliche Religionsgeschichte (11 S.); 4. Christliche Sonn- und Festtage (2 S.) [Alles, was auf Religion Bezug hat, ist vom lutherischen Standpunkt aus behandelt.] 5. Weltgeschichte, mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte (44 S.); 6. Geographie (33 S.); 7. Anthropologie (17 S.); 8. Naturbeschreibung (35 S.); 9. Naturlehre (17 S.); 10. Allgemeine Chemie (4 S.); 11. Mythologie (8 S.); 12. Deutsche Sprachlehre (29 S.); 13. Allgemeines über deutsche Literatur (9 S.). — „Das Handbuch soll, wie schon der Titel besagt, den Schülern in die Hände gegeben werden, aber nicht, um die Stelle eines Lesebuches zu vertreten, da dieses bei den Anforderungen der Gegenwart die Beibringung von Realkenntnissen durchaus nicht als Hauptzweck beabsichtigen darf; auch nicht, um den Vortrag des Lehrers entbehrlich zu machen, durch den ja erst dem todten Stoffe das Leben eingehaucht werden muß, welches das Interesse des Kindes für den Gegenstand weckt und einem dauernden Ein-

drucke den sichersten Vorschub gewährt, — sondern die gegebenen Andeutungen sollen die Schüler in den Stand setzen, nach dem Vortrage das Gehörte wiederholen, — einen Ueberblick vom Ganzen gewinnen — und nach beendigten Schuljahren das spurlose Vergessen des oft so mühsam Erlernten verhindern zu können."

Um dem Lehrer den Gebrauch dieses reichhaltigen Handbuches zu erleichtern, ist ein besonderer „Commentar" erschienen, von welchem bis jetzt 7 Bändchen vorliegen: 1. Naturlehre; 2. Chemie; 3. Christliche Religionsgeschichte; 4. u. 5. Geographie; 6. Kenntniß des menschlichen Körpers; 7. Pflege des menschlichen Körpers; jedes Bändchen à Fr. 1.

Geographie. Für Schulen und zum Selbstunterrichte von A. Berthelt. Mit Abbildungen. Zweite Auflage. Leipzig, Klinkhardt, 1857. (250 S. Preis Fr. 2.)

Dieses treffliche Buch bildet das 4. u. 5. Bändchen des oben erwähnten „Commentars". Der Verfasser sagt in der Vorrede: „In der Zusammenstellung und Darlegung des Stoffes glaube ich nicht unmethodisch verfahren zu sein, doch kann mein Buch nicht als eine Anweisung für die Methodik des geographischen Unterrichts bezeichnet werden. Es setzt die Heimathskunde und die Behandlung des engern Vaterlandes voraus, und dann fehlen ihm auch die Beziehungen, die man beim Ueterrichte möglichst überall auf dasselbe nehmen muß. Ob man, wenn das engere Vaterland Berücksichtigung gefunden hat, noch weiter dem Gange vom Nahen zum Fernen folgen oder nun vom Allgemeinen in immer enger werdenden Kreisen auf die Heimath zurückgehen will, wird dem Gebrauche meines Werkchens keinen Eintrag thun." — Der Inhalt zerfällt in 2 Haupttheile: I. Himmelskunde, die Erde im Allgemeinen und Beschreibung der Erdtheile Asien, Afrika, Amerika und Australien; II. Europa, mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands. — Die mathematische und physikalische Geographie, sowie die historische Entwicklung der einzelnen Länder haben besondere Berücksichtigung gefunden. Das Buch gehört zum Besten, was die neuere geographische Literatur aufzuweisen hat.

Karten-Netze zu Stielers Schulatlas. Grimma und Leipzig, Werl, 1857. (26 Blätter geheftet, Fr. 1. 35 Rp., in größeren Partien billiger.)

Diese 26 Netze, von denen einzelne Anhaltspunkte zum Zeichnen enthalten, andere dagegen nicht, dienen zur Anfertigung folgender Karten: 1. Oestliche und westliche Halbkugel; 2. Erdkarte in Mercator's Projection; 3. Europa; 4. Spanien und Portugal; 5. Frankreich; 6. Italien, Croatien und Dalmatien; 7. die britischen Inseln; 8. Schweden, Norwegen und Dänemark; 9. Dänemark; 10. Deutschland; 11. Nordwestliches Deutschland, Nieder-

lande und Belgien; 12. Nordöstliches Deutschland; 13. Südwestliches Deutschland und Schweiz; 14. Südöstliches Deutschland; 15. Schweiz; 16. Polen, Galizien, Ungarn, Croatien, Siebenbürgen, Moldau und Walachei; 17. Rußland; 18. Türkei und Griechenland; 19. Asien; 20. Vorderasien und Nil-Land; 21. Ostindien; 22. Afrika; 23. Nordamerika und Westindien; 24. Vereinigte Staaten und Mexico; 25. Südamerika; 26. Königreich Sachsen. — Die Zeichnung der Netze ist sehr scharf, die Feinheit des Papiers und die vollkommene Uebereinstimmung mit den Stieler'schen Karten dürfte manchen Schüler zum Durchzeichnen einladen. Es wird nicht gesagt, ob die Netze auch einzeln bezogen werden können.

A. Lüben, Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Geographie für Bürgerschulen mit vielen Aufgaben und Fragen zu mündlicher und schriftlicher Lösung. Fünfte, verbesserte Auflage. Leipzig, 1857, Fleischer. VIII und 184 S. (Fr. 1.)

Das treffliche und einen wirklich methodischen Unterricht begründende Buch zerfällt in 3 Curse: 1. Heimathskunde; 2. Uebersicht des Gesammtgebietes der Geographie; 3. Genauere Kenntniß der Erdtheile. Der 1. Curs zerfällt weiter in folgende Abschnitte: Horizont und Himmelsgegenden; Wohnort; Land; Wasser; Erzeugnisse der Erde; Karte der Heimath; Erscheinungen im Luftkreise. Der 2. Curs hat folgende Abschnitte: Astronomische Geographie; topische und physikalische Geographie; Landräume; Ocean; Inseln; Höhen und Tiefen; Landgewässer; Climalehre; Verbreitung der Pflanzen; Verbreitung der Thiere; Völkerkunde; Staatenkunde. Der 3. Curs, der über die Hälfte des Buches einnimmt, enthält die gewöhnliche politische Eintheilung. Die eingestreuten Fragen und Aufgaben sind sehr zweckmäßig. Als Atlas empfiehlt der Verf. den Sydow'schen und zum Kartenzeichnen den Vogel'schen Netzatlas auf Wachspapier. (Bei uns sind die Altermatt'schen Netze sehr verbreitet.) Die geschichtlichen Notizen erscheinen uns zu sparsam.

Mittheilungen über den Zustand und die Entwickelung des schweizerischen Schulwesens.

St. Gallen. Ueber die gemeinsame Kantonsschule, diese Schöpfung der edelsten Bestrebungen der Neuzeit, — wir sagen absichtlich nicht: der neuesten Zeit; denn diese scheint sich nur im Zuspitzen der confessionellen Gegensätze und im Zerstören der Werke des reinen Humanismus zu gefallen — liegen uns zwei Actenstücke vor: „der Bericht des Kantonsschulrathes, vom 26. September 1856 bis 1. November 1857" und eine Bro-

schüre zur Aufklärung über die St. Gallische Tagesfrage, betitelt: „St. Gallens gemeinsame Kantonsschule und die Septemberbeschlüsse des kath. Großrathscollegiums von 1857.; von G. J. M.“ Beide ergänzen sich gegenseitig: Letztere weist auf historischem Grunde das Werden der gemeinsamen Anstalt nach und läßt deren Erhaltung als eine Pflicht aller Freunde einer gesunden Staats- und Volksentwicklung erscheinen; Ersterer stellt das Gedeihen der Anstalt im ersten Jahre ihres Bestandes dar; der Bericht ist officiell und auch die Broschüre ist jedenfalls aus eingeweihten Kreisen hervorgegangen. Wir beschränken uns hier auf das Wichtigste.

Gymnasium und Industrieschule wurden am 3. November 1856 eröffnet, und zwar ersteres mit 51 Schülern (38 kath. und 13 ref.) in 6 Klassen, letztere mit 101 Schülern in 4 Klassen (26 kath. und 27 ref. in der technischen Abtheilung, und 24 kath. und 24 ref. in der mercantilischen Abtheilung). Dazu kamen noch 23 Hospitanten, welche den Unterricht in den neueren Sprachen, in der Chemie und im Weben besuchten. Das Lehrerseminar wurde am 10. November 1856 mit 39 Schülern (30 kath. und 9 ref.) in 2 Cursen eröffnet. Beim Beginn des neuen Curses im Mai 1857 zählte das Gymnasium 49, die Industrieschule 124 und das Lehrerseminar 45 Schüler (zusammen 218, darunter 126 kath. und 92 ref. nebst 51 Hospitanten), obgleich damals die Agitation gegen die gemeinsame Anstalt schon begonnen hatte.

Mit besonderen Schwierigkeiten hatte der Schulrath bei Einrichtung des Lehrerseminars zu kämpfen, und dieser Theil der gemeinsamen Anstalt scheint auch den meisten Anfeindungen ausgesetzt gewesen zu sein. Schon die Festsetzung der Vorkenntnisse für die eintretenden Zöglinge war schwierig, weil „die Knaben, welche sich dem Lehrerberufe widmen, meist der unvermöglichen Klasse angehören, und es den meisten nicht möglich ist, nach dem Austritte aus der Primarschule noch eine Realschule zu besuchen.“ So wurde denn folgendes Programm für die Aufnahmsprüfung festgesetzt: „Hinlängliche Kenntniß der biblischen Geschichte; — deutliches, fertiges und wohlbetontes Lesen; — mündliches und schriftliches Wiedergeben einer einfachen Erzählung mit Beobachtung der Grundregeln der Muttersprache in Wort und Schrift; — Kenntniß der Grundzüge der vaterländischen Geographie und Geschichte; — Fertigkeit in den vier Rechnungsarten in ganzen und gebrochenen Zahlen für Kopf- und Tafelrechnungen; — Bekanntschaft mit den Elementen der Gesanglehre; — ferner eine Schönschrift und eine einfache Zeichnung.“ — Und Knaben mit diesen Vorkenntnissen sollen in zwei Jahren zur Führung einer Schule befähigt werden? Der Schulrath fühlt übrigens das Ungenügende dieser Einrichtung sehr wohl und betrachtet das Vorhandene nur als Uebergang zu etwas Besserem; denn er sagt: „Bei dieser Reduction der Vorkenntnisse war es dann schon nicht mehr möglich, alle Fächer, in welchen ein tüch-

tiger Primarlehrer heut zu Tage unterrichtet sein sollte, in gehöriger Ausdehnung auf zwei Jahrescurse so zu verlegen, daß die Schüler im Stande wären, dieselben hinlänglich zu verarbeiten. Wir müssen uns daher dießfalls auf das Wichtigste beschränken, in der Hoffnung, daß es bald möglich werden dürfte, das Lehrerseminar auf drei Jahrescurse auszudehnen." Nach unserer Meinung ist der Hauptfehler bei Anweisung des ungenügenden Credites von Fr. 10,000 für sämmtliche Kosten des Seminars gemacht worden; allein hier waren dem Schulrath die Hände gebunden, dieser Credit war in der Convention unabänderlich festgesetzt worden; der Schulrath mußte sich also nach der Decke strecken, wenn er nicht gänzlich auf ein Seminar verzichten wollte. Dem kaum befestigten Seminar droht zudem ein neuer Schlag, indem der bisherige Director, Herr Rüegg, dessen Wirken vom Schulrath sehr rühmend anerkannt wird, seine Stelle niedergelegt hat, um die Leitung der Strafanstalt zu übernehmen.

Ueber die Anfeindungen der Schule durch Behörden und Zeitungen gehen wir weg und verweisen den Leser auf die oben angeführte Broschüre (erschienen bei Scheitlin und Zollikofer, Preis 70 Rp.); zudem ist der Kampf auch noch nicht zu Ende, indem im Gegentheil verlautet, der kath. Administrationsrath sei entschlossen, auf Ende August von der Convention zurückzutreten. Allein wir können uns nicht versagen, das Wichtigste aus den Kundgebungen des Schulrathes über diesen Gegenstand mitzutheilen, weil sich dadurch die hohe Gesinnung der edlen Männer, welche an der Spitze der gemeinsamen Kantonsschule stehen, kennzeichnet und weil man solche Worte wahrhaft christlich-humaner Richtung in der neuesten Zeit so selten vernimmt. Der Schulrath sagt S. 32: „Kaum war die gemeinsame Kantonsschule ins Leben getreten, als sich ein feindseliger Geist gegen dieselbe und ihre Verwaltungsbehörde erhob. In öffentlichen Blättern und unter dem Volke wurde die neue Lehranstalt auf das Heftigste angegriffen, bald in ihrem Princip und bald in ihrem Bestande und Wirken. Man suchte namentlich die katholischen Eltern der Zöglinge mit der Vorgabe zu beunruhigen, daß die Religion ihrer Söhne in der Kantonsschule gefährdet werde. Gegen die Zöglinge, die Lehrer und gegen uns wurden lügenhafte Berichte und Verläumdungen nach allen Seiten herumgeboten; wir waren wiederholt genöthigt, gegen das feindliche Auftreten der Presse den Schutz des Staates anzurufen. Weiter konnten wir Nichts thun, als auf alle mögliche Weise fürsorgen, daß die Lehrer und Schüler ihre Pflichten auf das Gewissenhafteste erfüllen, um die Eltern der Zöglinge, sowie das Publikum, thatsächlich zu überzeugen, daß die Ausstreuungen gegen die neue Lehranstalt falsch und grundlos seien. Lehrer und Schüler, wir freuen uns, es sagen zu dürfen, verstanden unsere Wünsche und unsere Winke; sie erkannten mit sehr wenigen Ausnahmen ihre Stellung vollkommen. Es ist

in unserm Kanton beinahe Niemand, der nicht weiß, von wo alle jenen ungerechten Angriffe ausgegangen sind und noch ausgehen. Solches weiß auch ein großer Theil unserer Kantonsschüler. Es wäre nicht möglich gewesen, dieselben von der Außenwelt dermaßen abzuschließen, daß sie Nichts davon hätten erfahren können. Was mußten aber die fortwährenden Befeindungen der Kantonsschule für Gefühle in der unschuldigen, harmlosen Jugend erregen, welche sich tagtäglich überzeugte und vor sich sah, daß in und außer der Schule gerade das Gegentheil von dem geschehe und betrieben werde, was die Gegner der Anstalt so emsig und leidenschaftlich gegen dieselbe ausstreuten? Wäre es ein Wunder, wenn die Jugend bei einem solchen Verfahren nach und nach irre würde in ihrem Begriffe über die confessionellen und religiösen Fragen, und über die Männer, welche vorgeben oder die Pflicht haben, die Religion unserer Väter zu schützen und lehren? So ist es aber in der That; wir müssen darauf aufmerksam machen, damit die schwere Verantwortlichkeit, welche Andere durch ihr unbesonnenes, rücksichtloses Verfahren verschulden, nicht auf Unschuldige gewälzt werde. Wer die Jugend ärgert, vergiftet ihr Innerstes, ihr Heiligstes."

„Es hat sich aber auch noch eine andere Opposition gegen die Kantonsschule erhoben, die der ängstlichen Katholiken, welche von der Ansicht ausgeht: es sei unmöglich, in einer paritätischen Anstalt die confessionellen Gegensätze gehörig zu entwickeln und zu pflegen; die Schüler können weder in der katholischen noch in der reformirten Religion in einer solchen Schule, wie es sein sollte, gehörig unterrichtet und gebildet werden; es müsse nach und nach eine Art Gleichgültigkeit oder Indifferentismus gegen die eine wie gegen die andere Confession unter der Jugend entstehen und immer mehr die Oberhand gewinnen; die Folge einer solchen Erziehung werde sein, daß der innige wahre Glaube und damit auch der Muth, die Last der menschlichen Unvollkommenheiten zu ertragen und sich aufrecht zu erhalten in den Stürmen des Schicksals, sowie der Trost für das zukünftige Leben verloren gehen."

„Wir fürchten weder die eine noch die andere Opposition. Diejenigen, welche unsere Anstalt aus Haß und Leidenschaft verfolgen, sind nur im Stande, ihr Wirken momentan zu hemmen; denn je heftiger diese auftreten, desto mehr werden wir, Hand in Hand mit der Lehrerschaft, uns anstrengen, die Zwecke der Anstalt doch zu erreichen, und wir sind sicher, daß diese Verfolger immer mehr und in dem Grade verstummen müssen, als die guten Früchte der Anstalt zu Tage treten. Die Opposition wird durch die Macht der öffentlichen Meinung geschlagen werden, je mehr die Schule ihr Ziel erreicht; denn die rechtschaffenen Bürger und Bewohner des Kantons werden und können diesen Gegnern der Anstalt keinen Glauben mehr schenken, sobald sie in der That das Gegentheil von dem sehen, was jene ihnen vorgeben; und das redliche

Bemühen und Bestreben für die Jugend und deren braves und gesittetes Erscheinen im Lande müssen nach und nach immer mehr Anerkennung finden. Die Opposition, welche aus religiöser Aengstlichkeit entstanden, muß auch verschwinden, wenn die Vorsteher der Anstalt und die Lehrer derselben ihre Pflicht treu und redlich erfüllen. Werfen wir einen Blick auf das Entstehen der Anstalt: keiner der Contrahenten wollte eine Schule des Indifferentismus und des Unglaubens stiften helfen, Alle beabsichtigten, miteinander eine christliche Lehranstalt zu gründen, eine Anstalt, in welcher es auch möglich werden soll, die Jugend der katholischen und der evangelischen Väter in ihren verschiedenen Glaubensbekenntnissen gehörig, d. h. ganz nach Vorschrift ihrer beidseitigen Kirchengesetze zu unterrichten und zu erziehen. Sollte der Kantonsschulrath diese Absicht, diesen Zweck der Gründer der Anstalt je aus dem Auge verlieren, sollte diese Behörde je aus Männern bestellt werden, welche von der Ansicht ausgehen, ein Staat könne glücklich werden, dessen Jugend im Indifferentismus, im Unglauben erzogen werde? Wir glauben es nicht. Es bedarf wahrlich keines sehr tiefen Blickes in das Wesen der menschlichen Gesellschaft, um zu erkennen, daß z. B. Lehramtscandidaten, welche in philosophisch-materialistischer Richtung erzogen würden, im praktischen Leben ihren Gemeinden nicht nur Nichts nützen, sondern nur Unheil stiften könnten. Das Volk hat weder Zeit noch Lust, sich zu speculativ-philosophischen älteren oder modernen Ideen empor zu arbeiten und darin sein Glück zu suchen; es muß eine positive Religion haben und an dieser festhalten, wenn es glücklich sein will; es hat vollkommen Recht, daß es Jeden als Feind seines Heiligsten betrachtet, welcher mit frevelhafter Hand an seiner Religion zu rütteln sich anmaßt. Diese Ansicht beruht voraus bei einem christlichen Volke auf Wahrheit."

„Die Leiter einer Lehranstalt müßten blind und verstockt sein, wenn sie einem solchen Volke Lehrer heranbilden wollten, welche die Jugend in ihrem frühesten Alter von der Religion ihrer Eltern abwendig machen und philosophische Albernheiten in die jungen Herzen pflanzen wollten. Nicht minder blind und verstockt müßten die Leiter einer Anstalt sein, wenn sie Jünglinge, welche für höhere Studien bestimmt sind, im Unglauben erziehen wollten. Männer, welche ohne Religion im Leben dastehen, können dem Vaterlande nicht nützlich sein und wenn sie auch noch so viele menschliche Kenntnisse erworben hätten; sie verletzen aus Abneigung gegen alles Religiöse die edelsten Gefühle ihrer Mitbürger, auch wenn sie es selbst nicht einmal beabsichtigen; wenn sie ihre irreligöse Richtung geltend machen wollen, müssen sie Mißtrauen, Haß und Abscheu im Volke erregen, bis sie zuletzt aus jeder Gesellschaft guter Menschen als gefährliche Subjecte ausgestoßen werden. Wir weisen die Zumuthung, als hätten wir solche Tendenzen im minderen oder höheren Grade, mit Entrüstung zurück. Wir haben den Eid vor Gott geleistet, in unserer

Stellung nach Kräften für das Wohl des Vaterlandes zu wirken und den Schaden desselben zu wenden, und diesen Eid werden wir halten, getreu und ohne Gefährde; wir werden uns fortwährend pflichtgemäß bestreben, den Zweck der Gründer unserer gemeinsamen Lehranstalt auch in religiöser Hinsicht zu erreichen. Es liegt uns auch die Möglichkeit, diesen Zweck zu erreichen, klar vor Augen. Beide confessionellen Genossenschaften bestehen aus Christen, das religiös-christliche Band umschlingt uns Alle; die wichtigsten Wahrheiten des Christenthums über Gott, Unsterblichkeit, Tugend, Sittlichkeit werden von beiden Confessionen im gleichen Lichte betrachtet. Die Wahrheiten des Christenthums, über welche beide Confessionen einig sind, erschließen sich auf einem weiten Gebiete, auf welchem alle Lehrer der Anstalt, die katholischen wie die reformirten, thätig sein dürfen und sollen. Bei allen dogmatischen und confessionellen Punkten, worüber die Lehrer der Confessionen auseinandergehen, oder von einander abweichen, müssen die Lehrer aller weltlichen Fächer entweder schweigen, oder aber, wo dieses nicht möglich ist, wie z. B. beim Unterricht in der Geschichte, den Unterricht blos objectiv und so ertheilen, daß die Schüler weder der einen, noch der andern Confession dabei verletzt werden. Sollte dieses den Lehrern nicht möglich sein, oder könnte eine solche Methode der Wissenschaft schaden? Wir glauben das Erstere so fest, wie entschieden wir das Letztere bestreiten. Der Kantonsschulrath darf sich nur angelegen sein lassen, zu keiner Zeit einen Lehrer zu wählen, von dem er nicht voraussetzen darf, daß der Betreffende die Fähigkeit und den Willen habe, in dem angeführten Sinne zu lehren, und er soll nur jedesmal, wenn ein Lehrer die bezeichneten Schranken überschreitet, denselben sofort entlassen. Wir erblicken aber gerade darin die beste und sicherste Gewähr für eine weise religiöse Toleranz, welche in Staaten, wo die zwei Confessionen zerstreut unter einander leben müssen, für die Wohlfahrt der ganzen Gesellschaft, wie der Einzelnen, so wichtig ist, wenn die Lehrer einer paritätischen Anstalt, welche nur in weltlichen Fächern zu unterrichten haben, sich bestreben, die Zöglinge in allen christlichen Wahrheiten, welche beide Confessionen gleich ansehen, wo sich die Gelegenheit darbietet, zu erbauen und zu unterrichten, und dagegen alle Dogmen und Satzungen, worüber die Confessionen verschiedener Ansicht sind, entweder nicht, oder wo es sein muß, nur objectiv behandeln. Diese Lehrweise führt nämlich die Schüler zur Erkenntniß, daß beide Confessionen auf dem einen und gleichen Fundamente des Christenthums beruhen und in den wichtigsten Religionswahrheiten übereinstimmen. Damit ist für ein glückliches Beisammenleben schon unendlich viel gewonnen. Diese Erkenntniß muß weit mehr wirken für das Glück paritätischer Gemeinden und des paritätischen Staates, als wenn die Jugend der einen Confession gar Nichts oder nur Nachtheiliges erfährt von den religiösen Anschauungen der andern. Die ob-

jective, rein sachliche Behandlung aller religiösen oder kirchlichen Fragen, worüber die Confessionen nicht einig sind, gewährt den großen Vortheil, daß die Schüler schon früh sich angewöhnen, die verschiedenen confessionellen Ansichten ohne verderbliche Vorurtheile, die Quelle der religiösen Unduldsamkeit, zu betrachten. Da müssen sich diese Lehrer aber wohl hüten, die eine confessionelle Anschauung etwa besonders zu loben oder die andere besonders zu tadeln; sie müssen es als ihre hohe Pflicht betrachten, die weitere Ausführung und Beleuchtung dieser Punkte den beiden Religionslehrern gänzlich zu überlassen. An diesen, den beidseitigen Religionslehrern, liegt es dann, die Lehren des Christenthums in ihrer ganzen Tiefe, sowie die confessionellen Grundsätze und Ansichten, worin sich die eine Confession von der andern unterscheidet, mit aller Gründlichkeit zu behandeln. So viel Vorsicht darf aber auch jedem Religionslehrer zugemuthet werden, daß er, wenn er das Religionssystem seiner Confession im hellsten und schönsten Lichte dargestellt hat, sich nicht verleiten lasse, das Religionssystem der andern Confession vor seinen Schülern herabzuwürdigen oder verächtlich zu machen. Jeder Religionslehrer ist pflichtig, seine Schüler zur Ueberzeugung zu bringen, daß sie auch die andere Confession hochachten müssen, weil auch in den Lehren derselben die Erziehung und Bildung eine solche ist, daß ihre Bekenner ebenfalls rechtschaffen leben und Trost und Hoffnung für das Sterben finden können. So fassen wir unsere Pflichten in religiöser und confessioneller Beziehung, und wir fordern, daß auch die Lehrer an der Kantonsschule im gleichen Sinne und Geiste wirken. Je mehr die Opposition religiöser Aengstlichkeit von unserem Programm, von unserer Wirksamkeit und von den Früchten der Kantonsschule, welche zu Tage treten müssen, Notiz nimmt oder davon unterrichtet wird, desto mehr wird und muß sie auch Beruhigung für die unserer Obhut anvertraute Jugend finden, und desto mehr muß auch das Mißtrauen und der Unwille gegen die Anstalt selbst verschwinden. Wir hoffen zu Gott, dem Lenker aller menschlichen Schicksale, daß er die junge Anstalt und ihre Leiter, so lange sie in dem bezeichneten Kreise sich bewegen und wirken, vor allen Anfechtungen schützen und schirmen werde."

Verschiedene Nachrichten.

Schweiz.

Luzern. (Korr.) In den kantonalen Lehrervereinen, Konferenzen und Synoden findet sich gewöhnlich die Einrichtung, daß alljährlich eine von der Behörde gestellte Preisaufgabe gelöst oder ein von dem Vorstande aufgegebenes Thema bearbeitet wird. Es wäre gewiß von Interesse, eine Uebersicht dieser Themata aus sämmtlichen Kantonen zu erhalten, in denen freiwillige

oder gesetzliche Lehrervereine bestehen. Wir geben, um damit einen Anfang zu machen, nachstehendes Verzeichniß der vom Erziehungsrathe des Kantons Luzern seit dem Jahre 1850 ausgeschriebenen und von den dortigen Konferenzen bearbeiteten Fragen:

1. Welches ist der eigentliche Grund der Klage, warum die Wiederholungs-(Fortbildungs-)schule nicht leistet, was sie leisten soll? Auf welche Art und Weise kann hier geholfen und ein möglichst günstiges Ergebniß erzielt werden?
2. Nach welchem Stufengange sind die Uebungen im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke einzurichten und fortzuführen, wenn sie stets in Verbindung und Beziehung mit dem im Schullesebuch gegebenen Lehrstoffe stehen sollen?
3. Wenn die Klage begründet ist, daß die Jugend das in der Schule Gelernte so bald wieder vergißt, so trägt gewiß die Art und Weise des Unterrichts Schuld an diesem Uebelstande. Was haben denn die Lehrer ihrerseits zu thun, damit das in der Schule Erlernte als bleibendes Eigenthum von den Schülern behalten werde?
4. Was kann ein Lehrer thun, um in einer seiner Stellung angemessenen Weise zur Förderung der öconomischen Wohlfahrt der Gemeinde beizutragen?
5. Ist der gegenwärtige Lehrplan der Gemeindeschulen erreicht worden und wie weit? — Welche Hindernisse lagen verneinenden Falles der Erreichung desselben im Wege?
6. Wie und mit welchen Mitteln ist in der Gemeindeschule die Disciplin zu handhaben, daß die sittliche Bildung der Schüler gefördert wird, und wie kann dabei die persönliche Eigenthümlichkeit des einzelnen Schülers Berücksichtigung finden?
7. Welches ist der Sinn der Forderung, daß der Unterricht in der Volksschule praktisch sein soll, und wie muß derselbe in jedem Lehrgegenstande und auf jeder Schulstufe beschaffen sein, damit er zur praktischen Bildung der Jugend beitrage?

— Auf 1. Januar 1857 besaß der Lehrer-, Wittwen- und Waisenverein ein Vermögen von Fr. 29,778. 95 Rp., somit Fr. 1496. 71 Rp. mehr als im vorigen Jahre. (Vgl. II. Jahrgang, S. 250.) An milden Beiträgen giengen Fr. 1041. 96 Rp. ein; an Unterstützungen wurden Fr. 1878. 24 Rp. verabreicht. In Bezug auf die Mitgliederzahl hat der Verein in den letzten Jahren Rückschritte gemacht; denn 1854 waren es ein Eintretender und 5 Austretende; 1855: 12 Eintretende und 8 Austretende; 1856: 2 Eintretende und 5 Austretende; 1857: 2 Eintretende und 5 Austretende, was stets auch eine Schwächung der Kasse nach sich zieht, indem die Austretenden ausgekauft

werden. Der Verein wandte sich voriges Jahr an die Staatsbehörde mit der Doppelbitte: 1) den jährlichen Saatsbeitrag von Fr. 860 auf Fr. 1000 zu erhöhen und 2) den Eintritt für alle Lehrer des Cantons als obligatorisch zu erklären. Der ersten Bitte ist bereits entsprochen und die zweite dürfte bei Gelegenheit der bevorstehenden Besoldungserhöhung ebenfalls gewährt werden. Auf den 1. Januar 1858 beträgt das Vereinsvermögen F. 33176. 73 R.

Bern. Die Erziehungsdirection hat den Gesetzesentwurf über die öconomischen Verhältnisse der Primarschulen" veröffentlicht. Derselbe setzt mit Rücksicht auf die öconomischen Verhältnisse der Gemeinden 3 verschiedene Besoldungsminima von Fr. 400, 500 und 600 fest. Dazu kommt noch freie Wohnung, 3 Klafter Brennholz und Benützung eines Gartens.

— Die Vorsteherschaft der Schulsynode hat den Kreissynoden folgende zwei Fragen zur Beantwortung bis zum 1. August 1858 aufgegeben:

1. In wiefern entspricht das Tschudi'sche Lesebuch den Anforderungen, welche an ein Lesebuch für Oberschulen gestellt werden, namentlich in Beziehung auf das Sprachfach, und welche Veränderungen wären allfällig wünschenswerth?
2. Welche Anforderungen sind an unsere Seminarien zu stellen, damit die aus denselben hervorgehenden Lehrkräfte den durch die neuere Schulgesetzgebung geforderten Leistungen genügen können? (Schulzeitung.)

Appenzell A.-Rh. Die Landesschulcommission läßt von Sachverständigen einen allgemeinen Lehrplan ausarbeiten.

Freiburg. Die von der abgetretenen Regierung gegründete und vom gegenwärtigen Staatsrath aufgehobene Mädchen-Secundarschule (vgl. II. Jahrgang, S. 222) ist durch den Gemeinderath der Stadt Freiburg wieder in's Leben gerufen worden. Der rühmlichst bekannte ehemalige Director der Cantonalschule, Herr Daguet, hat die Leitung des aus 3 Classen bestehenden Instituts übernommen, ihm zur Seite stehen noch zwei Lehrer und eine Lehrerin.

Ausland.

Deutschland. Die Allgemeine deutsche Lehrerzeitung bringt in ihren Nummern 3, 4 und 5 des Jahrgangs 1858 die Protokolle der 9. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Frankfurt a. M. am 3., 4. und 5. Juni 1857. Wir theilen nachstehend das Wichtigste aus den Verhandlungen mit (vgl. auch I. Jahrgang, S. 255 — 258).

Aus 25 Staaten nahmen 429 Lehrer an den Verhandlungen Theil und zwar sandten Anhalt-Köthen 1, Baden 9, Bayern 5, Braunschweig 2, England 1, Frankfurt 212, Frankreich 2, Gotha-Coburg 8, Hamburg 4, Hannover 1, Großherzogthum Hessen 49, Hessen-Homburg 8, Kurhessen 26, Lübek 2,

Meiningen 6, Nassau 50, Oldenburg 2, Oesterreich 4, Preußen 1, Königreich Sachsen 1, Schweden 1, Schweiz 1, Waldek 4, Weimar 3, Würtemberg 13.

I. Sitzung (3. Juni, 8—2 Uhr). Zum Präsidenten wird gewählt: Herr Schulrath Dr. Laukhard aus Weimar, zum Vizepräsidenten: Herr Theodor Hoffmann aus Hamburg.

1. „Erziehung durch Arbeit zur Arbeit, von Dr. Georgens, (Referent: Herr Deinhard). Es werden folgende Thesen angenommen: 1. die Schule hat auf die Hauptarten des Berufes, dem die Schüler später angehören werden, Rücksicht zu nehmen. — 2. die allgemeine deutsche Lehrerversammlung hält dafür, daß die Erziehung durch Arbeit zur Arbeit in dem von Dr. Georgens diesen Worten beigelegten Sinne als ein neues allgemeines Prinzip in die Volksschule nicht einzuführen sei. — 3. die allgemeine deutsche Lehrerversammlung hält dafür, daß jenes Prinzip der Erziehung durch Arbeit zur Arbeit nur in soweit auf den Volksschulunterricht durchgängig Einfluß üben dürfe, als es einen neuen kräftigen Antrieb gibt, mit der extensiv und intensiv völligen Durchführung des Pestalozzi'schen Anschauungsprinzipes Ernst zu machen, namentlich also die individuelle Gestalt des, jede einzelne Volksschule umgebenden Volkslebens, insonderheit auch des praktischen Gebietes desselben, auf die umfassendste, die kindliche Kraft allseitig in Anspruch nehmende Weise beim Unterricht zu berücksichtigen. —

2. „Wie soll die Schule das Mädchen auf seine künftige häusliche Stellung angemessen vorbereiten?" (Referent: Direktor Meier aus Lübek). Die Diskussion wird abgebrochen.

II. Sitzung (4. Juni, 8—2 Uhr). Fortsetzung der Diskussion über Mädchenerziehung (vgl. auch II. Jahrgang, S. 281, über das ausgezeichnete Referat von Direktor Frölich aus Bern). Es werden folgende Thesen angenommen: 1. die Mädchen sind gleich den Knaben durch die Schule zur selbständigen Erfüllung der in ihre eigenthümliche Sphäre fallenden Pflichten, außerdem besonders zu einem selbständigen religiösen, sittlichen und ästhetischen Urtheil zu befähigen. — 2. der Lebensberuf, für den das Mädchen gebildet werden soll, ist für alle Lebensverhältnisse derselbe: Gattin, Mutter und Hausfrau zu sein. — 3. die Frau hat sich nur soweit an einer Wirksamkeit für das Gemeinwohl zu betheiligen, als es sich mit der vollständigen Erfüllung ihrer Pflichten gegen das häusliche Leben verträgt. — 4. dauernde Selbständigkeit im Leben über diese Sphäre hinaus ist eine Verfehlung des weiblichen Berufes, und die Erziehung soll nicht im Voraus auf dieselbe gerichtet sein. — 5. die Dienstbarkeit des Mädchens im Hause ist nur als eine für die Vorbildung zu ihrem Beruf nothwendige Uebungszeit anzusehen und der Unterschied ist kein spezifischer, wenn dieselbe im Hause der Eltern oder unter irgend welcher Form im fremden Hause verläuft. — 6. die Vorbereitung des Mädchens

für seinen künftigen Beruf hat nicht so sehr die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten, wie von Fähigkeiten und Tugenden zum Zwecke, die sie in demselben zu üben hat, und ist vor Allem auf die Bildung des Herzens zur edlen Weiblichkeit zu richten. — 7. die Standesunterschiede bedingen nicht eine Verschiedenheit für die Tendenzen und Zwecke dieser Vorbereitung, sondern nur für das Maß ihrer Durchführung. — 8. die Schule soll für alle Stände die Geschmacksbildung als Hauptmittel zur Veredlung des Familienlebens befördern. — 9. Obschon die Bestimmung des Mädchens zum Weibe, also zur Gattin, Mutter und Hausfrau, von Natur als die wahre Bestimmung anzuerkennen, mithin auch von dem Erzieher beständig im Auge zu behalten ist, so muß die Erziehung dennoch auch den einmal bestehenden sozialen Verhältnissen so weit Rechnung tragen, daß dem Mädchen innere Kraft und Selbstständigkeit und wissenschaftliche Bildung genug werde, um sich auch möglicherweise eine selbständige Existenz zu gründen und darin nicht unglücklich zu fühlen. — 10. die gründliche Ausbildung und Erziehung der Mädchen ist ebenso wichtig wie die der Knaben. —

3. „Antrag auf schärfere Bestimmung des Begriffs und der Aufgabe der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung von Direktor Kühner, Rektor Classen und Dr. Stern." Die Diskussion wird nicht zu Ende geführt. —

III. Sitzung (5. Juni, 8 — 1 Uhr). Fortsetzung der gestern abgebrochenen Debatten; es wird kein Antrag angenommen und die Versammlung geht zur Tagesordnung über.

4. „Ueber Kinderbewahranstalten, von Th. Hoffmann aus Hamburg." Führt zu keiner Diskussion.

5. In den leitenden Ausschuß bis zur nächstjährigen Zusammenkunft werden gewählt: 1. Th. Hoffmann aus Hamburg; 2. Dr. A. Meier aus Lübeck; 3. Dr. M. Schulze aus Gotha; 4. Vorsteher Tiedemann aus Hamburg; 5. Pfarrer Schneider aus Waldek; 6. Pfarrer Rieke aus Würtemberg; 7. Musterlehrer Hartmann aus Würtemberg; 8. Direktor Kaiser aus Wien; 9. Schulrath Laukhard aus Weimar; 10. Oberlehrer Stern aus Frankfurt. — Als nächster Versammlungsort wird Weimar bezeichnet. (Ist seither auch definitiv festgestellt worden).

6. „Der Zeichnenunterricht von Laukhard aus Weimar." Führt zu keiner Diskussion.

7. „Ueber das Maß der häuslichen Arbeiten, welche die Schule aufgibt," von Oppel aus Frankfurt. Führt zu keiner Diskussion.

8. „Die pädagogische Musik; Referat über Dr. Lanz' Werk," von Stangenberger aus Tultewitz. Führt zu keiner Diskussion.

Als Nachtrag zu den Protokollen ist mitzutheilen, daß sowol in den Mor-

gen- als auch Abendstunden der Sitzungstage kleinere Versammlungen und Besprechungen stattgefunden haben. Nämlich: 1. Ein Besuch in der Kleinkinderschule an der Peterskirche. — 2. die Vorzeigung geschichtlicher Veranschaulichungsmittel durch Oppel in der Musterschule. — 3. eine Turnstunde nach Spieß'scher Methode in der Musterschule. — 4. eine Besprechung der Anhänger der Fröbel'schen Methode. — 5. Mittheilungen über eine neue Takt-, Schön- und Schnellschreibmethode von Hekmann in Mannheim. — 6. Mittheilungen über Stenographie von H. Müller. —

Anzeigen.

Bei **Meyer & Zeller** in Zürich ist erschienen:

Ueber

das Verhältniß von Inhalt und Form in der Kunst.

Von

Prof. Dr. Fr. Vischer.

Extra-Abdruck aus der Monatsschrift des wissenschaftlichen Vereins in Zürich.

Preis 60 Cent.

Das einfachste thierische Leben.

Eine Skizze

von **Prof. H. Frey.**

Extra-Abdruck aus der Monatsschrift des wissenschaftlichen Vereins in Zürich.

Preis 2 Fr.

Soeben ist in der **Steiner**'schen Buchhandlung in Winterthur erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Lehrgang der französischen Sprache für Sekundar- und höhere Bürgerschulen

von **K. Egli,**

Lehrer der französischen Sprache an der Industrieschule in Winterthur,

in zwei Abtheilungen, (auch einzeln zu haben) jede zu 1 Fr. 80 Cts. Bei fünf und mehr Exemplaren, insofern sie direkt aus der Verlagshandlung bezogen werden, kostet jeder Theil 1 Fr. 50 Cts.

Die erste Abtheilung bildet ein Ganzes und führt bis zum Lesen zusammenhängender franz. Stücke und kleiner Gedichte. Der zweite Theil enthält Erweiterungen zur Formenlehre, das Wesentliche aus der Syntax und führt bis zum Uebersetzen zusammenhängender deutscher Stücke und Briefe. Die Methode des Ganzen ist einfach und zweckmäßig, die Regeln und Erläuterungen klar und kurz, die Beispiele gediegen, die Erzählungen anziehend, die Ausstattung schön, der Preis niedrig. Es ist allen Schulen zu empfehlen, welche in kurzer Zeit Gründliches im Fache der franz. Sprache zu leisten wünschen.

☞ **Die Buchhandlung von Meyer & Zeller in Zürich** hat alle neue Erscheinungen der Pädagogik, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft, Mathematik ꝛc. vorräthig.

Die eingeführten Schulbücher sind stets gebunden vorräthig.

Druck von E. Kiesling.