

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 32 (1887)
Heft: 23

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: 07.08.2025

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

Schweizerische Lehrerzeitung.

Organ des schweizerischen Lehrervereins.

№ 23.

Erscheint jeden Samstag.

4. Juni.

Abonnementspreis: jährlich 5 Fr., halbjährlich 2 Fr. 60 Rp., franko durch die ganze Schweiz. — Insertionsgebühr: die gespaltene Pettizelle 15 Rp. (15 Pfennige). — Einsendungen für die Redaktion sind an Herrn Seminardirektor Dr. Wettstein in Küsnacht (Zürich) oder an Herrn Professor Rüegg in Bern, Anzeigen an J. Hubers Buchdruckerei in Frauenfeld zu adressiren.

Inhalt: Die drei Säulen der Zillerschen Didaktik. X. (Schluss.) — Über den Wert der öffentlichen Schulprüfungen. I. — Korrespondenzen. Appenzell A.-Rh. — Literarisches. —

R. Die drei Säulen der Zillerschen Didaktik.

X.

3) *Die Stufe der Assoziation.* Die nächste Hauptaufgabe, welche die Methode zu lösen hat, besteht darin, dass der Schüler auf Grund des konkreten Materials, welches er sich im Apperzeptionsprozess zu eigen gemacht, nun weiter geführt und zur Erkenntnis allgemeiner Wahrheiten geleitet werde. Unser Erkennen begnügt sich nicht mit der Auffassung des Einzelnen, Konkreten; es strebt darüber hinaus zur Erfassung des Allgemeinen, Abstrakten, welches in der Form des Begriffes oder Gesetzes erst Ordnung und Zusammenhang in unser Wissen bringt. Schon Kant sagte ja: „Anschauungen ohne Begriffe sind blind“, und fügte hinzu: „Begriffe ohne Anschauungen sind leer.“ Und Pestalozzi verlangte ausdrücklich, dass der Unterricht den Schüler „von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen“ erhebe. Daher die didaktischen Forderungen: „Von der Anschauung zum Begriff“, „vom Besondern zum Allgemeinen“, „vom Konkreten zum Abstrakten“. Die zweite Hauptaufgabe der Methode kann mithin nur darin liegen, im Geiste des Schülers den *Abstraktionsprozess* auf richtige Weise zu fördern.

Diese Aufgabe zerfällt, ähnlich wie bei der Apperzeption, in zwei Arbeiten, eine vorbereitende und eine ausführende. Jene ist Sache der dritten Formalstufe; diese kommt der vierten Stufe zu. Um uns möglichst klar zu machen, womit es die dritte Formalstufe zu tun hat, vergegenwärtigen wir uns einen bestimmten Fall der Begriffsbildung. Wir nehmen an, es handle sich um die Ableitung des Begriffes „Parallelogramm“. Zu diesem Zwecke müssen die wesentlichen Merkmale, die allen Parallelogrammen zukommen, von den unwesentlichen, welche sich nur bei einzelnen Arten des Parallelogramms zeigen, unterschieden und jene aus der Gesamtheit der Merkmale herausgehoben werden. Dies kann nur geschehen durch eine Vergleichung

der entsprechenden Vorstellungen. Bloss zwei Vorstellungen, etwa Quadrat und Rechteck oder Quadrat und Rhombus, würden nicht genügen. Im ersten Falle müsste die Vergleichung neben anderen auch das gemeinsame Merkmal der Rechtwinkligkeit als ein allgemeines, d. h. wesentliches erscheinen lassen, was es aber für den Begriff des Parallelogramms nicht ist; im zweiten Falle würde der gleiche Irrtum sich in bezug auf das Merkmal der Gleichseitigkeit einstellen. In beiden Fällen käme man zu einem Begriff, der zu eng, also falsch wäre. Eine zuverlässige Scheidung des Wesentlichen und Zufälligen ist hier nur möglich, wenn alle Vorstellungen derselben Art (Quadrat, Rechteck, Rhombus und Rhomboid) im Bewusstsein assoziiert (verknüpft) und mit einander verglichen werden.

Ähnlich verhält es sich in allen Fällen, wo es sich um die Gewinnung eines Allgemeinen handelt: eines Begriffes, einer Regel, eines Gesetzes, einer Lehre. Und es ist die spezielle Aufgabe der dritten Formalstufe, mit dem konkreten Neuen, welches die Synthese dem Schüler dargeboten, aus dem vorhandenen Gedankenkreise diejenigen Vorstellungen in Beziehung zu setzen, welche es dem Schüler möglich machen, eine richtige Abstraktion des Allgemeinen in selbsttätiger Weise zu vollziehen. Darum spricht man mit Recht von einer Stufe der Assoziation, der Verknüpfung, der Vergleichung.

4) *Die Stufe des Systems.* Durch die Vergleichung wird der Abstraktionsprozess vorbereitet und möglich gemacht; aber er wird noch nicht vollzogen. Diese Arbeit bildet die Aufgabe der vierten Formalstufe. Bei der Vergleichung ist das Abstrakte noch mit dem Konkreten verbunden. Nunmehr handelt es sich darum, durch geeignete Fragen jenes von diesem loszulösen und abzuheben, es zu einem einheitlichen Ganzen zusammenzufassen und das Resultat durch den exakten sprachlichen Ausdruck zu fixiren. So entstehen in allen Wissensgebieten diejenigen Begriffe, Gesetze, Lehren, Grundsätze etc., welche zum

bleibenden, unverlierbaren Eigentum des Schülers werden sollen. Ein solches Verfahren entspricht durchaus dem Pestalozzischen Grundsatz, „dass die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis sei, mit anderen Worten, dass jede Erkenntnis von der Anschauung ausgehen und auf sie müsse zurückgeführt werden können“.

Warum nennen wohl Herbart und Ziller diese vierte Stufe das „System“? Ein System bilden allerdings die einzelnen Begriffe und Lehren nicht, welche aus einer methodischen Einheit abgeleitet werden. Allein es hat dabei die Meinung, dass die einzelnen Resultate in den verschiedenen Fächern zusammengestellt werden, etwa durch Eintragen in ein besonderes Heft. Werden nun diese Resultate logisch geordnet, so entsteht schliesslich doch ein Gedankenganzes von strenger inneren Fügung; ein *System*.

5) *Die Stufe der Methode*. Th. Wiget charakterisirt dieselbe in folgenden Worten: „Vom *Wissen* zum *Können*, das ist der letzte Akt des Lernprozesses. Jedes Wissen muss in ein Können umgesetzt werden; das heisst nichts anderes als: jedes Wissen muss zur Fertigkeit werden, es muss uns zu Gebote stehen, wo und wann wir es brauchen. Aber die Entstehung dieser Art geistiger Fertigkeit ist derjenigen manueller Fertigkeiten analog. Der Anfänger im Violinspiele vermag zwar die Tonleiter korrekt zu spielen, aber er spielt sie nicht geläufig und „fertig“. Bei jedem Ton muss er ängstlich auf die richtige Arm- und Handhaltung, die Benutzung des richtigen Fingers und der richtigen Saite achten. Der „fertige“ Spieler denkt gar nicht an diese Dinge. Kaum hat er die Absicht, den Ton A zu spielen, so vollziehen sich die dazu führenden Muskelbewegungen wie von selbst. Er bringt es dahin, dass er eine ganze Tonleiter, ein Musikstück in dieser Weise ausführt. Wenn nur die Anfangsvorstellung klar war — „ich will die A-Dur-Tonleiter, den Lauterbacher vortragen“ — so spielt der ganze Mechanismus wie eine Weckeruhr, deren Zeiger das Glockenwerk in Gang setzt. Was der Anfänger mit dem vollen Bewusstsein jedes einzelnen Aktes tut, das vollzieht sich beim guten Spieler beinahe unbewusst. Das Mittel, das ihn dahin gebracht hat, heisst *Übung*. Übung verwandelt auch das Wissen in Können. Wiederholung macht die Gedankenbewegungen geläufig und sicher und verbindet die Glieder der Reihen so fest, dass sie anstosslos und fast unbewusst ablaufen, sobald ein Willensimpuls sie in Bewegung setzt. Am augenfälligsten ist das im Rechnen. Eine arithmetische Operation, die Auflösung einer Zinsrechnung, ist dem Anfänger ein Gegenstand des Studiums, wobei er immer an die arithmetische Begründung denkt. Der Geschäftsmann vollzieht sie mechanisch. Die Übertragungen von der Einer- in die Zehnerreihe, von dieser in die Hunderterreihe bei der Addition, die umgekehrte Operation bei Subtraktion und Division, das Multiplizieren mit angehängten Nullen, das Kürzen der Brüche, das Aufsuchen des gemeinschaftlichen Nenners, das alles geschieht so rasch und sicher, dass er sich des

Warum kaum bewusst wird. Wenn in einer Aufgabe mehrere dieser Operationen vorkommen, so geht es ihm wie dem Violinspieler, in dessen Piece bald ein Stück Tonleiter, bald ein Terzengang, bald ein Triller vorkommt. Die Operationen vollziehen sich mechanisch, nur ihre Anfangsglieder ragen in die Region des Bewusstseins, und nur auf diese braucht sich der Geist zu konzentriren. Der Zeiger der Aufmerksamkeit schreitet vorwärts, während der Wecker ohne sein ferneres Dazutun abläuft. Durch die Fertigkeit wird daher geistige Kraft frei, die Aufmerksamkeit richtet sich nur auf den Gang des Stückes, auf den Fortschritt der Rechnung, ohne an der Evolution der untergeordneten Vorstellungsreihen zu ermatten. Die Übung verleiht dem Buchhalter die nämliche Routine in den komplizirteren Rechnungsarten der Zins-, Zinseszins-, Rentenrechnung. Aber wie diese Operationen auf der Stufe der Anschauung und des Begriffes hinsichtlich ihrer Gliederung und ihrer Begründung bis ins einzelne in voller Klarheit vor der Seele gestanden, so vermag sie sich der gebildete Rechner auch auf der Stufe der Fertigkeit, so oft er nur will, zum Bewusstsein zu bringen, um sich über sein Tun Rechenschaft zu geben. Die Fertigkeit beruht auf Einsicht. Durch die Intelligenz zur Routine, das ist das Können, welches die fünfte (Formal-) Stufe zwar nicht zur Vollkommenheit zu bringen, aber anzubahnen hat.“¹

Dieser letzte Akt des Lernprozesses ist nicht mehr wie auf der dritten und vierten Stufe ein Fortschreiten vom Besondern zum Allgemeinen, sondern umgekehrt ein Gang vom Allgemeinen zum Besondern. Dort handelt es sich darum, aus dem Konkreten das Abstrakte zu gewinnen; hier muss das Abstrakte in den einzelnen Fällen der Anwendung wieder konkret werden. Jener Vorgang ist eine Abstraktion, dieser eine Konkretion. Die fünfte Formalstufe hat die durch Abstraktion gewonnene Einsicht auf dem Wege vielfacher und mannigfaltiger Übung in die Gewohnheit überzuleiten und dadurch ein sicheres Können zu erzeugen, welches der Einsicht entspricht, ohne dass es nötig hätte, sich jeden Augenblick dieses theoretischen Hintergrundes bewusst zu sein.

Darum sind auf der fünften Stufe, soweit es nur immer möglich ist, Übungsaufgaben zu stellen, durch deren Lösung dem Schüler das Erkannte „zur andern Natur“ wird. Es sind Beispiele aufzusuchen oder selbst zu bilden, in denen sich ein Gesetz, eine Regel bestätigt. Aus Geschichte und Leben werden Fälle dargeboten, welche auf dieser Stufe darnach zu beurteilen sind, inwieweit sie einer bestimmten sittlichen Forderung genügen und wie hätte gehandelt werden sollen. Die Schüler selbst werden im Geiste in vorgestellte Lebenslagen versetzt, um das eigene künftige Handeln nach dem Masstab einer ethischen Lehre richtig zu beurteilen und zu gestalten. U. s. w.

Herbart nennt die letzte Formalstufe die „Methode“

¹ Die formalen Stufen des Unterrichtes von Theodor Wiget, Seminardirektor in Chur. Chur bei Albin. 1883. Seite 45 u. 46.

und gibt dadurch diesem Ausdruck eine engere Bedeutung, als es in der Pädagogik gewöhnlich geschieht. Da aber die weitere Bedeutung des Wortes sich in Wissenschaft und Leben allgemein eingebürgert hat, so mag es auffallen, dass die Herbartianer sich dem herrschenden Sprachgebrauch nicht angeschlossen haben. Prof. Th. Vogt in Wien ersetzt zwar die „Methode“ Herbarts durch „Funktion“; allein es ist kaum anzunehmen, dass dieser Vorgang in weiteren Kreisen Nachahmung finden werde. Die beste Benennung hat ohne Zweifel W. Rein in dem deutschen Ausdruck „Anwendung“ gewählt. Umfasst derselbe auch nicht alle Seiten der fünften Formalstufe, so trifft er doch den Kernpunkt der Aufgabe, um deren Lösung es sich hier handelt.

Überschauen wir nochmals sämtliche Formalstufen, so treten nun die drei Hauptoperationen deutlich hervor. Es sind die Prozesse der *Apperzeption*, der *Abstraktion* und der *Konkretion*. Die beiden ersteren gliedern sich wieder in zwei Verrichtungen, von denen die eine den betreffenden Prozess vorbereitet, während die andere ihn vollzieht. Werden sämtliche Verrichtungen koordiniert, so erhalten wir die fünf formalen Stufen, in deren Durchführung „die Artikulation des Unterrichtes“ besteht. Dass eine richtige Durchführung derselben den Lehrer zur sorgfältigsten Bearbeitung des Lehrstoffes und zu gewissenhafter Präparation für jede einzelne Unterrichtsstunde nötigt, ist gewiss. Darin liegt schon eine wesentliche Garantie für den pädagogischen Erfolg, der aber erst dann ein vollständiger sein wird, wenn die Formalstufen mit klarer Einsicht und in voller Freiheit gehandhabt werden. Eine pedantische Befolgung derselben würde wie alle Pedanterie nur dem Mechanismus Vorschub leisten. „Der Geist ist's, der lebendig macht.“

Zum Schlusse wollen wir noch die Anwendung der formalen Stufen an einem Beispiele zeigen, dessen Darstellung wenig Raum in Anspruch nimmt.

Methodische Einheit: Die Multiplikation eines gemeinen Bruches mit einem solchen. Ziel: Ihr wisst, wie man eine ganze Zahl mit einem Bruche multipliziert; heute wollen wir kennen lernen, wie Brüche mit einander multipliziert werden.

1) *Vorbereitung.* Was ist $\frac{1}{2}$ von 2, 4, 6, 8...? Was heisst also 2, 4, 6, 8... mit $\frac{1}{2}$ multiplizieren? Was ist $\frac{1}{3}$ von 3, 6, 9, 12...? etc. Was ist $\frac{2}{3}$ von 3, 6, 9, 12...? Was ist $\frac{3}{5}$ von 5, 10, 15, 20...? Was heisst also, eine ganze Zahl mit $\frac{2}{3}$, $\frac{3}{5}$... multiplizieren?

2) *Darbietung.* Jetzt wollen wir ausrechnen, was wir erhalten, wenn wir $\frac{3}{4}$ mit $\frac{2}{5}$ multiplizieren. Was heisst, eine Zahl mit $\frac{2}{5}$ multiplizieren? Was ist nun der fünfte Teil von $\frac{3}{4}$? Antwort: $\frac{3}{20}$. Und dieses 2mal genommen? Antwort $\frac{6}{20}$. Also ist $\frac{2}{5} \times \frac{3}{4} = \frac{6}{20}$.

3) *Verknüpfung.* Es werden nun andere ähnliche Beispiele herbeigezogen und gelöst, wobei die Schüler darauf hingewiesen werden, dass man in allen Fällen gleich verfährt: der Nenner des Multiplikanden wird mit demjenigen

des Multiplikators und der Zähler des Multiplikanden mit demjenigen des Multiplikators vervielfacht.

4) *Zusammenfassung.* Nunmehr kann die Regel abgeleitet und ausgesprochen werden: Zwei Brüche werden mit einander multipliziert, indem man Zähler mit Zähler und Nenner mit Nenner multipliziert; das Produkt der Zähler gibt den Zähler, das Produkt der Nenner gibt den Nenner des neuen Bruches.

5) *Anwendung.* a. Einübung bis zur Sicherheit und Fertigkeit durch Lösung einer grössern Anzahl von ungekleideten Aufgaben, in denen zunächst zwei Brüche, dann zwei gemischte Zahlen, die vorher umzuwandeln sind, mit einander multipliziert werden müssen. b. Anwendung in eingekleideten Aufgaben aus dem praktischen Leben.

So übereinstimmend mit dem allgemein üblichen Lehrverfahren und so einfach, wie im vorstehenden Beispiele, gestaltet sich die praktische Ausführung der formalen Stufen allerdings nicht in allen Fällen. Dies zeigt schon der erste Blick in die zahlreichen sogenannten „Präparationen“, welche bisher von Zillerianern veröffentlicht worden sind. Im einzelnen fordern diese Ausführungen vielfach zu energischem Widerspruch heraus. Namentlich die ermüdende Breite, welche man der „Analyse“ nicht selten zu geben beliebt, und die künstliche Durchführung aller Formalstufen auch an solchen Stoffen, welche sich ihrer Natur nach wenig dazu eignen, werden in weiteren Kreisen niemals Billigung und Nachahmung finden. Wir können aber hier, wo es sich bloss um die Klarlegung der prinzipiellen Seite handelt, nicht näher darauf eingehen. Gegen das Prinzip haben wir nichts einzuwenden, und in bezug auf die Durchführung desselben halten wir uns an das bereits zitierte Wort von Seminardirektor Ferdinand Leutz, das er zwar nur auf das „Interesse“ bezieht, das aber für die Formalstufen nicht minder zutreffend ist: „Die Bezeichnung der verschiedenen Interessen (resp. der Formalstufen — fügen wir bei) steht allerdings von Anfang dem Lehrer fremdartig gegenüber; *allein es sind doch nur neue Namen für bekannte Dinge, und ein berufsfreudiger Lehrer hat die aufgestellten Forderungen gewiss längst erfüllt, ehe er diese Systematisierung kennen lernte.*“

Über den Wert der öffentlichen Schulprüfungen.

(Vortrag, gehalten im Freisinnigen Schulverein Basel von F. Bühler.)

I.

Die öffentlichen Schulprüfungen — oder Examen, wie wir sie kurzweg nennen können — sind wohl so alt, wie die Schule. Jedenfalls stammen sie aus der Zeit, da die Schule sich ihre Existenz erst erringen musste, was ja langsam genug ging. Sie waren gewiss eines der Mittel, womit die Schule sich populär zu machen suchte, womit sie sich bemühte, beim Publikum Boden und Beliebtheit

zu gewinnen. Am Examen sollte den sich Interessierenden gezeigt werden, was die Schule zu leisten im Stande sei, wie viel Gutes und Nützliches sie pflanzen könne. Dadurch wollte man ein weiteres Publikum für diese Institution gewinnen, ähnlich, wie man vor einigen Jahren, wenigstens auf dem Lande, das neue und schwer einzuführende Fach des Turnens dadurch dem Verständnis des Volkes näher zu bringen bestrebt war, dass man öffentliche Schauturnen oder Turnfestchen auch mit Schülern veranstaltete.

Offenbar ist bis auf den heutigen Tag dies der Hauptzweck der Examen geblieben, obgleich dieselben Gründe ja nicht mehr vorhanden sind, wie früher.

Die Examen sollen also dem Volke Rechenschaft ablegen über die Tätigkeit der Schule, über die Verwendung der Mittel, welche dem Staate zur Verfügung gestellt werden zur Besoldung der Lehrkräfte und zur Instandhaltung aller übrigen Schuleinrichtungen. Sie sollen Haus und Schule in lebendige Beziehung zu einander bringen.

Wenn dieser Zweck auf keinem andern Wege erreicht werden kann, so ist er offenbar ein Hauptgrund auch für fernere Beibehaltung dieser Schuleinrichtung.

Sodann meint Einer in den „Rhein. Blättern“ (1885 2. Heft), dass die Examen zeigen sollen und können:

- 1) was und wie viel gelehrt,
- 2) wie gelehrt,
- 3) was wirklich *gelernt* wurde.

Nicht der gleiche Wert ist noch folgenden Gründen für die öffentlichen Schulprüfungen beizulegen:

Ohne Prüfungen geht es im Leben nun einmal nicht ab; darum sollen Lehrer und Schüler sich in das alljährlich wiederkehrende Unvermeidliche schicken.

Die Prüfungen sind ein *Sporn* für den Lehrer. Der schon zitierte Schulmann in den „Rhein. Blättern“ sagt: „Sie sind geeignet, den an und für sich *nicht* Eifrigen, *nicht* Pflichtgetreuen doch zu *einiger* Arbeit zu treiben, ihn zu nötigen, mindestens *etwas* zu tun.“

Auch den Kindern muss das Gefühl erhalten bleiben, dass das Jahr mit einem wichtigen Akte geschlossen werde, dass es nicht wie in Sand verlaufe; und der Lehrer kann die Aussicht auf das Examen dazu benutzen, den Eifer und den Ehrgeiz der Schüler anzuspornen.

Ferner: In grösseren Schulorganismen hat jeder Lehrer einmal das Bedürfnis, seine Kollegen zu hören.

Nun haben aber die Examen auch ihre unerbittlichen Gegner, welche denselben vorwerfen, dass sie auf pädagogische Abwege führen. Auch die Befürworter derselben wissen neben dem wenigen, was sie zu Gunsten derselben vorzubringen im Falle sind, noch viel mehr von falscher *Betreibung*, von *Überschätzung*, von *Gefahren* derselben zu berichten.

Wenn ich nun auf diese Einwürfe gegen die Examen eintrete, so erwarten Sie, meine Herren, von mir nicht Neues zu hören. Ich gehe vielmehr nur allbekannte Wege, die uns von Meistern wie Pestalozzi, Diesterweg u. a. ge-

zeigt worden sind. Und ich sage: Wenn wir auch darauf stolz sein dürfen und uns dessen freuen können, dass uns Pestalozzi ein bekannter und vertrauter Freund und Führer geworden ist, so darf man es doch *nie* und *nimmer* überflüssig finden, immer wieder auf diesen Quell pädagogischer Wahrheit zurückzugehen, an dem die Epigonen trotz aller Originalität, die sie beanspruchen, doch stets ihr Bestes, was sie besitzen und bieten, geholt haben. An dieser Quelle wollen wir uns über den rechten Weg orientieren und uns im richtigen Streben und in selbstloser Betreibung unserer heiligen Pflicht an diesem selbstlosesten aller Menschenfreunde stärken und kräftigen.

Sie wissen nun, meine Herren, dass bei Pestalozzi die *Erziehung* des Menschen, seines *Geistes* und *Körpers*, im Vordergrund steht, und dass aller Unterricht sich so gestalten soll, dass er ein Mittel zu diesem Zwecke wird. Auf dem gleichen Standpunkte steht auch eine neuere pädagogische Richtung, die sogenannte wissenschaftliche Pädagogik von Herbart und Ziller, die vieles, was sie bietet, bei Pestalozzi geholt und es wissenschaftlich zu vertiefen gesucht hat.

Und da wird nun niemand leugnen, dass die Examen über die Erfüllung dieser wichtigsten Aufgabe der Schule keinen Aufschluss geben können. Ja sie können nicht einmal genügende Rechenschaft ablegen über jenes wichtigste Hilfsmittel der Erziehung, den Unterricht. Am Examen kann schlechterdings nur über ein Wissen geprüft werden. Und weil nur über das Wissen geprüft werden kann, so führt dies notgedrungen zu einer Überschätzung desselben. Diese Überschätzung des Wissens hat aber zwei bedenkliche Seiten, zunächst eine pädagogische, sodann kann man wohl auch sagen eine wirtschaftliche. Ich will diese letztere Behauptung zuerst zu begründen suchen.

Es ist nicht zu leugnen, dass die Schule im vorigen und gegenwärtigen Jahrhundert eine grosse Kulturmission erfüllt hat, auch jetzt noch erfüllt und immer zu erfüllen haben wird und dass sie einen grossen Einfluss auf den Fortschritt der Menschheit ausgeübt hat. Aber ihr Einfluss auf die *Wohlfahrt* der Menschheit, ich meine in *materieller* Beziehung, wird gemeinlich überschätzt; besonders für den Fall, dass man unter den Resultaten der Schule das *Wissen* obenanstellt. Man hat zwar in guten Treuen die Wissenschaft oder das Wissen schlechtweg mit der Kultur identifiziert, was zu weit gegangen ist. Letzter Endzweck der Kultur ist die *materielle* Überwindung der Naturwiderwärtigkeiten. Freilich wird hiezu die Wissenschaft immer die Hauptwerkzeuge liefern, wie sie es bisher auch *getan* hat. Der Mensch hat mit Hilfe seines Wissens und der Wissenschaft im höhern Sinne die Natur sich immer mehr dienstbar gemacht; die Produktionskraft der menschlichen Arbeit ist unendlich erhöht worden. Aber mitten in dieser Produktionsüberschwänglichkeit fängt es an, ungemütlich zu werden; denn: Ist die Wohlfahrt der Menschheit im ganzen auch in diesem Verhältnis gewachsen, wie man in sanguinischer Hoffnung sich hätte träumen

lassen können? Die uns umgebenden Verhältnisse sagen „nein“. Ja von einem gewissen Standpunkte aus kann man sogar das strikte Gegenteil beweisen. Jede neue Erfindung, die ja als Resultat der fortgeschrittenen Wissenschaft zu betrachten ist, macht Tausende von Händen überflüssig. Während nun also auf der einen Seite die Produktion ver Hundertfacht, ja vertausendfacht worden ist und also eine Fülle von Dingen auf Käufer warten, so sind andererseits diejenigen, welche diese Dinge gern konsumieren wollten, unfähig, sie zu kaufen. Die Folge ist die bekannte Überproduktion: zu viel Produkte, zu wenig Käufer und damit Stockung in Handel und Industrie.

Sollte dieser Standpunkt, wenn auch einseitig, doch nicht etwa logisch sein? Und ist das Geschilderte nicht die Signatur der Gegenwart und wird es nicht zum Problem einer vor uns liegenden Zeit, diesen Widerspruch zwischen Fortschritt und gleichzeitiger Vermehrung des menschlichen Elends zu untersuchen?

Das Wissen hat also bis jetzt der Menschheit wohl die Erlösung aus verschiedenerei Aberglauben gebracht; aber für die andere, wichtigere Erlösung erweist es sich als unzulänglich. Das wollte ich bloss beweisen, um vor Überschätzung desselben zu warnen. Damit habe ich weniger gegen das Wissen selbst Front gemacht, als gegen diejenigen, die von demselben alles Heil, auch die Erlösung der Menschheit aus Armut und Elend erwarten und damit genug getan zu haben glauben.

Im übrigen kann es mir natürlich nicht einfallen, das Wissen oder die Wissenschaft überhaupt bekämpfen zu wollen. Ich tue es auch nicht, sondern halte dafür, dass diese Errungenschaften des menschlichen Geistes unter anderen Bedingungen doch noch zum Segen der Menschheit reichen müssen; und sicher bleibt gewiss auch, dass ohne allgemeine Geistesbildung keine Kultur möglich ist, was zu bestreiten niemandem einfallen wird, am wenigsten denjenigen, welche keine Ursache haben, die heutigen Zustände als die letzte Stufe der Vollkommenheit zu betrachten.

Auch das bleibt ja natürlich richtig, dass das Wissen in den gegebenen Verhältnissen eine wichtige Waffe im Kampf ums Dasein ist. Es ist eine Waffe, welche sowohl die einzelnen Individuen als auch die Staaten gegen einander ins Feld führen. Wessen Arm diese Waffe nicht führen kann, der zieht den kürzern. Aber dabei spitzt sich dieser Kampf immer mehr zu, er wird täglich hartnäckiger und rücksichtsloser, ohne dass sich die Lage im grossen und ganzen oder das Wohlbefinden der Menschheit gebessert hätte.

Also machen wir das Wissen nicht zu unserm Götzen und vergessen wir darüber nicht das Wichtigere, nämlich den Menschen glücklich zu machen. Ist es nicht auf diesem Wege, so sei es auf einem andern.

Legen wir in den Menschen die Keime, die zu seiner Glückseligkeit beitragen können. Ist ja doch im vorletzten Vortrag an dieser Stelle, der sich allseitiger Zustimmung

seitens der Anwesenden zu erfreuen gehabt hat, uns in philosophisch meisterhafter Weise die Glückseligkeit als Endziel des menschlichen Daseins und somit auch der Erziehung deduziert worden. So sagt auch Pestalozzi: „Der Wert einer Erfindung, einer Lehre, der Wert des ganzen Menschenlebens hängt davon ab, wie diese Dinge für die Glückseligkeit anderer wirken.“ Darum wollen wir auch den Wert der Schule an diesem Masstab messen.

Das Wissen an und für sich ist also weder Kultur, noch ist es in allen Fällen ein Quell der Glückseligkeit. Es ist diesen beiden Dingen untergeordnet, es verhält sich dazu, wie das Mittel zum Zweck. Die Lehrgegenstände der Schule, welche zum Wissen führen, können also wiederum nicht den Zweck in sich selbst tragen, der Unterricht ist nicht um des Unterrichtes willen da, sondern er ist selbst einem höhern Ziele untergeordnet, er muss sich nach diesem Ziele richten.

Und wenn ich nun anfangs, vom Unterrichte zu reden, so werden Sie viele Anklänge an die Herbartsche Pädagogik finden, zwar nicht etwa, weil diese Neues entdeckt hätte, was nicht bedeutende Pädagogen vorher schon, wenn auch mit anderen Worten, gesagt hätten; aber sie hat viele pädagogische Wahrheiten vertieft und interpretiert und dadurch zur Anwendung derselben einen neuen Impuls gegeben.

Sollen wir also die Glückseligkeit zu unserem Endzweck in der Menschenerziehung machen, so müssen wir zunächst schauen, wo dieselbe ihre Wurzel hat. Das Glück des Menschen ist nun offenbar neben vielen äussern Bedingungen in seinem Charakter begründet. Auf diesen einzuwirken, muss also jederzeit der Unterricht bestrebt sein.

(Fortsetzung folgt.)

KORRESPONDENZEN.

Appenzell A.-Rh. Der Zeichnungskurs in Herisau vom 18.—30. April l. J. war besucht von 31 Lehrern, 7 Reallehrern und 24 Primarlehrern. Von letzteren sind 11 Lehrer an Ganztagschulen. Nur für diese 11 und die 7 Reallehrer war der Kurs obligatorisch, da nur an diesen Schulen Zeichenunterricht erteilt wird. Die 13 Lehrer an Halbtagschulen hatten freiwillig teilgenommen. Den nicht in Herisau wohnenden Teilnehmern wurde Unterkunft und Verpflegung in der Kaserne gratis zu teil. Die übrigen erhielten eine Vergütung von 1 Fr. 50 Rp. per Tag, in Summa 18 Fr. Das Unterrichtsmaterial (Papier, Zeichenstifte, Gummi und sogar eine Aquarellfarbentafel) wurde auf Kosten des Staates verabreicht. Den Unterricht erteilten, wie früher mitgeteilt worden, die Herren Reallehrer Füllemann, Zeichenlehrer an der Knabenrealschule der Stadt St. Gallen und am Institut Wiget in Rorschach, und Reallehrer Volkart in Herisau; ersterer leitete die Übungen im Freihandzeichnen, letzterer das Linearzeichnen und Feldmessen etc. Die 7 Reallehrer hatten ihrer Schulstufe gemäss gesünderte Übungen. Der Unterricht begann je morgens 7 Uhr und dauerte bis mittags halb 12 Uhr und von 2—6 Uhr nachmittags, jeden halben Tag mit einem Unterbruch von einer halben Stunde. Die erste Morgenstunde war vorzugsweise den Vorträgen gewidmet, die übrigen Vormittagsstunden wurden ausschliesslich zum Freihandzeichnen für beide Abteilungen verwendet. Die

Nachmittagsstunden waren für die Primarlehrer je zur Hälfte für Freihand- und Linearzeichnen angesetzt, für die Reallehrer ganz für Projektionslehre, Feldmessen, Perspektive, Modelliren etc. Im ganzen waren für die Primarlehrer (I. Abteil.) 60 Stunden für Freihand-, 18 für Linearzeichnen, 4 für Feldmessen angesetzt, für die Reallehrer (II. Abteil.) 38 für Freihand-, 26 für Linearzeichnen, 8 für Modelliren und 10 für Feldmessen. Für alle zusammen waren 4 Vorträge von Herrn Fülleemann, wovon 3 über Farbenlehre, und 6 von Herrn Volkart über Ornamentik und Kunstgeschichte vorgesehen.

Der Unterricht im Freihandzeichnen bezweckte für Abteilung I die Durcharbeitung eines vollständigen Lehrganges für die Primarschule unter Berücksichtigung der Fortbildungsschule mit Hineinflechten der Methodik. Der Gang war kurz zusammengefasst folgender: der Punkt, die gerade Linie (als Verbindung zweier Punkte) in beliebiger Lage oder Richtung, dann in bestimmter, Zusammensetzung Gerader zu Winkeln von beliebiger und dann bestimmter Grösse in verschiedener Lage, das Drei-, Vier-, Fünf-, Sechs- und Achteck etc., also Entwicklung aller der geometrischen geradlinigen Grundformen und Ableitungen, die dem Volksschüler leicht verständlich gemacht werden können. Anschliessend folgten geradlinige Ornamente, verschlungene Bandfiguren etc. Der zweite Teil führte uns ein in die vielseitigste Behandlung und Verwendung der krummen Linie: Kreisbogen, Viertels-, Halb-, Dreiviertels- und ganzer Kreis, krummlinige Ornamente, Rosetten, Palmetten u. s. w. Alle diese Übungen waren nicht sklavisch nach einem bestimmten Lehrmittel geordnet. Die Art der Behandlung und die vielen Hinweisungen auf selbständige Zusammenstellungen zielten darauf ab, die Lehrer zu einer freien Behandlung allfälliger Lehrmittel anzuleiten und zu befähigen. Damit war der Lehrgang für die Primarschule in der Hauptsache durchgeführt. Den Schluss bildeten Übungen für die Stufe der gewerblichen Fortbildungsschule: die Spirale, die Schneckenlinie in ihrer reichen Anwendung zu Verzierungen aller Art, wie Garten-, Treppen- und Grabgeländern, einige Übungen im Koloriren und Zeichnen nach Gipsmodellen mit den nötigen Belehrungen über Farbengebung, Farbenzusammenstellung und Schattirung. Ein Hauptaugenmerk wurde auf tüchtige Übung an der Wandtafel gerichtet, damit die Lehrer die Scheu verlieren, vor der ganzen Klasse an der Wandtafel vorzuzeichnen. Je sieben wurden jeweilen der Reihe nach dazu dirigiert. Die ganze Unterrichtsweise war derart, dass jeder vollauf zu tun hatte. Der weniger Geübte konnte mitschwimmen und tüchtig lernen, aber auch der Vorgerücktere bekam keine Gelegenheit, sich über die Sache erhaben zu fühlen; vielmehr erhielt er die schönste Anleitung, sein allfälliges Kompositionstalent zu betätigen und zu bilden. So zeigte sich während des ganzen Kurses die Meisterschaft des Kursleiters in der Unterrichtskunst, sowie die vollständige Beherrschung des Stoffes und die Sicherheit in Zweck und Ziel des Zeichenunterrichtes in der Volksschule. Es herrschte daher unter den Kursteilnehmern nur eine Stimme der vollsten Anerkennung, und diese förderte auch in erfreulichster Weise die Lernlust. — Die Übungen im Linearzeichnen begannen unter der Voraussetzung, dass jedermann mit den Elementarübungen und einfachsten Konstruktionen bekannt sei, mit den Kurven; dann folgte die Konstruktion der Polygone in den Kreis, der Ellipse, Spirale und Schneckenlinie. Aus der Stereometrie gelangten zur Behandlung: Würfel, Prisma, Pyramide, Kegel, Cylinder und Kugel in einfachster Projektion (meist in senkrechter Stellung, die ersten auch in schiefer) und der Netzabwicklung. Diese Übungen boten nicht für alle das nämliche Interesse, weil manche, besonderes die jüngeren Lehrer, die Sache schon mehrmals, in Realschule und Seminar, durchgemacht haben. Für die anderen waren auch diese recht instruktiv und für die Zukunft anregend. Für diese wäre offenbar

der Unterricht im Linearzeichnen mit den Reallehrern wertvoller und interessanter gewesen. Es ging dies jedoch nicht an mit Rücksicht auf den Hauptzweck des Kurses, das Freihandzeichnen.

Die II. Abteilung (Reallehrer) begann im Freihandzeichnen mit der Spirale, dem letzten Teil der Übungen für die Primarlehrer und verbreitete sich über das Zeichnen nach Vorlagen (mit Anlegung von Farbentönen), Flach- und Gipsmodellen. Auch diese hatten sich im Wandtafelzeichnen zu üben, sowie im Modelliren in Wachs, Ton und Abgiessen in Gips. Im Linearzeichnen wurden durchgenommen: Projektions- und Schattenlehre mit Anwendung und empirische Perspektive, im Feldmessen: Ausmessen eines coupirten Grundstückes (des Exerzierfeldes Ebnet beim Armenhaus und der Turnhalle) mit Anwendung von Messkette, Kreuzscheibe, Wasserwaage, Nivellir- und Winkelmessinstrument und Zeichnen resp. Skizziren des Planes. Das Gleiche, jedoch in bescheidener Masse, geschah während vier Stunden mit der I. Abteilung.

Die Vorträge des Herrn Fülleemann, gleich vortrefflich wie die Leitung der Zeichenübungen, verbreiteten sich über Farbengebung, -Zusammenstellung, -Harmonie, sowie am Schluss über Prüfung der Jugend betreffend Farbenblindheit. Er wies hin auf die Notwendigkeit solcher Untersuchungen mit Rücksicht auf die zukünftige Berufswahl. Die Vorträge des Herrn Volkart gaben verschiedene lehrreiche Aufschlüsse über die verschiedenen Kunstepochen und Stilarten bei den einzelnen Kulturvölkern: Ägyptern, Chinesen, Indern, Persern, Arabern, Griechen und Römern etc.; die Namen und die Bedeutung der verschiedenen Ornamentformen. Manche seiner Erklärungen schlossen sich recht günstig an diejenigen beim Freihandzeichnen an.

Dem guten Willen, der Aufopferung und Hingebung der beiden Kursleiter kamen auch der *Eifer* und die vollste *Aufmerksamkeit* der Kursteilnehmer entgegen, wie die Herren Leiter selbst bezeugten. Es wurde sogar noch in den freien Stunden von manchen fleissig geübt. Dass in den zwei letzten Tagen etwelche Ermüdung sich bemerkbar machte, war sehr begreiflich. Wären mit den Zeichenübungen einige Turnstunden, per Tag auch nur eine, verbunden worden, so würde dies sicherlich die Spannkraft aller bis in die letzte Stunde erhalten haben. Wir halten auf Grund dieser Erfahrung neuerdings die Vereinigung von Zeichnen und Turnen, überhaupt die körperliche Übung an Lehrerfortbildungskursen, für höchst wohlthätig und förderlich auch für das andere Fach, das vorwiegend den Geist in Anspruch nimmt. In dieser Beziehung wurde an zwei Kursen in Kreuzlingen für appenzellische und an zwei Zeichnungs- und Turnkursen in St. Gallen für st. gallische Lehrer wohl das Richtige getroffen. —

Der *gemütliche Teil* kam an diesem Kurse weit weniger zur Geltung, als verwichenen Sommer am Turnkurs. Dazu trug neben der einseitigen Betätigung mit Zeichnen wesentlich wohl auch der Umstand bei, dass mehr als der dritte Teil der Teilnehmer nicht mit den übrigen in der Kaserne lebte. Nur zweimal fanden sich fast alle zu einem gemütlichen Abend in der Kaserne zusammen. Sehr gelungen, anregend und in hohem Grade gemütlich war der Abend vor Schluss des Kurses, am 29. April, den die Behörden von Herisau uns veranstalteten. Bei einem einfachen Bankett kam der ernste anregende Teil zur Geltung durch das begrüssende Wort des Herrn Major Nef, Präsident der Schulkommission, Herrn Pfarrer Steiger und einen Teilnehmer; den gemütlichen wusste der Herr Schulpräsident in vortrefflicher Weise in Fluss zu bringen. An diesem Abend wurde den Herren Kursleitern je ein Album als Andenken und Zeichen der Anerkennung überreicht. Dem schulfreundlichen Sinn der Behörden von Herisau, der sich an diesem Abend wieder bekundete, sei hiemit auch öffentlich der beste Dank ausgesprochen. —

Und nun, welchen Wert mag der Kurs für die appenzellische Volksschule haben? Er kann und wird reichliche Früchte tragen in den Ganztags- und Realschulen, deren Leiter nun Gelegenheit haben, das Gelernte von Stund an zu verwerten. Er wird auch den Lehrern an Halbtagschulen im Anschauungsunterrichte Vorteile bieten. Indessen könnte und würde er auch für die Halbtagschulen erst dann den rechten Nutzen bieten, wenn der Kanton und die Gemeinden durch ein bescheidenes Opfer auch da dem Zeichnen Eingang verschaffen. Wir meinen durch Ausdehnung der Unterrichtszeit für die 4 Oberklassen auf 4 Stunden per Halbtags, selbstverständlich unter Entschädigung der betreffenden Lehrer für diese Mehrleistung. — Den Behörden des Kantons sei für die Anordnung und den Herren Kursleitern für die zweckmässige Durchführung des Kurses der beste Dank ausgesprochen. Für die Teilnehmer aber möge er nicht nur ein Strohflecken sein, sondern sie zu andauerndem Weiterstreben anregt haben!

LITERARISCHES.

Deutsche Grammatik. Lehr- und Übungsbuch für Sekundarschulen von *H. Utzinger*. Obligatorisches Lehrmittel der Sekundarschulen des Kantons Zürich. Zürich, Kantonaler Lehrmittelverlag. 168 Seiten. Geb. 1 Fr.

Es bedarf gegenwärtig eines gewissen Mutes, um im Kanton Zürich ein obligatorisches Lehrmittel zu schreiben, selbst wenn es auf Grundlage fast einstimmiger Kapitelswünsche verfasst wird. Utzingers Grammatik wird sich auch bei prinzipiellen und interessierten Gegnern des Staatsverlages Anerkennung erwerben — sofern sie wenigstens gebraucht wird.

Der deutsche Sprachunterricht ist bei uns Dialektsprechern eine arg schwierige Aufgabe. Gewiss haben die landläufigen Anklagen über die geringe Sprachbeherrschung bei unserer Jugend manchen Lehrer zu besonderer Tätigkeit im Betriebe des Deutsch-Unterrichtes angespornt, und doch, wie mancher blieb selbst unzufrieden mit den Erfolgen! „Weniger Theorie, mehr Übung; weniger grammatisches Detail, festeres Einprägen der Hauptgesetze“, so lautete darum die durchgehende Forderung der Lehrerschaft an zürcherischen Sekundarschulen, als es sich um Umarbeitung des bisherigen grammatischen Lehrmittels für diese Stufe handelte.

So ist denn diese Grammatik dem grössten Teil nach ein Übungsbuch, eine Aufgabensammlung; dies in der Weise, dass aus gegebenen Musterbeispielen das Sprachgesetz, resp. die Erklärung der vorgekommenen Spracherscheinungen abgeleitet und durch Übungsbeispiele das durch die Besprechung Gewonnene praktisch eingeübt wird. Dadurch, dass das Übungsmaterial gegeben ist, wird dem nicht grammatischen Sprachunterrichte (Lesen, Aufsatz etc.) die nötige Zeit gewahrt, und die grammatische Belehrung hilft zu einer sicherern Handhabung der schwierigern Sprachformen (§ 47 u. ff.). Dass die Schwierigkeiten, welche die Mundart dem hochdeutschen Sprachgebrauch bietet, berücksichtigt sind, wird jeder Lehrer begrüssen. Auf den ersten Blick mögen viele Aufgaben elementar und gar einfach vorkommen; eine genauere Prüfung wird zeigen, dass der Verfasser die Feinheiten und Häklein, welche die Sprache oft dem Fertigen aufweist, nicht ausser Acht gelassen, und manches mag dem Lehrer noch zu denken geben. Einfachheit und Kürze ist ein Hauptmerkmal der Erklärungen; die Beispiele selbst geben oft durch den Gedankeninhalt angenehme Abwechslung in die grammatische Analyse. Die ganze Anlage des Buches, insbesondere die Behandlung der Syntax, kennzeichnet sich als die Arbeit eines wirklichen Schulmannes.

Was die Anordnung betrifft, so enthält der erste Teil die

Lehre von den Wortarten und Wortformen, der zweite die Satzlehre (mit einem besondern Kapitel über häufig vorkommende Sprachfehler); der dritte Teil: Einiges aus der Stilistik (es war dies ein Wunsch der Lehrerschaft); der vierte Teil bringt das Nötigste aus der Poetik; ein Anhang ist der schweizerischen Orthographie gewidmet. Druck und Papier sind sehr gut.

Wir glauben eine Pflicht zu erfüllen, indem wir auch nichtzürcherische Lehrer an Sekundar- und Mittelschulen auf dieses wertvolle Lehrmittel aufmerksam machen. . . .

Naturwissenschaftlich-technische Umschau. Illustrierte populäre Halbmonatsschrift über die Fortschritte auf den Gebieten der angewandten Naturwissenschaft und technischen Praxis. Für Gebildete aller Stände. Herausgegeben von *Theodor Schwartze*, Ingenieur in Leipzig. Preis per Quartal 4 Fr.

Diese Zeitschrift, die mit dem 1. Oktober 1886 ihren 3. Jahrgang begann, wird für jeden, der sich um die grossartigen Fortschritte der Naturwissenschaften, vor allem in Physik, Mechanik und Chemie, interessiert, eine Quelle vielfacher Belehrung sein.

Die „Umschau“ ist gewissenhaft bestrebt, die in den Fachzeitungen zunächst für wissenschaftliche Kreise behandelten wichtigen Fragen auch dem gebildeten Laien in verständlicher Weise zu bieten.

Die Zeitschrift dürfte sich für die Lesezirkel der Lehrer vorzüglich eignen. *Dr. J. Stössel.*

System der deutschen Stenographie von *Wilhelm Stolze*. Verlag von Julius Klinkhardt in Leipzig. 1886. 1 Fr. 35 Rp.

Das vorliegende Lehrbuch behandelt in streng systematischer Form das altstolzesche Stenographiesystem in seiner vom Stenographentag in Magdeburg (1885) beschlossenen Reform. Der Druck des Büchleins, sowie die Autographie der 20 stenographirten Tafeln sind im Verhältnis zum geringen Preise desselben als gut zu bezeichnen. Dem Stenographen ist das Büchlein zum Studium bestens zu empfehlen, dem Nichtstenographen dagegen das im Interesse der leichten Erlernbarkeit noch mehr revidirte neustolzesche System von *Wilhelm Stolze*. *A. H.*

Lehrbuch der Stolzeschen Stenographie. Für Schulen und zum Selbstunterrichte bearbeitet von *Dr. phil. Julius Knoevengel*. Verlag von Carl Meyer in Hannover. 1886. Preis 2 Fr. 40 Rp.

In 58 Paragraphen wird das altstolzesche Stenographiesystem in glücklicher Anordnung des Stoffes behandelt. Von den beigegebenen 24 Schrifttafeln mit dem willkommenen alphabetischen Sigelverzeichnis lassen einige in bezug auf die Autographie noch zu wünschen übrig. *A. H.*

Die Stenographie und die Volksschule von *Maximilian Tambor*. Hannover, Verlag von Carl Meyer. 1886. 80 Rp.

Der Verfasser zeigt in seiner 29 Seiten umfassenden Schrift, wie sehr die Stolzesche Stenographie, die sich eng und innig an den organischen Bau und den Geist der deutschen Sprache anlehnt, ein vortreffliches Mittel formaler Geistesbildung in der Volksschule wäre; findet aber die Einführung des Stenographieunterrichtes in die Volksschule wegen seines lediglich formalen Bildungsgehaltes nicht für ratsam. Das Schriftchen ist allen Schulmännern wegen seiner vielen pädagogischen Winke zum Studium bestens zu empfehlen. *A. H.*

Anzeigen.

Kunst- und Frauenarbeit-Schule

Zürich.

Vorsteher: *Ed. Boos-Jegher. Neumünster.*

Gegründet 1880.

Beginn neuer Kurse an sämtlichen Fachklassen der Anstalt *am 12. Juli.* Gründliche, praktische Ausbildung in allen weiblichen Arbeiten für das Haus oder besondern Beruf, Sprachen, Buchhaltung etc. Besondere Kurse für Handarbeitslehrerinnen, Kochschule. Internat und Externat. Auswahl der Fächer freigestellt. Bis jetzt gegen 700 Schülerinnen ausgebildet. Programme gratis. Jede nähere Auskunft wird gerne erteilt. (H 2508 Z)

Robert Seidels Schriften.

Im Verlag der *H. Lauppschen* Buchhandlung in *Tübingen* erschien:

Der Arbeitsunterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit.

Preis 2 Fr. 70 Rp.

Diese Schrift wurde von den Fachmännern und der Presse *aller Richtungen* übereinstimmend als das *beste, bedeutendste*, ja als ein *bahnbrechendes, epochemachendes Werk* über die grosse Kulturfrage der Erziehung und Bildung durch Arbeit erklärt. — Eine *englische* Uebersetzung erscheint demnächst in *Boston* (Amerika), und eine *französische* wird in *Paris* vorbereitet.

Im Verlag von *A. Pichlers Witwe & Sohn* in *Wien* und *Leipzig* erschien:

Friedrich der Grosse und die Volksschule.

Preis 2 Fr.

„Seidel hat auf seinen 109 Seiten zur Aufhellung der historischen Wahrheit *Mehrerer und Tiefergreifendes geleistet als die meisten voluminösen Geschichtsbände jüngster Zeit.*“ (Frankfurter Zeitung). — „Das grosse Verdienst der vorliegenden Schrift ist, der *systematisch betriebenen Geschichtsfälschung ein radikales Ende bereitet zu haben. Selten ist auf so engem Raume und in solcher Gründlichkeit ein so weit verbreiteter Irrtum aufgedeckt und über eine der wichtigsten Erscheinungen der modernen Kultur ein gleich helles Licht verbreitet worden.*“ (Prof. Dr. S. Vögelin im „Bund“, Bern).

Im Verlag von *H. Carly* in *Hamburg* erschien:

Sozial-pädagogische Streiflichter über Frankreich und Deutschland.

Preis 2 Fr. 70 Rp.

Der Verfasser bespricht in obiger Schrift in seiner packenden, geistreichen Weise die sozial-pädagogischen Tagesfragen der Unentgeltlichkeit, des Arbeitsunterrichtes und der Verweltlichung der Schule in Hinsicht auf Lehrstoff, Lehrmethode, Leitung und Beaufsichtigung. Er bietet ferner eine gehaltreiche, anziehend geschriebene Geschichte der französischen Volksschule und einen übersichtlichen, vergleichenden Bericht über den ersten internationalen Lehrerkongress zu Havre. — Auch über diese Schrift liegen bereits eine Reihe sehr günstiger Urteile vor.

Sämtliche Seidelsche Schriften sind vorrätig in der unterzeichneten Buchhandlung und werden auch auf Wunsch zur Einsicht gesandt.

Rudolphi & Klemm,
Zürich, Neumarkt 11.

*In J. Hubers Verlag sind erschienen und zu beziehen durch
alle Buchhandlungen der Schweiz und des Auslandes:*

Die Grundsätze der Perspektive

im Dienste des Zeichnens nach der Natur.

Ein Leitfaden
für Lehrerseminarien, Kantonschulen, Sekundarschulen etc.

Mit 31 Illustrationen.

Von

Prof. U. Schoop.

Preis: Fr. 2. 40.

Marti, Rechnungsbeispiele aus der Naturlehre, Bruchlehre, Schlussrechnung. Bei *C. Marti*, Sekundarlehrer in *Nidau*.

Im Verlage von *Friedr. Brandstetter* in *Leipzig* erschienen soeben:

Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen.

Nach seiner Aufgabe, seiner Stellung und seinen Mitteln dargestellt
von **Karl Richter.**

Gekrönte Preisschrift. 3., bedeut. verm. Aufl.
gr. 8° broch. 5 Fr. 35 Rp.

„Diese Schrift darf in der Tat als eine Bereicherung der Literatur über den Anschauungsunterricht bezeichnet werden. Wir sagen wohl nicht zu viel, wenn wir dieselbe überhaupt für die beste über diesen Gegenstand erklären, soweit es sich um die Theorie handelt. Nicht genug, dass der Verfasser seine Ansichten über den Anschauungsunterricht ausführlich begründet; er beleuchtet auch das Verkehrte auf diesem Gebiete. — Die Schrift verdiente den Preis. — Wir halten dafür, dass kein Elementarlehrer die Schrift darf ungelesen lassen.“ So schrieb Herr Seminardirektor *A. Lüben* in *Bremen* im „Pädag. Jahresbericht“ bei Erscheinen der 1. Aufl. derselben.

Verlag von *Ed. Anton* in *Halle a. S.*

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen:
Weise, Richard, Oberlehrer in *Wilsdruff*, *Geschichtsbilder f. d. Unterricht in Fortbildungsschulen.* Auf Grund des offiziellen Lehrplans für die Fortbildungsschulen des Königreiches Sachsen vom 18. Okt. 1881 bearbeitet. gr. 8° 80 S. 1887. geh. 80 Rp.

Schultische

(Spezialität)

in solidester Konstruktion und anerkannt besten Massen, nach allen gewünschten Systemen, liefert zu billigsten Preisen die mechanische Schreinerei:

J. Herzig, Sohn, Langenthal.
Prospekt mit Zeugnissen gratis und franko.

„*Linterapparate* f. Schiefertafeln“ — Patent — empfiehlt *Ed. Alb. Winterhalder*, Kappel, Schwarzwald, Baden. Preis 25 Fr. Zeichnung franko.

Encre suisse, Schweizertinte, beste Qualität,

liefert *Ad. Meyer* in *Endingen* (Aargau) in Korbflaschen von 5 Liter an zu 50 Rp. per Liter.

Es ist erschienen:

Volksschule und

Erziehung zur Sittlichkeit.

Eltern und Erziehern gewidmet
vom
schweizerischen Freimaurerverein „Alpina“.
Preis 50 Rp.

Vorrätig in *J. Hubers* Buchhandlung in *Frauenfeld.*