Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter

Band: 7 (1888-1889)

Heft: 4

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: 15.07.2025

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

Schweizerische Blätter
für
Erziehenden Unterricht.

Der „Bündner Seminarblätter“
VII. Jahrgang.

№ 4. 1888/89.

Redaktion: Seminardirektor Th. Wiget in Chur.

Die Schw. Bl. f. Erziehenden Unterricht erscheinen jährlich zehn mal, je auf den 15. eines Monats (ausgenommen Juli und August) in Nummern von zwei Bogen und kosten, portofrei geliefert, 3 Fr. per Jahr für die Schweiz und 3 Mark für die Länder des Weltpostvereins. Abonnements nehmen alle Postanstalten und Buchhandlungen entgegen, sowie der Verleger J. Huber in Frauenfeld.

Das Interesse als Prinzip der Stoffauswahl für den beschreibenden Anschauungsunterricht.

Von Lehrer Bär in Zürich.

Wenn ein Gegenstand einmal nicht mehr „zieht“, dann bedarf seine Behandlung einer Rechtfertigung. Das ist wohl bei meinem Thema der Fall. Es ist wahr, die Frage des Anschauungsunterrichtes hat schon lange aufgehört, eine brennende zu sein. Für uns Lehrer aber ist sie trotzdem noch nicht gelöst. Sie bietet noch manche Schwierigkeiten; eine derselben nennt unser Thema: Die Stoffauswahl und zwar mit zureichender Begründung.

Wahrscheinlich hat jeder von uns darüber eine Ansicht. Aber diese eigne Ansicht mit kritischem Auge zu prüfen, findet man sich selten veranlasst. Wie nun, wenn sie angefochten wird? Werden wir sie dann mit guten Gründen verteidigen können? Wenn irgendwo, so müssen wir aber in unserm Berufe auf festem Grunde stehen, über jeden einzelnen Teil unseres Tuns stets zur Rechenschaft gerüstet.

Wir durchgehen die Handbücher für den Anschauungsunterricht und finden in jedem bestimmte Stoffe vorgeschlagen und mundgerecht zubereitet, sie sind nach Jahreszeiten oder nach stofflichen Rubriken geordnet; über die Auswahl selbst finden wir etwa die Weisung: „Gehe vom Einfachen zum Zusammengesetzten“ und „Betrachte nur, was du den Kindern vorweisen kannst“.

Aber vergebens fragen wir: „Warum denn gerade diese Stoffe und nicht andere? Warum sind die gewählten einfach zu nennen, andere weniger?“

In jedem Fach und namentlich in einem grundlegenden ist es wünschenswert, dass man zielbewusst wohlüberlegte Schritte tue. Das ist ein bedenklicher Unterricht, der zwar ein gewisses Ziel anstrebt, aber ohne psychologische Richtlinien demselben im Nebel unklarer Ansichten entgegendrängt.

Soviel zur Rechtfertigung meines Themas. Der Verständigung wegen (und weil die Auffassungen des Anschauungsunterrichtes gar verschieden sind) muss ich kurz eine streitige Frage des Anschauungsunterrichtes berühren: Ist er ein Fach oder ein Prinzip?

Der Ansicht, die *Anschauung* sei der erste Schritt jedes Unterrichtes, der von sinnlichen Dingen ausgehen muss oder kann, wird jeder Lehrer beipflichten. Allein sobald man sagt, der Anschauungsunterricht sei *nur* dieser erste Schritt, so ist das zu viel.

Es wird allgemein zugegeben, dass die Schüler auch das einfachste, bekannteste Material ihrer Erfahrung sehr oft nicht in der Deutlichkeit *inne* haben, wie es für den Fortgang des darauf beruhenden Lernprozesses Bedürfnis ist. Also sind die bekannten Stoffe zu klären und zu ordnen, namentlich auch sprachlich auszuprägen, damit ein freier Gebrauch davon möglich sei. Insofern bleibt der Anschauungsunterricht nur erneuerte Anschauung, also nur der erste Schritt.

Bildet er aber durch Vergleichung auch dieses einfachen Materials Urteile, lehrt er Vorstellungen abstrakter Art daraus gewinnen, so macht er den vollen Gang jedes Unterrichtes durch[1]. — Nun vermag aber der Anschauungsunterricht in der Tat nicht bloss Vorstellungen zu korrigiren und allenfalls neue zu verschaffen; er kann auf einer weitern methodischen Stufe allen Seiten des menschlichen Geistes Nahrung bieten, so gut wie Erzählung oder Gedicht.

---

[1] Und hört somit auf, *nur Anschauungs*unterricht zu sein. Wenn der Unterricht nicht bei den Anschauungen stehen bleiben, sondern den formalen Gang jedes Unterrichtes voll durchmachen, also zu Begriffen und Fertigkeiten fortschreiten soll, so ist eine Benennung, welche nur vom ersten Schritte dieses Unterrichtes hergenommen ist, offenbar *nicht für das Ganze dieses Unterrichtes bezeichnend.*

Zweitens, wenn Anschauung zugestandenermassen der erste Schritt nicht nur dieses, sondern auch jedes andern Unterrichtes ist, so bezeichnet „Anschauungsunterricht“ auch *nicht das Unterscheidende* dieses Faches im Gegensatz zu andern Fächern. Die Bezeichnung ist somit aus dem einen wie aus dem andern Grunde als Fachbenennung unzutreffend; sie bezeichnet ein *Prinzip*. Dadurch werden jedoch die nachfolgenden Ausführungen des Herrn Verfassers nicht berührt. Wir beantragen nicht, dass das Fach, welches bisher diesen Namen getragen hat, abgeschafft, sondern vorläufig nur, dass es umgetauft und nach seinem ihm eigentümlichen *Vorstellungsinhalte* benannt werde. *(Red.)*

Dann aber verdient er als *erster Sachunterricht* eine Stelle neben jenen. Das anerkannt, frägt es sich noch, welche Stellung er zu den andern Fächern einnehme.

Unsere Frage nach Prinzipien der Stoffauswahl fällt dahin, wenn der Anschauungsunterricht ausschliesslich Diener des Gesinnungsunterrichtes und der Sprache wird. Behauptungsweise nehme ich an, die Selbständigkeit des Faches sei das Richtige, wobei aber zugleich bemerkt sein soll, dass er allerdings als guter Freund dem Gesinnungs- und Sprachunterricht willig Dienste leisten wird, sofern sich diese nicht allzu sehr aufdrängen und sein Wirken beeinträchtigen. — Nun zur Sache. Wie billig hören wir zuerst den Rat der Alten.

Als Stoff für den Anschauungsunterricht ist von Comenius die Umgebung des Kindes genannt worden.

Der von der mittelalterlichen Scholastik ererbte Verbalismus, der über Sachen redet und urteilt, die ihm in Wirklichkeit ganz unbekannt sind, der seine Kenntnisse auch wieder auf keine andere Weise übermittelt als durch blosse Worte, nötigte die Verfechter des Realismus zur Betonung der sinnlichen Wahrnehmung als erster Forderung eines naturgemässen Unterrichtes. Welche Stoffe gewählt wurden, war ihnen weniger wichtig, kam es doch darauf an, dass nur überhaupt die Sinne geübt würden.

Indessen bleibt die Frage, welche Stoffe denn aus der reichen Umgebung einer genauen Betrachtung unterworfen werden sollen und die Notwendigkeit entscheidender Grundsätze hiefür doch nicht völlig unbeachtet, wenigstens vom Beginn unseres Jahrhunderts an.

Pestalozzi (1801), gegen den Verbalismus kämpfend, ist von dem Satz ausgegangen, dass das Kind seine Kräfte an sinnlichen Gegenständen üben wolle und hat dann das *objektiv Nächstliegende*, den Leib des Kindes, zum Gegenstand seiner Übung genommen.

Herbart (1806) führt gegen diese Auswahl an, dass der eigne Leib dem Kinde *nicht objektiv genug* sei und nimmt an dessen Stelle den menschlichen Körper überhaupt, denn er ist unter den äussern Gegenständen der wichtigste und mit ihm hängt *menschliches Tun und Leiden* zusammen, nebst den nächsten und einfachsten *Verhältnissen der Menschen unter einander*. Dann folgen Hausgeräte, Pflanzen, Tiere u. s. w. (Allgemeine Pädagogik, II. B., 5. K. II, Seite 70.)

Herbart hebt also allgemein das subjektive Moment hervor.

Salzmann sagt: „Das Kind will seine Kräfte üben an sinnlichen Gegenständen“. Und ein Prinzip der Auswahl unter denselben suchend, fragt er: „Welches sollen diese sinnlichen Gegenstände sein? Dies

müssen uns die Kinder selbst lehren. Wir müssen ihnen ablernen, *welche Gegenstände am mehrsten geeignet sind, ihre Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen.* Sie fühlen in sich Drang zum Beobachten. Da hat mich nun eine lange Erfahrung gelehrt, dass nichts die Aufmerksamkeit so frühe auf sich ziehe als Tiere. Selbst wenn man ihnen ein Bilderbuch vorlegt, so verweilen sie am längsten bei den Bildern, auf welchen Tiere vorgestellt sind. Dadurch fordern sie laut: Wollt ihr die Kräfte, die sich jetzt bei uns äussern, üben, so zeigt uns Tiere." (Ameisenbüchlein 43.) Für Pflanzen, Werkzeuge, Gefässe, Kleider, Hausgeräte u. s. w. Aufmerksamkeit zu gewinnen, erscheint ihm etwas schwerer.

Eine theoretische Begründung seiner Stoffwahl wirklich durchzuführen, unternahm —

Glaser. (Die Elementarschule fürs Leben, 4. Auflage, 1839.) Er sagt ungefähr: „Die Schule soll fürs Leben unterrichten, darum muss sie die Gesamterscheinungen der Natur und der Menschenwelt begreifen lehren. Dieses Leben kommt aber zur Erscheinung nicht in der Isolirtheit, sondern in der Gemeinschaft. *Der Grund und die typische Form alles Gemeinschaftslebens aber, die Familie, ist dem Kinde zugänglich.* Von der Familie also hat der Elementarunterricht auszugehen. *Das sinnlich-konkrete Veranschaulichungsmittel aber*, durch welches den Kindern ein Verständnis von der Familie, als Basis aller Lebensformen menschlicher Gemeinschaft und ihrem innern und äussern Leben, ihren sittlichen Bedingungen und ihrem Segen beigebracht werden kann, ist das Haus." Für vier Kurse ergeben sich ihm dann folgende Abteilungen:

1. Aussenseite des Hauses und Material, aus dem es gebaut ist;
2. Bewohner des Hauses;
3. Bedürfnisse der Bewohner;
4. Sprache, als grösstes Bedürfnis derselben.

Diesterweg nennt als Gegenstände seiner Anschauungsübungen (der Unterricht in der kleinen Kinderschule 1829):

1. Gegenstände des Schulzimmers (benennen, beschreiben, vergleichen, unterscheiden);
2. regelmässige geometrische Körper;
3. die Haustiere;
4. den menschlichen Körper;
5. Pflanzen des Hausgartens;
6. das Haus;
7. den Wohnort;
8. die Elemente (Feuer, Wasser, Luft, Erde).

Für seine Wahl ist ihm, wie allen andern, einerseits der Zweck Leiter, anderseits der Grundsatz: Schreite vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren.

Fassen wir zusammen, so ergibt sich, dass Pestalozzi als Anschauungsstoff vorschreibt, *was dem Kinde objektiv zunächst liegt;* Salzmann, *was die Aufmerksamkeit des Kindes am ehesten auf sich zieht* (ihm also *subjektiv* am nächsten liegt); Glaser und Diesterweg, *was die beste Grundlage für den spätern Unterricht bildet und dem Kinde verständlich ist.*

Alle denken bei ihrer Begründung daran, die Kindesnatur zu berücksichtigen, aber einzig Salzmann hat sich darüber deutlich ausgesprochen. Die ursprüngliche Aufmerksamkeit der Kinder soll der Erzieher zur Richtschnur seiner Stoffauswahl machen. Diese Ansicht scheint mir den Weg zu weisen zu einer ausreichenden Theorie der Stoffauswahl, **der Lehre vom Interesse**; denn diese unwillkürliche Aufmerksamkeit führt uns in der Praxis nicht weit. Wir wissen sehr wohl, dass, wenn auch die Kinder einen Gegenstand mit Aufmerksamkeit ansehen, doch ihres Bleibens dabei nicht lange ist. Sie verlangen stets Betätigung ihrer Kräfte. Der flüchtige Eindruck aber, den sie aufgenommen, befriedigt ihren Trieb nur kurze Zeit, und verweilend zu betrachten, dafür fehlt ihnen ein Ziel, das den vollen deutlichen Eindruck nutzbar zeigt und darum wertvoll macht.

Der starke, aber flüchtige Eindruck muss vom Unterricht festgehalten und in Verbindung mit den bereits vorhandenen Vorstellungen gebracht werden. Alte und neue Vorstellungen müssen umgestaltend auf einander wirken, damit die Aneignung erfolge. Für die Dauer dieser Assimilation hält auch die Aufmerksamkeit an. Aber erst, wenn der Schüler durch selbständigen Gebrauch des Erworbenen dessen Wert für ihn kennen und schätzen gelernt hat, ist dem Wissensstoffe bleibendes Interesse gesichert.

Für die natürliche Entstehung dieses Interesses ist also erforderlich:

Die unwillkürliche Aufmerksamkeit auf den Gegenstand, entstanden durch den starken Eindruck desselben.

Die mitarbeitende Aneignung des Neuen durch mannigfache Verknüpfung desselben mit dem vorhandenen Vorstellungskreise.

Die selbständige Übung der geistigen Kräfte an dem Objekt, das eben durch seine zahlreichen Verknüpfungen verwendbar und infolge dessen wertvoll geworden ist.

Unterrichtlich kann und muss freilich oft Interesse gebildet werden für Gegenstände, welche gar nicht von vornherein die Aufmerksamkeit

für sich haben; eingehende Beschäftigung kann einem fast jede Sache lieb machen; — wenn sie aber vorhanden ist, die unwillkürliche Aufmerksamkeit, warum sollte man sie denn verachten, zumal in einer Zeit, da ein willkürliches Aufmerken noch fast unmöglich ist, der Schüler erst zur Beschäftigung gewöhnt werden muss? Was Interesse genannt wird, ist also nicht etwa die fürs Neulernen geneigte Stimmung des Schülers; es ist nicht ein Mittel, sondern der Zweck des Unterrichtes. Kennen und Können sind Mittel zu diesem Zwecke. Jenes ist das Produkt vielseitiger Betrachtung und der Vertiefung in den Gegenstand, welche ihn uns zugleich lieb und wert macht. Das Kennen wird dann durch den Gebrauch zum Können. Probiren geht über studiren. Immer neues Lernen taugt nichts, das Erworbene muss verwertet werden; was nützt der Reichtum, wenn man ihn nicht zu brauchen versteht? Vielfach freies Schalten mit dem Besitz erhebt über ihn.

Interesse *ist die innige Hingabe an die Gegenstände des Wissens in Verbindung mit dem anhaltenden Streben, das Gewusste nicht allein festzuhalten, sondern auch immer vollkommener zu gestalten.* (Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises, 13.)

Kürzer könnte man etwa sagen: Interesse ist *bleibende* Aufmerksamkeit für den Gegenstand[1].

Will der Unterricht unnötige Mühe sparen und Interesse für seine Gegenstände auf möglichst einfachem, natürlichem Wege entwickeln, so muss er sich, wie Salzmann schon deutlich sagt, darnach umsehen, welche Gegenstände des Schülers Aufmerksamkeit erregen. Bereits ist erwähnt worden, dass die Entstehung der Aufmerksamkeit bedingt sei durch die Stärke des Eindruckes. Diese aber ist nicht bloss abhängig von der Intensität des Reizes, der vom Objekte ausgeht, sondern noch mehr von der Empfänglichkeit des Geistes, also vom Subjekt. Sind irgend welche Vorstellungen recht lebhaft in unserm Bewusstsein, oder arbeitet, wogt und kocht es gewaltig in unserm Innern oder sind wir so matt, dass keine Vorstellung (der vorhandenen) sich aus dem trüben Wirrwarr zur Klarheit zu erheben vermag, dann sind wir auch zur Aufnahme neuer Vorstellungen unfähig. Klarheit und Ordnung des Vorstellungslebens sind die Bedingungen der Empfänglichkeit.

Darum ist es ungemein wichtig, dass der Lehrer beim Beginn des Unterrichtes stets wisse, welche Vorstellungen er als vorhanden und zwar klar und geordnet voraussetzen kann. Sonst läuft er Gefahr, in die Luft zu bauen.

---

[1] Über die psychischen Bedingungen des Interesse vrgl. die nachstehende Arbeit: Interesse und Konzentration. *(Red.)*

Also sind beide, *Kenntnis des kindlichen Vorstellungskreises* und *Kenntnis der kindlichen Interessen*, für einen richtigen Unterricht unentbehrlich.

Wir haben es nur mit den Interessen zu tun. Suchen wir zu erkennen, welche derselben im Kinde die lebhaftesten seien, in welcher Richtung demnach seine Aufmerksamkeit wohl am stärksten, um dann darnach die Stoffauswahl zu treffen.

Nach Herbart teilen sich die Interessen in solche der Teilnahme und in solche der Erkenntnis.

Die erstern scheiden sich in sympathetisches, soziales und religiöses, je nachdem sie die Richtung des Gefühllebens auf den einzelnen Menschen, die Gesellschaft oder Gott und göttliche Dinge bezeichnen. Die zweiten scheiden sich in empirisches, spekulatives und ästhetisches, je nachdem sie von der umgebenden Welt den tatsächlichen Verhalt selbst oder dessen Ursachen und Endzwecke, auch Gesetze der Erscheinungen oder endlich die Form der Erscheinungen und den sittlichen Wert zurechnungsfähigen Handelns zum Gegenstande haben.

Für die Interessen der Erkenntnis sind die deutschen Bezeichnungen vorgeschlagen worden: Wissbegierde, Denken, Geschmack, und für die der Teilnahme: Mitgefühl, Gemeinsinn, Frömmigkeit.

Es ist nicht leicht zu entscheiden, welche dieser Interessen im Kinde die stärksten seien. Was ich also diesbezüglich vorlege, hat den Wert persönlicher Meinung.

Auf das Überwiegen der **teilnehmenden Interessen** scheint mir der Umstand hinzudeuten, dass schon das kleine Kind allem, was ihm unter die Hände kommt, Leben gibt, seelisches Leben. Seine Puppe schläft, weint, lacht, redet; es ermuntert oder tröstet sie, je nach den Gefühlen, die es supponirt. So der Knabe mit seinen Soldaten oder seinem Steckenpferd. Für nichts ist das Kleine so empfänglich als für Freude oder Leiden. Das weist auf ein Überwiegen wenigstens der *sympathetischen Teilnahme* hin.

Für die Gesellschaft im grossen hat es kaum Sinn. Der Begriff fehlt ihm gänzlich. Für die Menschen im allgemeinen tiefer zu fühlen, ist selbst einer grossen Zahl Erwachsener zu schwer.

Dagegen ist im Kinde nach vielseitigen Zeugnissen ein ausgesprochener Zug zu göttlichen Dingen bemerkbar. Es gibt wohl kaum andere Erzählungen, die das Kindergemüt so innerlich erfassen und tief befriedigen als solche, die auf Ewiges, Übernatürliches, Unsichtbares Bezug nehmen, wenn sie ihm kindlich-einfach erzählt werden.

Das *religiöse Interesse* hat nun aber, wie von vornherein ersichtlich ist, mit der Anschauung nichts zu tun Doch möchte ich es nicht

ganz vergessen. Wenn in der Anschauung die Konzentration in glücklicher Weise geübt wird als ein kurzes, aber gemütvolles Hinüberschauen in die Gebiete des religiösen Lebens, etwa in Form des Hinweises, wie wunderbar und freundlich das Betrachtete erschaffen sei, dann mag auch die Anschauung ihren Teil zur Bildung des religiösen Interesses (Sinnes) beitragen. Nur nicht zu oft!

Unter den **erkennenden Interessen** ist das *empirische* sehr früh tätig. Schon mit zwei Jahren will das Kind alles kennen lernen, was in seinem Gesichtskreis liegt. Das Verborgene soll ihm nicht verborgen bleiben. Daher der Zerstörungstrieb. Dieses Interesse bleibt zwar auch für die folgenden Jahre; aber je mehr die Welt dem jungen Menschen aufgeht, desto mehr begnügt er sich, von den vielen Dingen, die sie bietet, nur einen oberflächlichen Eindruck zu gewinnen. Noch nie Gesehenes dagegen, sofern es nur mit seinem Vorstellungskreis in lebhaften Verkehr zu treten vermag, hat ein grosses Interesse für sich. Man denke nur an den Aufruhr unter der Kinderwelt, wenn eine Menagerie, eine Seiltänzergruppe, eine Zigeunerbande im Dorfe ist. (Neue Maschinen dagegen interessiren es nicht.)

Noch vor dem schulpflichtigen Alter kommt die Zeit der „Warum?“ Wie manchmal sind sie die Lust der Eltern, wie oft auch die Plage der Mutter; immer „warum?“ Das *spekulative Interesse* regt sich.

Wenn es einigermassen genährt wird, so bleibt es namentlich bei aufgeweckten Knaben lange in gleicher Stärke; bei Mädchen tritt es weniger hervor, weil ihm das *ästhetische* Interesse, der Schönheitssinn, den Rang streitig macht. Die Knaben dagegen lässt er ziemlich unbehelligt.

Was haben nun diese Interessen mit dem Anschauungsunterrichte zu tun?

Zuerst das *sympathetische*. Die Gegenstände, welche der Unterricht dem Schüler entgegenbringt, können leblose oder lebendige sein. Will er auf das sympathetische Interesse Rücksicht nehmen und es bilden, so erhalten die lebenden den Vorrang. Was das Mitgefühl betätigt, ist ja auch für die Erwachsenen dauernder Aufmerksamkeit wert. Legt man uns die Bilder der gewaltigen europäischen Fürsten vor, so schauen wir diejenigen genau an, über deren Lebensgang uns etwas bekannt ist, ganz besonders werden wir auf das Bild des Bulgaren-Fürsten merken. Seine Taten haben ihn uns so wert gemacht.

Wir haben an ihm teilgenommen, mit ihm gedacht, gehofft, uns gefreut.

Ein Topf aus Herkulanum ist uns gleichgültig, wie irgend ein alter Topf, so lange wir seine Herkunft nicht kennen. Wissen wir aber diese, so werden Erinnerungen an vergangene Zeiten in uns rege. Der Topf

wird zum Führer zu den Menschen, die ihn gemacht oder gebraucht. Er selbst wird Träger einer Menge von Beziehungen zu lebendigen Wesen, gewinnt dadurch selbst Leben und damit unser Interesse.

Das sympathetische Interesse fordert also solche unterrichtliche Nahrung, welche geeignet ist, des Kindes Mitfreude und Mitleid zu erregen, also Stoffe, welche Träger persönlichen Lebens sind oder werden können.

Nun das *empirische Interesse.* Wie schon berührt, hat sich durch die Menge der Ausdrücke sowie durch den Umstand, dass von jedem Dinge nur die genaue Kenntnis weniger Merkmale Bedürfnis ist, im Kinde eine gewisse Oberflächlichkeit entwickelt. Es sieht die Dinge seiner Umgebung wohl, schaut aber kein einziges so an, wie es in unsern Anschauungsübungen Brauch geworden ist. Ja, wir selber tun es nicht. Erinnern wir uns, wie wir zu Hause die Singalesen beschrieben haben: Haut, Haare, Gesichtsbildung, Kleidung, Schmuck, Tätigkeiten und Lebensweise sind uns aufgefallen. Nur das Unterscheidende haben wir gemerkt und besprochen, das Gleiche als selbstverständlich weggelassen.

Das empirische Interesse drängt, das Wissen zu vermehren, auch bei Kindern. Selbstverständliche Dinge zu sagen, kommt ihnen so einfältig vor wie uns. Legt uns nicht dieser Umstand ganz entschieden die Frage nahe, ob am Ende die gerügte Oberflächlichkeit nicht naturgemässer sei als die Gründlichkeit unserer Anschauungslektionen?

Wollen wir dem genannten Interesse genügen, so dürfen wir nur solche Dinge behandeln, deren Kenntnis den Kindern in vieler Beziehung noch mangelt; Dinge also, an denen noch etwas zu sehen oder überhaupt zu bemerken ist, was ihnen bisher unbekannt war und was ihnen zu selbständigem Gebrauch willkommen ist. Dann erst wird wirklich ein Interesse befriedigt, genährt und damit auch gebildet.

Das *spekulative* Interesse lässt sich leicht erregen. Nicht immer ist es zwar die Lust, das Unbekannte zu entdecken, sondern gar oft nur die Freude, die Denkkraft zu üben, zumal im Wettkampf, was dem Schüler die Warum-, Wozu- und Wieso-Fragen wert macht. Aber eines wächst durchs andere und wenn das sachliche Interesse auch nicht von Anfang an vorhanden gewesen wäre, so wird es eben dadurch entwickelt, dass das Nachdenken mit dem Objekt zu schaffen hat.

Seit langem gilt für die Anschauungsübungen als Regel, das Objekt müsse isolirt vorgewiesen werden. Gewiss nicht ohne Berechtigung; aber auch nicht ohne Ausnahme. Wirft nicht Goethe dem Bilderwerk Basedows vor, es reisse aus einander, was in der Natur beisammen sei?

Gerade für die Betätigung der Spekulation ist es manchmal nötig, auf die Kenntnis der Verhältnisse des Objektes zu andern gestützt,

Folgerungen zu ziehen. Vielleicht mit aus diesem Grunde kommt in neuerer Zeit eine Art der Einführung in die Natur zur Geltung, die in direktem Gegensatz zur üblichen steht. Ich meine die des norddeutschen Lehrers Junge, der „Lebensgemeinschaften", z. B. den „Dorfteich und sein Leben" zum Gegenstand der Untersuchung eines ganzen Schuljahrs macht. In Summa: Wenn der Grundsatz, der Unterricht sei naturgemäss, berücksichtigt werden soll, so dürfen die Objekte des Anschauungsunterrichtes das spekulative Interesse nicht brach liegen lassen. Damit würden allerdings etliche der jetzt gebräuchlichen verbannt.

Endlich das *ästhetische* Interesse; worin besteht seine Beziehung zur Anschauung?

Goethe erzählt, sein Schönheitssinn sei nicht wenig gefördert worden schon in früher Jugend, weil er im Elternhause in Gängen und Zimmern Kunstwerke vor Augen gehabt habe: Statuen, Gemälde, Fresken. Unsere Kinder entbehren dieser Bildungsmittel.

Wenn nun die Schule etwas dazu beitragen kann, diesen Schaden zu verbessern, so wird sie gern bereit sein. Ist auch nur wenig von dieser zu erwarten für die Hebung und Leitung des Schönheitssinnes, so ist doch wenig besser als gar nichts.

An Farben scheinen die Kinder am meisten Vergnügen zu haben. Aber die nachhaltigste Freude gewähren ihnen doch eher lebenswahre Formen, sogar ohne Farben, nämlich an Bildern, welche Handlungen darstellen. Schon früh betrachten sie historische Bilder gern und merken lieber auf ihren Sinn als auf die Buntheit der Farben; eben deshalb lassen sie sich gern zu rechter Vertiefung in dieselben anhalten. Sie wollen innerlich mit erleben, was sie im Bilde schauen.

Eine Schule, die gute Bilder besitzt, kann also auch in dieser Beziehung einiges leisten. Geeignet sind namentlich einige der Pfeifferschen Bilder zu Heis Fabeln. Da wirken auch Form und Farbe glücklich zusammen. Sofern das Zeichnen als Anwendung (V. Stufe) noch zum Anschauungsunterricht gehört, wird ja auch dort der ästhetische Sinn gepflegt und geübt.

Ich fasse zusammen:

das empirische Interesse fordert *Beobachtung mannigfachen neuen* Stoffes;

das spekulative Gelegenheit und Anlass zum *forschenden Denken;*

das ästhetische gefällige äussere Form und ein *sittliches Werten bewusster Handlungen;*

das sympathetische *psychisches Vertiefen* in die Objekte, welche der Betrachtung unterworfen werden.

Einen Anspruch aber erheben alle diese Interessen gemeinsam an den Gegenstand der Anschauung, *dass er lebend erscheine.* Ob er wirklich lebe oder die Phantasie kräftig veranlasse, sich das Leben vorzustellen, ist gleichgültig. Bewegung und Tätigkeit ist der Ausdruck des Lebens. Im Kinde selbst ist der Tätigkeitstrieb einer der stärksten; was dieser seiner Anlage entspricht, ist ihm lieb.

Sehen wir aber zu, in welcher Weise die einzelnen Seiten des Interesses ihre Ansprüche geltend machen.

Das *empirische* Interesse lässt sich mit blossen Merkmalsanhäufungen nicht abspeisen. Die Beschreibung, die bloss im Aufzählen von Eigenschaften besteht, langweilt. Wir rühmen Homer, weil er die blossen Beschreibungen streng meidet und wo doch eine Reihe von Merkmalen zu wissen nötig ist, eine Handlung gestaltet und dadurch unser Interesse gewinnt. Dürfen wir den Kindern mehr geistige Kraft zumuten als die Dichter uns? Oder ist ihr empirisches Interesse anders geartet als das unsrige?

Auch für uns Erwachsene gewinnt Lebloses erst Interesse, wenn es mit unseren Beschäftigungen, unserem Gedankenkreis in solcher Beziehung steht, dass eine Menge Vorstellungen mit ihm in lebendigen Verkehr treten. Diese Beziehungen aber werden nach aussen projizirt, sie werden an den Gegenständen selbst vorgestellt, also Leben phantasirt.

Das spekulative Interesse. Nachzusinnen über das *Wesen* der Dinge ist Sache des Philosophen. Gewöhnliche Menschen und Kinder nehmen die Dinge, wie sie sind. Aber an Erscheinungen der Natur nicht gedankenlos vorüber zu gehen; Handlungen von Menschen und Tieren begreifen zu wollen, ziemt jedem, auch dem Kinde. Allerdings aber nimmt es nicht das *Sein*, wohl aber das *Geschehen* zum Gegenstand seines Sinnes. Also auch das Nachdenken will als Objekt Bewegung.

Dass sittliches Urteil und Mitfreude oder Mitleid eine Handlung voraussetze, um entstehen zu können, ist an sich klar. Also auch das *ästhetische* und *sympathetische* Interesse verlangen Bewegung, Leben.

Diese gemeinsame Forderung der Interessen und die vorgenannten besondern können uns nun bei der Stoffwahl leiten. Diejenigen Stoffe, welche unwillkürliche Aufmerksamkeit für sich haben, denen auch eine Menge aneignender Vorstellungen entgegen kommen, die sich ferner für den Gebrauch geeignet zeigen oder schon durch die Freude, sie zu kennen, dem Schüler wertvoll werden, diese Stoffe, wenn sie überdies *mehrere* Interessen zu betätigen und dadurch zu bilden vermögen, werden uns am willkommensten sein.

Ferner geben Bilder Anlass zu Vergleichungen, also zu selbständigen Urteilen.

Sie entsprechen den kindlichen Interessen, indem sie Neues zeigen (gründliches Anschauen erfordern), der Spekulation Aufgaben stellen, zum rechten Vertiefen in die Personen und Verhältnisse anreizen (dem schnell fertigen Urteil entgegenwirken), den Schönheitssinn entwickeln, ethische Verhältnisse darbieten und so das moralische Gefühl bilden, es fest und wirksam gestalten, zuweilen auch für die Pflege des religiösen Lebens den geeigneten Anlass bieten (Wandersmann und Lerche).

Eben weil sie diesen Interessen entsprechen, wecken und unterhalten sie in reichem Masse die Selbsttätigkeit der Schüler.

Sie stehen in naher Beziehung zum kindlichen Vorstellungskreis und geben somit reichliche Gelegenheit, denselben zu bebauen.

Die Einzelobjekte, die im Bilde nicht mit der nötigen Klarheit hervortreten und eine besondere Anschauung notwendig machen, können dadurch an Interesse gewinnen, dass bei ihrer Betrachtung stets auf die Verhältnisse hingewiesen wird, in welchen sie auf dem Bilde dargestellt werden.

Alle diese Vorzüge machen uns gute Bilder zu einem sehr wertvollen Anschauungsobjekt.

Ähnliche Vorteile wie die Anschauung von Bildern bietet die von *Tieren*, wofern sie durch den vorangegangenen Unterricht gut vorbereitet ist, worunter ich verstehe, dass er im Schüler ein Bedürfnis geweckt habe, dem gerade das entspricht, was wir in der nächsten Stunde zu bringen beabsichtigen. Doch ist es hier schwerer, das Nebeneinander der Beschreibung in ein Nacheinander der Handlung zu verwandeln. Der Präparation des Lehrers liegt es dann ob, mannigfache Beziehungen des Tieres zu seiner Umgebung in anschaulicher Weise darzustellen und ohne dem Kinde zu grosse Anstrengungen zuzumuten, seiner Phantasie doch das Objekt in steter Bewegung vorzuführen.

Dadurch weckt und erhält er die ungemein wichtige Selbsttätigkeit des Schülers.

Welche Vorteile Tiere als Anschauungsobjekte versprechen, möge uns Salzmann sagen: „Kann es wohl eine bessere Übung jugendlicher Kräfte geben als Betrachtung der Gegenstände aus dem Tierreiche? Sie hat für die Kleinen so viel *Reiz* und gewöhnt sie dazu leicht, ihre *Aufmerksamkeit* auf eine Sache eine Zeit lang zu heften; sie gewöhnt das *Auge*, die Dinge nicht obenhin, sondern *genau anzusehen*, und ein so geübtes Auge bemerkt tausend kleine Merkmale, die dem ungeübten Auge verborgen sind; die Sinnlichkeit übt sich, von den gefundenen

Sachen *sich richtige Vorstellung zu machen;* das *Gedächtnis* wird durch Auffassung der mannigfaltigen Benennung der verschiedenen Teile des Tieres und die *Einbildungskraft* durch Entwerfung eines richtigen Bildes von dem betrachteten Tiere, und der Verstand durch Beurteilung der Absichten eines Tieres und durch Aufsuchung der Ähnlichkeit und Unähnlichkeit, die zwischen verschiedenen Tieren stattfindet, in Tätigkeit gesetzt."

Eine solche Beschäftigung mit der Tierwelt, wie sie Salzmann im Sinne hat, würde die Kinder zu rechten Tierfreunden machen, also auch ihr Gemütsleben nähren.

Von grossem Interesse für Kinder sind die *Beschäftigungen einzelner Handwerker*, z. B. des Schreiners, Drechslers, Wagners. Stundenlang können sie ihrem Handgriff zuschauen und staunen über die Dinge, die unter ihren Händen entstehen. Sie sehen Neues, sie denken über das nach, was vor ihnen geschieht, wie eines aus dem andern folgt, sie beraten zum voraus, was im nächsten Moment und was später und noch später getan werden muss, sie sehen die gefälligen Formen, die der Arbeiter verfertigt, sie freuen sich wohl mit ihm über das Gelingen seines Werkes, wenn er als freundlicher Mann ihnen zuweilen ein Wörtchen gönnt.

Ich könnte mir kaum einen Gegenstand von mehr Vorteilen für die kindliche Entwicklung denken. Aber ein Nachteil raubt uns sie alle. Es geht nicht, eine grössere Klasse in die Werkstätte zu führen. Es geht nicht, eine kleinere hinzuführen und die andern sich selbst zu überlassen. Und ginge es auch, wie will der Lehrer die Aufmerksamkeit aller Schüler auf den einen Punkt lenken, den er erfasst haben möchte, da so viele andere Dinge von ihnen zugleich beobachtet werden wollen, weit mehr als des Lehrers gewohnte Weisung. Ferner: der gleiche Arbeiter müsste bei derselben Beschäftigung oft beobachtet werden, bevor eine deutliche und dauernde Vorstellung im Schüler entstanden wäre. Wir vergessen bei solchen Anschauungen sehr oft das Gesetz der successiven Klarheit und eben mit einmaligem, gründlichem Anschauen sollte eine ganze Reihe von neuen Vorstellungen fest, in richtiger Ordnung und dauernd gebildet sein. Wir sehen an unsern Stadtkindern, wie wichtig die Beobachtung dieses Gesetzes ist. Haben sie auch die Sommerarbeiten des Bauers oft gesehen und manche sie selbst mitgemacht, so wird dennoch die Beschreibung lückenhaft, ihr Erinnerungsbild ist nicht so deutlich. Am starken ersten Eindruck hat es nicht gefehlt, wohl aber an der Wiederholung.

Endlich noch ein Hauptgrund: Das Interesse hängt eng zusammen mit dem jeweiligen Gedankenkreis. Den hat aber der Lehrer in einer

Werkstätte, unter so mächtigen, mannigfaltigen, neuen Eindrücken nicht mehr in seiner Hand.

Wir nennen noch die Pflanzen: Zwar, wenn wir kleine Kinder beobachten, so legen sie uns die Vermutung nahe, nur das Suchen mache ihnen die Pflanze lieb. Denn, haben sie einen Strauss, so werfen sie ihn gar oft wieder weg, nur um von neuem wieder ans Pflücken zu gehen.

Allein lässt man sie von einer bekannten Pflanze angeben, was sie über ihre einzelnen Teile wissen, und vergleicht man dann in wirklicher Anschauung das Gesagte mit dem wahren Sachverhalt, so freuen sie sich, manches Falsche zu korrigiren, Neues zu entdecken, namentlich Blüten und Früchte genau zu betrachten.

Auch das Nachdenken ist bald tätig, sofern wir nur bereit sind, ihm Nahrung zu geben, Zweck und Verrichtung der einzelnen Organe ihnen erschliessend. Wenn man aber die Pflanze den Kindern lieb machen will, so darf man nicht nach der Betrachtung weniger Arten schon aufhören, eben dann, wenn sie im Schauen die nötige Übung haben. Je mehr sie einen Reichtum von Vorstellungen anwachsen sehen, desto lieber wird ihnen diese Beschäftigung, zumal wenn es möglich ist, eine Pflanze in verschiedenen Entwicklungsstadien kennen zu lernen, das Interesse also den ganzen Sommer über für dieselbe wach bleibt.

Welche weitern Gegenstände entsprechen unsern Forderungen?

Da alle aus dem Erfahrungskreis des Schülers genommen werden müssen, so bleibt uns nur die Wahl unter den schon anfangs von Diesterweg angeführten: Gegenstände des Schulzimmers und des Hauses, regelmässige, geometrische Körper, der menschliche Körper, der Wohnort, Erscheinungen am Himmel und in der Luft, Himmelskörper.

Die bisherige Praxis hat sich durch den Grundsatz leiten lassen: „Vom Einfachen zum Zusammengesetzten“. Zuerst werden die Gegenstände des Schulzimmers betrachtet: der Griffel, die Kreide, die Tafel, der Schwamm; oder man nimmt einfache Dinge aus dem täglichen Gebrauch: den Schlüssel, einen Knopf, das Sackmesser, ein Stück Brod, das Ei, ein Stück Zucker, das Zündholz, eine Birne, das Salz u. s. w. „Nur recht einfach“ ist die Hauptforderung.

Die Betrachtung solcher Gegenstände hat ihre Vorteile. Die Beschreibung lässt sich in wenigen Sätzen ziemlich vollständig angeben; ein Aufsätzchen ist fertig und wird durch stets wiederholtes Besprechen in bestimmter Reihenfolge der Sätze eingeprägt Neu ist dem Kinde auch, über so einfache Sachen so viele Worte machen zu können. Aber man täuscht sich wahrscheinlich doch, wenn man glaubt, die besprochenen Eigenschaften wären dem Kinde neu. Das nicht, neu ist ihm nur, dass

man in der Schule ausspricht, was im Leben als selbstverständlich übergangen wird und neu ist ihm die Sprachfertigkeit, die es durch diese Übung gewinnt. Letzterer Gewinn ist nun gewiss sehr zu schätzen. Er gehört aber dem Sprachunterricht an. Ihm kommt deshalb auch die Besprechung dieser einfachen Dinge zu. Sie nähren ja seinen Geist nicht, nur seine Sprachkraft wird entwickelt. Ein *Vorunterricht* dieser Art für allen übrigen, auch für den Anschauungsunterricht ist nötig. „Der kindliche Geist muss unterrichtsfähig und die Sprachkraft entfesselt werden", sagt Diesterweg. Während der ersten Wochen müssen die Kinder ans Reden gewöhnt werden, damit der Lehrer ihr geistiges Leben kennen lerne und ihre Mittätigkeit am Unterricht anreize.

Dieser Unterricht ist aber durchaus nicht einerlei mit dem Anschauungsunterricht. Letzterer ist weit mehr propädeutischer Realunterricht als Sprachunterricht.

Für den eigentlichen Anschauungsunterricht würde ich von den erwähnten Rubriken noch hinzunehmen: *das Strassenleben, den Wohnort und seine Umgebung, Erscheinungen am Himmel und in der Luft*, weil durch sie am ehesten mehreren Interessen Nahrung geboten wird, wenigstens dem empirischen und spekulativen.

Wenn der Lehrer vermag, diese Objekte in *lebensvollen Beziehungen* dem Schüler vorzuführen, ihn zur freudigen Übung seiner geistigen Kräfte anzuregen, so leisten sie ähnliche Dienste wie die früher genannten, wenn auch in geringerem Masse.

So viel über die Stoffauswahl.

Es fragt sich nun nur noch, wie denn der Sprachunterricht und wie der spätere Unterricht der Realstufe bei einem auf die Theorie des Interesses gestützten Anschauungsunterricht zu stehen kommen.

Fürs erste kommt der *Sprachunterricht* bei einem gut geleiteten Anschauungsunterricht nicht in Nachteil; denn es ist ihm kaum anders möglich, als sehr reiches Material zu liefern, das jeder dann zu verarbeiten, zu sichten, nach seinem Zweck zu ordnen, zu befestigen und zum verfügbaren Besitz des Schülers zu erheben hat. Und ferner:

Arbeitet der Anschauungsunterricht selber seine Stoffe gründlich durch, so ist fleissige Sprachübung unumgänglich. Schon nach der ersten Besprechung des Anschauungsobjektes wird das Resultat der Beobachtung zusammengefasst eingeprägt; was ferner durch Vergleichung der einzelnen Merkmale, durch Verständnis der Erscheinungen gewonnen worden ist, wird ebenfalls in sauberem Ausdruck wiedergegeben und endlich wird die Anwendung des Gelernten hauptsächlich in sprachlich freiem Verfügen über dasselbe sich äussern.

Jedenfalls aber haben die eigentlichen Sprachlektionen einen bedeutenden Gewinn zu hoffen von einem selbständigen Anschauungsunterricht, denn sie brauchen dann den Inhalt für ihre Formen nicht mehr aus allen möglichen Gebieten zusammenzusuchen, sie können ihn einem den Schülern bekannten, völlig vertrauten Stoff entnehmen.

Der Anschauungsunterricht dient also auch in seiner unabhängigen Stellung der Sprache, indem er die dem Schüler geläufige Form anwendet und anderseits dem Sprachunterricht Stoff liefert, woran er seine Formen bilden mag, aber die Worte sind nicht mehr sein Hauptziel: Er braucht sich nicht mehr vorwerfen zu lassen, er werde verbal betrieben.

Wie aber steht der auf das Interesse gebaute Anschauungsunterricht zum *spätern Unterricht der Realstufe?* Bildet er die von jenem geforderte solide Grundlage?

Das wird er gewiss tun, wenn er seine *selbstgewählten Ziele* erreicht. Dann bildet der Anschauungsunterricht, den Weisungen der Interessen folgend, die vorhandenen Vorstellungen klar aus, und ordnet er sie, lehrt er mannigfaches Neue kennen, veranlasst er nicht bloss zu genauer, sondern auch zu verständiger Auffassung des Gebotenen, macht er das Kind auf die äussern Formen aufmerksam und lässt es eine Menge derselben einprägend aneignen, entwickelt er nach Vermögen das sittliche Urteil, veredelt er das Mitgefühl und erhält es lebendig, so hat er wohl an seinem Teil auch ein zuverlässiges Fundament für den spätern Unterricht gebaut.

Anmerkung des Herausgebers.

Wir haben oben (S. 98) die Bezeichnung „Anschauungsunterricht“ beanstandet im Hinblick auf die *formale* Seite des so benannten Unterrichtes, aber die Frage offen gelassen, ob an der *Materie* dieses Faches etwas zu ändern sei oder nicht; denn es schien uns notwendig, dass der Leser von den Stoffen, welche der Herr Verfasser unter dem Namen „Anschauungsunterricht“ begreift, zuerst Kenntnis nehme. Nun das geschehen ist, kommen wir auf die Inkongruenz zwischen dem Namen und dem Inhalt des dargestellten Unterrichtszweiges zurück.

Der Einklang zwischen Wort und Sache könnte auf zweifache Weise hergestellt werden. Entweder die Sache wird abgeändert, dass sie dem Worte entspreche, oder das Wort wird durch ein anderes ersetzt, welches sich mit der Sache decke. Mit andern Worten: Entweder wir halten an der Bezeichnung „Anschauungsunterricht“ fest und sichten demgemäss den Unterrichtsstoff, oder wir halten an dem vom Herrn Verfasser dargestellten Stoffe fest und geben diesem einen passenderen Namen.

Es wäre aber auch denkbar, dass wir auf die Herstellung des Einklanges zwischen gerade diesem Namen und gerade diesem Stoffe von vornherein verzichteten, dann nämlich, wenn wir bei genauerer Prüfung finden sollten, dass „Anschauungsunterricht“ kein zulässiger Artbegriff sei, oder dass der oben zusammengestellte Stoff überhaupt nicht unter einen Hut gehöre, oder beides. So entsteht für uns eine zweifache Vorfrage, an welche wir in erster Linie herantreten müssen.

Also erstens: Kann „Anschauungsunterricht“ bei der Einteilung des Unterrichtes ein Artbegriff sein? Ja und nein; es kommt auf den Einteilungsgrund an. Ich kann ein und dieselbe Klasse von Dingen von verschiedenen Gesichtspunkten aus betrachten und dementsprechend auch in verschiedener Weise einteilen. So klassifiziren wir die Pflanzen nach ihrer natürlichen Verwandtschaft oder nach ihrer Blütezeit oder nach ihrem Standort oder nach ihrem Nutzen u. s. w. Je nach dem Gesichtspunkte, den wir der Einteilung zu grunde legen, erhalten wir wieder andere Pflanzengruppen und Gruppenbegriffe. Nicht alle diese Einteilungen sind gleich geeignet, wissenschaftliche Einsicht in die Botanik zu verschaffen; aber jede ist in ihrer Art berechtigt und logisch, *wenn sie einheitlich durchgeführt wird.* Die Vermengung zweier verschiedenen Einteilungsgründe dagegen gilt als unzulässig; eine Zusammenstellung wie diese:

> Es gibt einsamenlappige Pflanzen, Sumpf-, Arznei-, im Frühling blühende Pflanzen . . . .

wird jeder unlogisch finden und nicht einmal in der Elementarschule passiren lassen.

Die nämliche Logik gilt für alle Gebiete des Denkens, sie gilt auch für die Methodik. Wir können auch den vielgestaltigen Unterricht aus verschiedenen Gesichtspunkten betrachten und demgemäss verschieden einteilen. Durch den Unterricht sollen die geistigen Fertigkeiten des Anschauens, des Gedächtnisses, der Phantasie, des Denkens, Fühlens, Wollens im Schüler entwickelt werden. Nichts hindert mich, die Förderung dieser und ähnlicher Fähigkeiten durch den Unterricht zum Einteilungsgrunde zu machen, wie ja auch die Pflanzen im Hinblick auf den Gebrauch, die Förderung oder Hemmung menschlicher Zwecke eingeteilt werden können. Dann erhalte ich Artbegriffe wie diese: Anschauungs-, Gedächtnis-, Phantasie-, Denk-, Gefühls-, Willensunterricht u. ä., wobei es freisteht, der grösseren Gründlichkeit halber den ersten noch zu spalten in Seh-, Hör-, Riech-, Schmeck- und Tastunterricht.

Der Unterricht hat aber auch einen gewissen Inhalt; ich kann ihn auch von dieser Seite betrachten und Unterscheidungen aufstellen, welche

sich auf die Art des Unterrichtsstoffes gründen. Dann erhalte ich Rubriken, welche sich von einander durch den besonderen Gedankeninhalt, welchen sie zu bearbeiten und zu überliefern haben, unterscheiden. Nach den geschichtlichen, geographischen, naturkundlichen, arithmetischen, grammatischen, musikalischen Vorstellungen, welche sie zu bearbeiten haben, werden sich also die Fächer benennen.

Diese beiden Einteilungen sind offenbar so grundverschieden von einander wie die Klassifikation der Pflanzen nach ihrem Blütenbau und nach ihrem Gebrauch. Dort handelt es sich um die Übung des Anschauens, des Sprechens, des Denkens, gleichviel ob an geschichtlichen, geographischen, naturkundlichen Stoffen. Hier entscheidet allein der Vorstellungsinhalt; ob dadurch die Anschau-, Denk- oder Sprachkraft gebildet werde oder alle zugleich, darüber wird nichts gesagt. Mit einem Wort: die erste Einteilung beruht auf einem *formalen*, die zweite auf einem *stofflichen* Einteilungsgrunde.

Die beiden Einteilungsweisen sind dem Geschäfte des Unterrichtes nicht gleich förderlich; aber jede ist in ihrer Art berechtigt und logisch, *wenn sie einheitlich durchgeführt wird.* Aber die Gliederung des Unterrichtes in Anschauungsunterricht, Sprache, Rechnen, Singen ist das genaue Seitenstück zu der Einteilung der Pflanzen in Monokotyledonen, Sumpfpflanzen, Arzneipflanzen u. s. w. Sie beruht auf der Vermengung verschiedener Einteilungsgründe und ist folglich unlogisch — obgleich gebräuchlich.

Das formale Prinzip hat seine Zeit gehabt. Das war die Zeit der „Sprechübungen“, der „Denkübungen“, der „Sprachdenklehren“, der „vereinigten Anschauungs-, Sprech- und Denkübungen“. Die heutige Methodik hat damit gebrochen. Die sachliche Zusammengehörigkeit des Stoffes bestimmt die Ausscheidung und Auswahl der Fächer und begründet eine Einteilung des Unterrichtes, welche sich zu der formalen etwa verhält wie Jussieu zu Linné. Das stoffliche Einteilungsprinzip beherrscht unsere Lehr- und Stundenpläne. Nur im Lehrplan der untersten Klassen lebt der Formalismus noch fort im sog. Anschauungsunterricht. „Noch eine alte Säule zeugt von verschwund'ner Pracht.“

Auch in der Zillerschen Sonderung der Fächer ist der stoffliche Einteilungsgrund klar ausgesprochen und streng durchgeführt: „es muss so viele Hauptfächer des Unterrichtes geben, als es Hauptarten und Hauptseiten des Gedankenkreises gibt.“ Davon handelt der ganze § 21 der „Allgemeinen Pädagogik“ (2. Auflage 1884, Leipzig), dessen Studium wir dem Leser nicht ersparen wollen. Von den dort aufgeführten drei Hauptgruppen von Unterrichtsfächern erwähnen wir nur die ersten zwei,

um von da aus zur Beantwortung der zweiten Vorfrage zu gelangen. Der Stoff der ersten ist die sittlich-religiöse Vorstellungswelt, der Stoff der zweiten sind die Vorstellungen von der physischen Welt. Dort handelt es sich um Dinge, welche nach dem ethischen Masstab gemessen als gut oder böse erscheinen; hier um solche, welche weder gut, noch böse, also sittlich gleichgültig sind. Der Gedankenkreis der ersten stammt aus dem Umgang mit beseelten oder beseelt gedachten Wesen — Religion, Geschichte; der Gedankenkreis der zweiten aus der Beobachtung der Natur und spaltet sich in die bekannten Zweige der Naturwissenschaft. Aus dem sittlich-religiösen Gedankenkreis soll *Teilnahme* hervorgehen, Teilnahme am einzelnen Menschen (sympathetisches Interesse), Teilnahme an den Interessen der menschlichen Gesellschaft (soziales I.), Hingabe an Gott (religiöses I.). In der Beschäftigung mit der Natur soll das *Interesse des Forschers* vorwalten, welches ausgeht auf die Feststellung des Tatsächlichen (empirisches I.), die Erforschung des Zusammenhanges (spekulatives I.) und sich zu erheben vermag zur ästhetischen Betrachtung der Dinge (ästhetisches I.). Die beiden Fächergruppen unterscheiden sich somit nicht weniger durch ihren Vorstellungsinhalt, als durch dessen Rückwirkung auf das Gemüt.

Betrachten wir nun die dem Anschauungsunterricht am Schlusse der obigen Arbeit zugewiesenen Aufgaben, so zeigt sich auf den ersten Blick eine *Vermengung dieser beiden grundverschiedenen Sphären;* er soll die Aussenwelt denkend auffassen lehren, er soll aber zugleich auch das sittliche Urteil bilden.

Was schadet's? kann man fragen. Darauf kann man aber mit der Gegenfrage antworten: Warum sondert man denn sonst den Unterricht nach stofflich unterschiedenen Fächern und sorgt durch die Stundenpläne, dass jede Lektion sich in dem Rahmen *eines* Faches bewege? Offenbar, weil schon die allgemeine Erfahrung, ohne Zuhülfenahme der Psychologie, die Häufung entgegengesetzter Vorstellungen als hemmend und ermüdend empfindet und in der *Einheitlichkeit* des den einzelnen Fächern und Lektionen zugewiesenen *Stoffes* und der daraus entspringenden *Grundstimmung* eine wesentliche Bedingung der geistigen Frische und Empfänglichkeit, wie auch des logischen Aufbaues des Gedankenkreises erblickt.

Wir kommen also zu dem Schlusse, dass die ethischen Stoffe nicht in den Rahmen des obigen, vorwiegend *naturkundlichen* Anschauungsunterrichtes gehören. Ob man dann für den Rest das liebe Wort „Anschauungsunterricht“ beibehalte oder nicht, ist minder wichtig; man mag das Kind taufen, wie man will, wenn man sich nur versteht. Immerhin

ist der Name so gleichgültig nicht, wie man gemeiniglich annimmt. Es ist nicht rätlich, neuen Wein in alte Schläuche zu füllen. Die obige Vermengung der ethischen und naturkundlichen Sphäre ist lediglich auf Rechnung des Namens zu setzen. Denn da man auch historische und religiöse Bilder (der Wanderer und die Lerche) *anschauen* kann, so lag es nahe, sie mit sittlich indifferenten in eine Linie zu stellen.

Auf eine andere vom Herrn Verfasser wohlerkannte und glücklich vermiedene Gefahr, welche in dem Worte liegt, hat Hug im zweiten Jahrgang dieser Blätter hingewiesen. Es ist die Gefahr, dass man bei blossen Anschauungen stehen bleibe und nicht genug für begriffliche Ordnung und freie Verwendbarkeit des Gelernten sorge, d. h. dass man die formale Durcharbeitung vernachlässige.

Ob nun Bildern auf der Anschauungsstufe der einen oder andern Sphäre der Wert zukomme, welchen der Herr Verfasser ihnen nachrühmt, daüber sind die Meinungen geteilt, s. „Praxis", III. Band, 4. Heft und V. Band, 3. Heft. Davon ein andermal.

Unsere volle Sympathie hat dagegen der Versuch des Herrn Verfassers, die natürlichen Interessen des Kindes zu erforschen; denn sie sind der Angelpunkt des ganzen Unterrichtes, und wir wünschen seinem Vorgehen vielseitige Nachahmung. Freilich wird man dabei nicht stehen bleiben können und von da zu der Frage fortschreiten müssen, durch welche künstliche Veranstaltungen das kindliche Interesse auch auf solche Stoffe übergeleitet werden könne, welche ihm ihrer Natur nach ferner liegen, in der Schule aber doch gelehrt werden müssen.

Interesse und Konzentration.

(Aus dem I. Jahrgang der „Bündner Seminar-Blätter" 1882/83 [1].)

Die schweizerische gemeinnützige Gesellschaft richtete dieses Jahr ihr Augenmerk auf die erzieherische Wirksamkeit der Schule und forderte daher die kantonalen Sektionen auf, diese Frage vorzuberaten. Für die letzte Woche abgehaltene Versammlung des Zweigvereins Chur hatte

[1] Zu einer Neu-Auflage des gleich nach seinem Erscheinen vergriffenen, allerdings in sehr bescheidener Auflage gedruckten und daher wenig verbreiteten I. Jahrganges der „Bündner Sem.-Bl." haben wir uns trotz mannigfacher Ermunterung, auch von buchhändlerischer Seite, nicht entschliessen können. Dagegen wollen wir solchen Wünschen dadurch entgegenkommen, dass wir einzelne Aufsätze aus dem I., eventuell auch aus dem II. Jahrgang zum Abdrucke bringen, wenn sich dieser im Hinblick auf die *neuen* Stoffe des laufenden Jahrganges — nach den Grundzätzen der Konzentration — rechtfertigen lässt.

Herr Musterlehrer Florin das Referat übernommen[1]. Die Frage der Erziehung durch die Schule steht schon lange auf der Tagesordnung der öffentlichen Diskussion und zwei Hauptbedingungen derselben, die Bedeutung der Persönlichkeit, welche die Schule leitet, und das Zusammenwirken von Schule und Haus, sind schon wiederholt gebührend gewürdigt worden. Herr Florin wollte daher, wie er ausdrücklich bemerkte, darauf nicht näher eintreten, um die Aufmerksamkeit der Versammlung ganz auf einen dritten Faktor zu lenken, dessen gründliche Erwägung man in der bezüglichen Tagesliteratur vergeblich sucht und dessen Bedeutung ganz zweifellos von Laien und Lehrern vielfach unterschätzt wird. Die Schule ist ihrer Haupttätigkeit nach eine *Unterrichts*-anstalt; vom Morgen bis zum Abend, vom Montag bis zum Samstag, jahraus, jahrein wird gelehrt und unterrichtet. Kann nun der Unterricht seiner Natur nach nur der *Mehrung des Wissens* dienen, soll all dieser Aufwand an Kraft und an Zeit von Seite des Lehrers und des Schülers für das Werk der eigentlichen *Erziehung* verloren gehen? Es ist geradezu auffällig, dass dieser Kardinalfrage der Pädagogik so wenig wissenschaftlicher Ernst, dagegen so viel süffisante Missachtung entgegengebracht wird und dass sowohl wohlmeinende Laien, als auch Lehrer so gerne bereit sind, die gründlichen, mit allen Hülfsmitteln der Ethik und Psychologie, der Wissenschaft und der Erfahrung unternommenen Lösungsversuche, an welche Männer wie Herbart, Waitz, Ziller ihr Leben gesetzt haben, nicht nur nicht zu studiren, sondern a priori als gesuchte Spielereien, als unfruchtbare Pedanterie zu erklären. Dieses Verfahren hat nichts für sich als die Bequemlichkeit; aber ob es mit der Forderung wahren Gemeinsinnes vereinbar sei, das ist eine andere Frage. Herr Florin entwickelte nun in seinem Vortrage die Lehre vom *erziehenden Unterrichte*. Der Unterricht kann durch zwei Dinge erzieherisch wirken, 1. durch seinen *Inhalt*, 2. durch seine *Form*. Das erste führte auf den Gesinnungsunterricht. Es wurde einerseits nachgewiesen, dass Religion, Geschichte, Poesie ihrer erzieherischen Aufgabe nicht gerecht werden, wenn sie sich mit dem Wissen des Tatsächlichen begnügen, ohne durch den Appell an das moralische Gefühl des Zöglings dessen Gesinnung zu bilden; der Buchstabe tötet, der Geist macht lebendig. Anderseits aber wurde die pädagogische Mystik bekämpft, welche durch das Pathos des Vortrages *unmittelbar* auf das Gemüt einzuwirken wähnt und dabei den korrekten Aufbau der Gedankenwelt vernachlässigt. Glücklicherweise kann der Berichterstatter für seinen Standpunkt eine Autorität ins Feld

[1] Gedruckt in der „Praxis“ von Bühlmann, IV. Band, 1. Heft.

führen, welche jedenfalls frei ist von dem Vorwurf des ruhelosen Haschens nach neuen Ideen, der neulich von einem Rezensenten im „Fr. Rhätier" gegen eine „gewisse pädagogische Schule" erhoben worden ist, auf die Autorität *Zuberbühlers*, der mit klaren Worten eine tiefwurzelnde und dauernde Bestimmung der Gemütsrichtung abhängig macht von dem den Menschen erfüllenden Gedankenkreise[1].

Der *Form* des Unterrichtes war der andere Teil der Arbeit gewidmet. Der Unterricht, der Gesinnungstüchtigkeit fördern will, muss nicht nur Gesinnungen, sondern auch Tüchtigkeit erzeugen, d. i. geistige Kraft. Das führt einerseits auf die Bedingungen des Unterrichtes, welche die Selbsttätigkeit und dadurch das Wollen des Schülers begünstigen, also auf die formalen Stufen, die Disputationsmethode, anderseits auf eine solche Anordnung der Fächer, durch welche sie sich gegenseitig unterstützen und ergänzen und durch welche die ethischen Fächer das ihnen gebührende Übergewicht erhalten, also auf die Konzentration des Unterrichtes.

In der Diskussion fand die Forderung gesinnungbildender Stoffe volle Zustimmung. Weniger Anklag fanden die Ausführungen über die *Form* des Unterrichtes, die Methode.

Der Gegensatz der Meinungen lässt sich in einen Satz zusammenfassen: Der Herr Opponent verteidigte den pädagogischen Subjektivismus, sein Gefühl sträubt sich gegen den Zwang einer alle Schritte des Unterrichtes bis ins kleinste abmessenden objektiven Methode. Erfüllt den Lehrer das rechte ethische Pathos, so wird er auch den Weg zu den Herzen der Kinder finden; ob er nun dem neuen Lesestücke, der neuen Erzählung eine „Vorbereitung" (I. Stufe) vorausschicke, oder erst nachträglich den verwandten Vorstellungsschatz aus dem Erfahrungskreise der Schüler hebe, darauf kommt wenig an; im Gegenteil, die Monotonie des wechsellosen Unterrichts*ganges* kann wie die immer wiederkehrende Beziehung aller Disziplinen auf dasselbe Unterrichts*zentrum* leicht das Interesse ertöten, statt es zu wecken! Diese Einwände verdienen eine nähere Betrachtung.

Beginnen wir mit dem letzten, der Gefährdung des Interesses durch die Konzentration des Unterrichtes. Es ist ein allgemein anerkannter Erfahrungssatz: das Interesse wächst mit der Vertiefung in einen Gegen-

---

[1] „Viele halten die Herausbildung von Gefühlen für das höchste. Diese sind ohne Zweifel von grosser Bedeutung; aber bleibenden Wert haben diese geistigen Gebilde erst, wenn der Inhalt der Neigungen durch die höhere *Gedankenwelt* und den tieferen *Gehalt* der Gefühle bleibend bestimmt und normirt wird." (Vortrag, gehalten am schweiz. Lehrerfest in St. Gallen, 1876.)

stand. Was heisst Vertiefung? Das zeige ein Beispiel. Ein jemand will Lessing studiren. Er liest sein Evangelium der Toleranz, Nathan den Weisen, er verfolgt dessen Idee in der Parabel des 1. Anti-Göze, er sieht in der Polemik gegen den Hamburger Pastor, in den Gesprächen Ernst und Folk, wie religiöse Duldsamkeit wohl vereinbar ist mit einer entschiedenen individuellen Überzeugung, er nimmt eine Biographie des Dichters zur Hand, nimmt Einsicht von seiner Korrespondenz als Student, erfährt, was der zwölfjährige Knabe über den humanen Geist des Christentums schreibt: „Vor allem ziemt dem Christen Nächstenliebe; darum wollen wir die Juden nicht verdammen, obwohl sie Christum verdammten; auch die Mohamedaner nicht, denn es gibt viele rechtschaffene Menschen unter ihnen“ — er erkennt mit wachsender Spannung, wie die Idee der Toleranz sich wie ein roter Faden durch das ganze Leben des grossen Mannes zieht, vom ersten Aufsatz des Fürstenschülers bis zum Schwanenlied des sterbenden Sängers. Er sieht seinen Heros in denselben Gesprächen auch über die Scheidewände der Nationen hinwegschauen. Aber es ist kein verflachter Kosmopolitismus, neben der Anerkennung der Vorzüge anderer Völker ein lebendiges deutsches Nationalgefühl und das Bemühen, auch seinem Volke den berechtigten Grad von Nationalstolz einzuflössen. Daher sein Kampf gegen das die deutsche Individualität unterdrückende Franzosentum, gegen dessen Unnatur und Unwahrheit, welcher seiner Hamburger Dramaturgie und seiner Minna von Barnhelm den Wert einer patriotischen Befreiungstat verleiht. Unser jemand wird angeleitet, auch den ethischen, psychologischen, ästhetischen Gehalt dieser Werke zu würdigen. Die Kritik Richards III. (H. D. St. 79 ff.) zeigt Lessings Ansichten von der poetischen Gerechtigkeit in der Tragödie, von der göttlichen in der Welt, die Betrachtungen über dramatische Motivirung in den Kritiken der Semiramis (St. 10), der Zaire (St. 15, 16), der Rodogune (St. 30 ff.) sind eine ausgezeichnete psychologische Studie; die Ansichten über die moralische Absicht der Poesie führen auf die Aufgabe der Kunst überhaupt, auf die „Grenzen der Malerei und Poesie“. Daraus ergeben sich eine Menge allgemeine Betrachtungen, „Vielseitigkeit und Konzentration“, „Lessing, eine suchende Seele“, „die rechte Art des wissenschaftlichen Streites“, „der Wert der Kritik“ etc.

Bei diesem Stoffe kann aber unser jemand nicht stehen bleiben. Er empfängt daraus eine Menge rückwärts weisender Impulse. Er empfindet die Nötigung, sich mit den Werken Homers, Sophokles', den zitirten Meisterwerken der Franzosen, Shakespeares, wenigstens in guten Übersetzungen bekannt zu machen, er wird hingeführt auf Lessings

Verhältnis zu Gottsched, den Schweizern, auf den Streit beider, auf Klopstock etc. Er lernt Lessing auch historisch würdigen, er sieht, wie gewisse Meinungen über Kunst und Poesie seit dem klassischen Altertume verfochten, bekämpft, modifizirt worden sind, er erkennt, dass es auch eine Geschichte der Ideen gibt. Und wendet er sich nun etwa zu Schiller, um sich in gleicher Weise in diesen zu vertiefen, so findet er wieder eine Menge fesselnder Beziehungspunkte, neue Fragen, neue Ziele.

Das Vorgetragene hat mit der Volksschule direkt nichts zu tun, aber mit den Bedingungen des Interesses hat es zu tun. Es handelt sich jetzt nur darum, es nach dem Beispiel des Physikers auf eine allgemeine Formel zu bringen. Der Geisteszustand, den wir Interesse nennen, lässt sich nun einmal genau bestimmen. Zum Interesse gehört erstens eine gewisse Erwärmung für seinen Gegenstand. Es gehört dazu zweitens eine gewisse Aktivität; es ist kein passives An sich herankommen lassen, es ist ein selbsttätiges Eindringen in den fremden Stoff. Es gehört drittens dazu eine andauernde Arbeitsfreudigkeit, es ist kein vorübergehendes Strohfeuer, es ist keine flackernde Neugierde, die sich mit dem erhaltenen Bescheide begnügt; jede Antwort gebiert eine neue Frage, jede Lösung ein neues Problem; es ist jenes unermüdliche Streben nach Wahrheit, welches sich Lessing von der Gottheit erfleht, weil er es schon besitzt. Liebe zur Sache, Selbsttätigkeit, Weiterstreben — der Bund dieser drei heisst Interesse.

Dieses Interesse war nicht von Anfang an, wenigstens nicht in voller Stärke vorhanden, es ist nach und nach gewachsen. Wäre es auch erstarkt, wenn wir statt dessen eine Chrestomathie voll Fragmente, heute ein Gedicht von diesem, morgen ohne Beziehung auf das erste ein Gedicht von jenem Autor durchgenommen hätten? Nein! Dabei wäre es zu keiner Vertiefung gekommen. Wir haben eine und dieselbe Persönlichkeit nach verschiedenen Seiten studirt, jede derselben bot etwas Neues, aber jede stand in Beziehung zu der andern. Wir studirten Lessing auf dem Gebiete der Religion, auf dem Gebiete der Kunst, der Politik, wir setzten ihn in Beziehung zu den Alten, zu den Zeitgenossen, zu seinen Nachfolgern. Wir begnügten uns ferner nicht mit dem gradlinigen Ausbau dieser Gedankenreihen. Wir stellten Betrachtungen an, bearbeiteten Themate, durch welche einzelne Partien aus ihren ursprünglichen Zusammenhängen herausgelöst und unter neue Gesichtspunkte gerückt wurden: „die wechselnden Anschauungen über die Aufgabe der Poesie“, „über das Wunderbare in der Poesie“, „über die Fabeln“, „die Schicksalsidee in der Braut von Messina und im Oedipus“, „Lessing und Schiller als Vorkämpfer der politischen und geistigen Freiheit“. Jede

dieser Zusammenfassungen verbindet die Hauptreihen unter sich, wie der Einschlag den Zettel. Die ganze Anordnung der Gedanken lässt sich vergleichen mit einem säuberlichen Spinngewebe, einem Zentrum mit divergirenden Radien und zahlreichen seitlichen Verbindungsfäden und Nebenzentren. Ein so gefügter Gedankenkreis hat offenbar den Vorzug grosser Übersichtlichkeit. Wie die Spinne sich mit Leichtigkeit auf jeden Punkt ihres Gewebes verfügt, so das Bewusstsein in unserm Gedanken-Kosmos. Oder psychologisch gesprochen: Sobald eine Frage, wie die vorhin angeführten, aufgeworfen wird, tauchen sofort die bezüglichen Gedanken in uns auf, es braucht kein mühsames Grübeln: der Vorstellungsablauf geht *leicht* von statten. Und die Gedanken treten in logischer Verbindung auf, nicht in buntem Durcheinander: der Vorstellungsverlauf geht nicht nur leicht, sondern auch *geordnet* von statten. Oder nicht psychologisch gesprochen: Unser Wissen ist uns disponibel. Je mehr Streifzüge wir durch ein Wissensgebiet unternommen, unter je mehr Gesichtspunkten wir es betrachtet haben, um so mehr sind wir darin zu Hause. Diese Stoffbeherrschung ist aber nicht ohne Einfluss auf das Gemüt; sie ist mit einem Gefühl verbunden, welches schon durch den gewöhnlichen Sprachgebrauch angedeutet wird: man ist mit einem Fache „vertraut“, in einer Disziplin „heimisch“, „zu Hause“. Wo man sich aber heimisch fühlt, da ist man *gerne*. Und somit wäre das erste Merkmal des Interesses, die Liebe zur Sache, aus der Beschaffenheit des Gedankenkreises abgeleitet.

Nun kommt das zweite. Jede Zusammenfassung, jede Gedankenverbindung von der Art der oben angedeuteten, wirkt wie eine Entdeckung. Es geht einem ein neues Licht auf, ein Licht, welches im ersten Augenblick noch nicht mit der höchsten, ruhigen Klarheit leuchtet, aber dafür den Wunsch erweckt: Mehr Licht! Wenn unser jemand erfährt, dass dieselbe Toleranz, die Lessings Meisterwerke atmen, schon in seiner frühen Jugend hervorgetreten ist, so wird er mit einer gewissen Ergriffenheit sagen: Es ist doch interessant, wie frühe diese Idee in diesem Manne keimte; ich muss sie einmal in ihrer ganzen Entwicklung verfolgen. Und nun wird er sich hinsetzen und selbsttätig das einschlägige Material zusammentragen, vergleichen, ordnen, bis er sein Ziel erreicht hat. Somit ist aus dem beschriebenen Gedankenkreise ein tätiges *Streben* hervorgegangen. Das ist das zweite, was zu zeigen war.

Und nun kommt das dritte, das *Weiter*streben. Zu dessen Nachweis sind nicht mehr viele Worte nötig. Es ist nur ein Zusatz zum zweiten Stücke. So gut wie die eben erwähnte, drängen sich dem Studirenden weitere Fragen auf, nachdem er die eine Entdeckung

gemacht, geht er auf neue Entdeckungen aus. Er gesteht mit Bewunderung: Ist das ein vielseitiger Mann! Und verschafft sich Klarheit über Lessings Leistungen auf dem Gebiete der Theologie, der Poesie, der Politik, der Philologie. Er wird über die Literatur hinausgeführt auf die Geschichte, die Philosophie. Ist er ein Pädagog, so findet er auch Antriebe nach dieser Richtung. Lessings Äusserungen über den Wert der Kritik (H. D. Epilog) legen eine pädagogische Nutzanwendung nahe: Kann man sogar das Dichten lernen, sollte man nicht das Unterrichten lernen können? Wie muss das pädagogische Studium eingerichtet werden, wenn es dem Lernenden den Gewinn bringen soll, den Lessing auf dem Gebiet der Poesie aus dem Wechselverhältnis von Theorie und Praxis gezogen hat? Seine Ausführungen über die dramatische Wahrscheinlichkeit geben Fingerzeige, worin der bildende Wert der Poesie überhaupt, der Fabeln und Märchen im besondern, zu suchen sei. Was soll ich die Beispiele häufen? Jeder meiner Leser, der geistige Interessen besitzt, wird wissen, wie er dazu gelangt ist. Ob es sich um Literatur oder Geschichte, um Naturkunde oder Mathematik handle, wenn Interesse entstehen soll, so müssen immer zwei Bedingungen erfüllt werden: 1. das Wissen darf nicht zu dürftig sein; wer nichts weiss, für den gibt es auch keine Probleme; 2. die Vorstellungen müssen um Hauptzentren und mit diesen korrespondirende Nebenzentren gruppirt werden, damit das von Goethe besungene Gedankengewebe entstehe. Unter diesen Voraussetzungen aber kann, muss es entstehen, in jedem Gebiete, in jedem Unterrichtsfache. Das Interesse beruht also auf einer Form des Gedankenkreises, wenn auch nicht geleugnet werden soll, dass manche Stoffe seine Entstehung mehr begünstigen als andere.

Jetzt liegt die pädagogische Nutzanwendung nahe. Wir haben das formale Anordnungsprinzip gefunden, nicht nur für jede einzelne Disziplin, sondern auch für den Unterrichtsstoff als Ganzes. Wir müssen konzentrische Hauptlinien herstellen und unter diesen zahlreiche Verbindungsdrähte legen; dann entsteht im Bewusstsein jener leichte und prompte Depeschenverkehr, auf welchem die geistige Regsamkeit beruht. Wir sorgen daher für einen gewissen Parallelismus zwischen biblischer und Weltgeschichte. An die Behandlung der historischen Ereignisse reiht sich in der Geographie die Betrachtung ihres Schauplatzes, die Naturkunde benützt die empfangenen Anregungen, das Deutsche behandelt mustergültige sprachliche Darstellungen der berührten Stoffe, das Lied versenkt sich in die Gefühle des Helden, des Zuschauers, besingt geschichtliche Episoden, Erscheinungen in der Natur. Jede Seite der Betrachtung bietet etwas Neues, aber jede steht in Beziehung zur

andern, gerade wie es oben beim Lessingstudium der Fall war. Und das sollte langweilig sein? Ja, freilich, wenn man in jedem Fach den Stoff des andern wiederkaut und weitläufig repetirt, statt sich mit einer *Anknüpfung* zu begnügen! Aber die falsche Anwendung eines Prinzips ist bekanntlich kein Argument gegen das Prinzip selbst. Aus dem Gesagten folgt auch nicht, dass diese Anordnung des Stoffes bis in die kleinsten Unterrichtseinheiten, ich möchte sagen, bis in jedes Molekül des Wissens durchgeführt werden müsste. Aber im grossen Ganzen muss sie vorherrschen, so viele Verbindungen als möglich müssen hergestellt werden und wenn Rechnen und Zeichnen auch organisch angereiht werden können — und in den untern Klassen können sie es und in den obern könnten sie es öfter als es geschieht — desto besser! Aber warum sollen die *Gesinnungs*stoffe das Zentrum bilden? Eben damit gerade sie recht zahlreiche Verbindungen nach allen Richtungen eingehen, damit man mit Leichtigkeit von hundert Punkten des Netzes aus mit dem sittlich-religiösen Gedankenkreise korrespondiren könne!

Es ist eine merkwürdige Tatsache, dass bei einem grossen Teil des Publikums pädagogische Wahrheiten weit mehr Gewicht haben, wenn sie nicht von Pädagogen, sondern von Laien ausgesprochen werden; wir Pädagogen stehen immer im Verdacht einer gelinden doktrinären Verbohrtheit. Lassen wir also Ziller aus dem Spiel und behelfen wir uns mit Lessing. Er wird uns auch gute Dienste leisten. In den Abhandlungen über die Fabel (V) heisst es: „Warum fehlt es in allen Wissenschaften und Künsten so sehr an Erfindern und selbstdenkenden Köpfen?“ Diese Frage wird am besten durch eine andere Frage beantwortet: Warum werden wir nicht besser erzogen? Gott gibt uns die Seele; aber das Genie müssen wir durch die Erziehung bekommen. Ein Knabe, dessen gesamte Seelenkräfte man so viel als möglich beständig in *einerlei Verhältnissen ausbildet* und *erweitert*, den man gewöhnt, alles was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wusste, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und Acht zu haben, *ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kommt, die ihm noch nicht gesagt worden; den man beständig von einer Scienz in die andere hinübersehen lässt;* den man lehrt, sich ebenso leicht von dem Besondern zum Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zu dem Besondern sich herabzulassen: der Knabe muss ein Genie werden, oder man kann nichts in dieser Welt *werden.*“ (Lessing versteht unter Genie einen produktiven Kopf; der Sinn ist also: der *muss* ein produktiver Kopf werden, oder die Erziehung ist überhaupt ein hoffnungsloses Geschäft, weil sie den Menschen nicht determiniren kann.) Wenn hier

nicht die Konzentrationsidee ausgesprochen ist, so ist sie nirgends ausgesprochen.

Kommen wir nun noch einmal auf die Merkmale des Interesses zurück: Wertschätzung des Gegenstandes, Aktivität, Weiterstreben. Wer sähe nicht die Verwandtschaft des Interesses mit dem Willen! Man will, was man schätzt, man strengt sich an, man dauert aus. Der Wille hat vor dem Interesse die grössere Sicherheit, das lebendigere Bewusstsein der Kraft, die Siegeszuversicht voraus. Aber es ist nur ein Unterschied des Grades: Jedes Interesse kann sich ins Wollen steigern; kein Wollen, auch kein sittlich-religiöses, kann entstehen, wenn nicht zuvor in seiner Sphäre ein lebendiges Interesse Wurzel gefasst hat. Wenn man nun weiss, dass *ein* Hauptfaktor des Charakters Kraft des Wollens heisst, dass das Wollen hervorgeht aus dem Interesse, das Interesse aus einer Form des Gedankenkreises — was muss der tun, der den Unterricht der Bildung des Willens dienstbar machen will? Er muss sich über die psychologisch richtige Form des Unterrichtes die genaueste Auskunft verschaffen. So wichtig es einerseits ist, durch den religiösen, geschichtlichen, poetischen Unterrichts*stoff* in dem Zögling die Ideale zu wecken, welche sein Wollen normiren sollen, so wichtig ist es auf der andern Seite, durch die rechte *Methode* des *gesamten* Unterrichtes die geistige Kraft zu nähren, welche jene Ideale zu tragen und in den Kämpfen des Lebens hochzuhalten berufen ist. Die Unterschätzung des einen wie des andern Faktors ist eine folgenschwere Einseitigkeit. Nie war vielleicht das ethische Pathos lebendiger als im Reformationszeitalter und nie hat eine Epoche der Erziehungsgeschichte flagranter gezeigt, dass der Kopf des Erziehers nicht nur warm, sondern auch helle, nicht nur begeistert, sondern auch *methodisch geschult* sein muss.

Eine andere Frage ist es, ob nicht die Methode, ich setze voraus die beste Methode, durch ihre ausnahmslose Wiederholung ermüde, ob nicht im Wechsel als solchem eine Erfrischung, eine Erlösung liege. Ich erlaube mir einen plumpen Vergleich. Wem ist es je verleidet zu verdauen, vorausgesetzt, dass sein Magen gut und die Speisekarte nach Quantität und Qualität richtig zusammengesetzt war? Mir nicht. Im Gegenteil, wenn sich die Methode der Verdauung bei einer Mahlzeit bewährt hat, so erweckt das Mut, nach demselben Verdauungsmodus neue Aufgaben zu bewältigen. Und der Arme, dessen Menu wechselt zwischen Kartoffeln und Kaffee und Kaffee und Kartoffeln, denkt nicht: Könnt' ich meine Kartoffeln doch einmal nach einer andern Methode apperzipiren! sondern: Würden mir doch andere Stoffe geboten! Die *Form* der Aneignung verleidet nicht, vorausgesetzt, dass sie gut sei; ist sie

aber mangelhaft, so verursacht die Aufnahme auch des besten Stoffes Beschwerden, wenn es überhaupt gelingt, ihn dem Körper zu assimiliren. Ungefähr so ist es mit der Zufuhr der geistigen Nahrung. Wir haben uns einfach an die Gesetze des geistigen Lebens zu halten. An der Grenze unseres psychologischen Wissens beginnt die Freiheit der Willkür, so oder so zu tun. So weit aber die seelischen Vorgänge klar und bestimmt festgestellt sind, haben auch die richtig daraus gefolgerten methodischen Vorschriften das Ansehen kategorischer Imperative; da hört die Vermittlungspädagogik auf. Ich lasse die Frage der „Vorbereitungsstufe" hier unentschieden, sie würde zu weitab führen. Ich kämpfe nur gegen die Neigung, das „Varietas delectat" auch auf die methodischen Formen zu übertragen. Ich schliesse wieder mit einem Zitat, leider von einem Pädagogen; doch enthält es nicht die Anpreisung des eigenen, sondern das Lob eines fremden Verfahrens und ist daher um so weniger verdächtig. *Herbart* hatte bereits 1798 *Pestalozzis* Bekanntschaft in Zürich gemacht und besuchte im Herbst 1799 dessen Schule in Burgdorf. Die lakonische Kürze, der strenge Ernst des Pestalozzischen Unterrichtes fielen ihm auf. Er fragte sich, wie ein Pestalozzi dazu komme, unter die Kinder, die seine ganze Seele erfüllen, nicht mehr Freude auszugiessen, nicht mehr mit dem Nützlichen das Angenehme zu paaren, nie zu plaudern, zu scherzen, zu erzählen. „Diese Fragen irrten mich freilich nicht so sehr, wie wohl andere dadurch bedenklich geworden wären. Eigene Erfahrungen und Versuche hatten mich vorbereitet, die Geisteskräfte der Kinder ungleich höher schätzen zu lernen, als man es gewöhnlich tut; die Ursachen ihrer Lust und Unlust beim Unterricht ganz anderswo zu suchen, als in überflüssigen Spielereien auf der einen, in der vermeinten Trockenheit und Schwierigkeit solcher Dinge, die Ernst und Aufmerksamkeit erfordern, auf der andern Seite. *Das Gefühl des klaren Auffassens hielt ich längst für die einzige und echte Würze des Unterrichtes. Und eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende* ***Regelmässigkeit der Reihenfolge*** *war mir das grosse Ideal, worin ich das durchgreifende Mittel sah, allem Unterricht seine rechte Wirkung zu sichern.* Gerade diese Reihenfolge, *diese Anordnung und Zusammenfügung dessen, was* ***zugleich*** *und was* ***nach einander*** *gelehrt werden muss,* richtig aufzufinden: das war, wie ich vernahm, auch Pestalozzis Hauptbestreben[1]."

[1] Herbart, Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt; 1802. Vergl. auch Sem.-Bl. S. 13.

REZENSIONEN.

1. **R. Waeber,** *Lehrbuch für den Untericht in der* ***Chemie*** *mit besonderer Berücksichtigung der Mineralogie und chemischen Technologie.* Mit vielen in den Text gedruckten Abbildungen. *Sechste Auflage.* Leipzig, Ferdinand Hirt & Sohn. 1888. Preis 2 M. 50 Pfg.
2. — *Leitfaden für den Unterricht in der* ***Chemie.*** Mit vielen Abbildungen. *Sechste Auflage.* Verlag derselbe. 1888. Preis kart. 80 Pfg.
3. — *Lehrbuch für den Unterricht in der* ***Botanik,*** *mit besonderer Brücksichtigung der Kulturpflanzen.* Mit 252 Abbildungen im Text und 24 Tafeln im Farbendrucke von F. Flinzer. *Zweite Auflage.* Ferdinand Hirt, Königliche Universitäts- & Verlagsbuchhandlung. Breslau 1888. Preis 3 M. 60 Pfg.
4. **Hermann Günther, Botanik.** *Zum Gebrauch in Schulen und auf Exkursionen. Teil I. Morphologie, Systematik, Bestimmungstabellen. Ausländische Kulturpflanzen. Dritte* vermehrte und verbesserte *Auflage.* Mit 140 in den Text gedruckten Holzschnitten. Hannover 1888. Helvingsche Verlagsbuchhandlung. Preis 1 M. 60 Pfg.
5. **Dr. T. Kiessling & E. Pfalz.** ***Naturgeschichte*** *für die einfache Volksschule. Ein Handbuch für Lehrer.* In zwei Kursen zu je 40 Lektionen. Mit zahlreichen Holzschnitt-Abbildungen. Braunschweig, Bruhns Verlag. 1888. Preis 2 M.

1. Die Vorzüglichkeit der Waeberschen Unterrichtsbücher ist bekannt. Als Hauptvorzüge des Lehrbuches in der Chemie sind zu nennen: Die *Beschränkung auf die wichtigsten Elemente und Verbindungen* und der stete Hinweis auf deren *Anwendung.* Namentlich der letztere Punkt verdient volle Anerkennung, da ja doch die Beziehungen der Natur zum menschlichen Leben es sind, die den Naturwissenschaften einen Platz in der Erziehungsschule erobert und gesichert haben. Von diesem Standpunkte aus ist besonders hinzuweisen auf die an geeigneter Stelle eingelegten Beschreibungen über die Gewinnung von Stoffen z. B. des Eisens, der Soda, des Leuchtgases, des Zuckers, über Verwendung und Verbreitung der Stoffe, z. B. Glaswarenbereitung, Tonwarenbereitung, Seifenbereitung, Leinwandbereitung, Papierfabrikation, Wein-, Bier- und Essigbereitung u. dgl. m. Auch die landwirtschaftliche Bedeutung einiger Verbindungen wird besonders hervorgehoben.

Ebenso hat die weitgehende *Berücksichtigung der mineralogischen Seite* der Stoffe unsern ganzen Beifall. Es ist damit eine Verbindung der naturwissenschaftlichen Disziplin angebahnt, wie sie in gleicher Weise mit Rücksicht auf die Einheit des Gedankenkreises, sowie des vielseitig gleichschwebenden Interesse gefordert wird.

Weniger einverstanden erklären können wir uns mit dem *Gang der Behandlung.* Diese geht in der Regel von einem Versuche aus, welcher sich die Darstellung eines Stoffes zur Aufgabe macht. Daran schliessen sich: 2. Eigenschaften; 3. Vorkommen und Mineralogisches; 4. Gewinnung im grossen; 5. Anwendung (Landwirtschaftliches, Technologisches). Abweichungen ergeben sich allerdings aus der Natur des behandelten Stoffes. Wir möchten mit dem unter 5 genannten Punkte beginnen und auf Grund von Fragen, die sich daran knüpfen, erst dann die frühern durch das Mittel der Versuche klar stellen. Jedenfalls würde dieser Gang der Bildung des Interesse günstiger sein.

Bei der vorliegenden 6. Auflage fällt im Vergleich zu frühern besonders auf der *grosse, deutliche Druck,* mit welchem die Herren Verleger das Buch ausstatteten;

trotz der dadurch entstandenen Erweiterung des Umfanges wurde der Preis noch ermässigt. Besonders zu empfehlen ist das vorliegende Hilfsbuch für Lehrerseminare, sowie zum Selbstunterricht für Lehrer.

2. Der *Leitfaden für den Unterricht in der Chemie* ist im wesentlichen ein Auszug aus dem eben besprochenen Lehrbuch der Chemie. Er teilt folglich auch Vorzüge und Mängel mit diesem. Da bei der Auswahl die Grenzen möglichst eng gesteckt wurden, Zahlen, Formeln und Namen auf das Notwendigste beschränkt worden sind und die Darstellung durchwegs eine elementare ist, dürfte der Leitfaden ein geeignetes Hilfsbuch für den chemischen Unterricht bilden.

3. Das *Lehrbuch der Botanik* ist vor drei Jahren zum ersten mal erschienen und reiht sich den übrigen Waeberschen Unterrichtsbüchern würdig an. Auch hier findet die Beziehung zwischen Natur und Mensch einlässliche Berücksichtigung. Es äussert sich dies vorab in der ausführlichen Betrachtung der in- und ausländischen Kulturpflanzen, namentlich nach der Seite ihrer Bedeutung für die menschlichen Zwecke hin. Dass nicht von diesem Punkte ausgegangen wird, muss freilich auch hier getadelt werden.

Waeber weist übrigens nicht nur hin auf die Wechselwirkungen zwischen Pflanze und Mensch, sondern auch auf die Beziehungen zwischen Pflanzen und Tieren, zwischen verschiedenen Pflanzen unter sich, sowie auf die zweckmässige Anordnung und Tätigkeit einzelner Teile. Und wer wollte ihm darin nicht beistimmen? Erhält doch, wie der Verfasser richtig bemerkt, die Kenntnis der Gestaltlehre und des innern Baues der Pflanze eine ganz andere Bedeutung, wenn der Unterricht stets nach Ursache und Wirkung fragt.

Im weitern muss anerkennend hervorgehoben werden, dass die Gestaltlehre nicht die noch vielfach übliche systematische Behandlungsweise erfährt, wo von der Wurzel bis zu Blüte und Frucht fortschreitend alle möglichen Formen aufgezählt und beschrieben und im besten Falle noch durch einige Beispiele illustrirt werden. Waeber gewinnt die ganze Morphologie auf Grund von Einzelbeschreibungen, die der erste Teil des Lehrbuches bietet; bei dieser Pflanze einiges über die Blätter, bei jener über die Blüten, bei einer dritten etwas anderes über die Blätter u. s. f. Schliesslich wird das Wichtigste aus der Gestaltlehre übersichtlich zusammengestellt.

Der zweite Teil des Buches bringt Beschreibungen und Vergleichungen in systematischer Folge. Der Verfasser hebt jedoch ausdrücklich hervor, dass sich der Unterricht zweckmässig dem Laufe der Natur anschliesse.

Eine äusserst wertvolle Bereicherung hat die vorliegende 2. Auflage durch die Vermehrung der Farbendrucktafeln von 8 auf 24 erhalten. Dieselben bieten prächtige, naturgetreue Abbildungen ausländischer Kulturgewächse, einiger Giftpflanzen und Pilze. Dabei wurde der Preis nur um 60 Pfg. erhöht.

Möge auch dieses Werk die ihm gebührende wohlwohlende Aufnahme finden. —

4. Die *„Botanik“* von Günther ist für höhere Lehranstalten, Seminarien etc. bestimmt. Es ist deshalb vielleicht auch einigermassen zu entschuldigen, wenn die *Morphologie* in der oben gerügten *systematischen Weise* geboten wird. Die Art der Behandlung und Darstellung ist eine klare und übersichtliche. Sehr wertvoll sind die Erörterungen über Befruchtung der Blüten, sowie über die Einrichtungen zur Verbreitung der Samen.

Ein zweiter Abschnitt bietet eine kurze Darstellung des *Pflanzen-Systems* von Linné, Jussieu, De Candolle und eine ausführliche desjenigen von A. Braun, welches der nachfolgenden Darstellung zu Grunde gelegt ist.

In einem dritten Abschnitt finden wir fünf *Bestimmungstabellen*. 1. Bestimmung der Hauptabteilungen und Klassen nach dem natürlichen Systeme. 2. Bestimmung der Familien nach dem natürlichen Systeme. 3. Bestimmung der Klassen nach dem Linnéschen Systeme. 4. Bestimmung der Familien nach dem Linéschen Systeme. 5. Bestimmung der Gattungen und Arten. Die Bestimmung ist sehr erleichtert dadurch, dass bei der Diagnose meist solche Unterscheidungen verwendet wurden, welche jeder Schüler selbst leicht finden kann, also nicht immer diejenigen, welche die wissenschaftliche Botanik als die wichtigsten bezeichnet.

Besonderen Wert auch für Volksschullehrer hat der letzte Abschnitt, welcher 30 *ausländische Kulturpflanzen* ziemlich einlässlich behandelt.

5. *Dr. Fr. Kiessling & E. Pfalz* sind uns schon bekannt als Verfasser des vorzüglichen „methodischen Handbuchs für den Unterricht in der Naturgeschichte an

Volks- und höheren Mädchenschulen". Die leitenden Grundsätze sind hier wie dort dieselben. Den Verfassern kommt es „nach A. von Humboldts Vorgange darauf an, die Erkenntnis zu vermitteln, dass die Erde ein wohlgeordnetes Ganzes ist, dessen einzelne Glieder sich gegenseitig bedingen, und zwar in der Weise, dass auch das Kleinste für das Bestehen des Ganzen eine gewisse Bedeutung hat; dass ferner auch der Mensch, und zwar mehr als alle übrigen Wesen, durch tausend und aber tausend Fäden mit der Natur in Beziehung steht."

Die Auswahl der Unterrichtsobjekte geschah mit Rücksicht auf diesen Grundsatz, also mit Rücksicht darauf, ob sie in klar ersichtlicher Weise in Beziehung zur übrigen Natur, den Menschen eingeschlossen, stehen. Es konnten deshalb auch die verschiedenen Naturreiche nicht getrennt behandelt werden, sondern Pflanze und Tiere in der Verbindung, wie sie auf der Wiese, im Walde, im Garten, Teiche, Hause oder auf dem Felde neben einander leben. Da vorliegendes Werk für einfache Volksschulen bestimmt ist, haben die Verfasser „das Augenmerk immer auf Wesen gerichtet, die für den Menschen die *weitgehendste praktische* Bedeutung haben oder deren Betrachtung in *hervorragendstem* Masse geeignet ist, den Schülern das gesetzmässige Walten in der Natur zu erschliessen oder ihnen eine sinnige Naturauffassung zu eigen zu machen." Der erste Gesichtspunkt verdient besondere Betonung und zwar unseres Erachtens für alle Erziehungsschulen, seien es Stadt- oder Landschulen.

Auch die Behandlung war durch die genannten leitenden Prinzipien bedingt. Da für die Besprechung eines Objektes stets ein bestimmter Grund vorlag, so ist nichts natürlicher, als dass der Gedanke, welcher ein Wesen der Behandlung wert macht, in den Vordergrund gestellt wurde, so dass er den leitenden Hauptgedanken bildet, von dem die Lektion beherrscht wird.

Von den zwei Kursen, in die unsere „Naturgeschichte" zerfällt, ist der erste für das *5. Schuljahr* bestimmt und bezieht sich auf den *Garten,* die *Wiese,* den *Teich,* den *Dorfplatz,* die *Zimmerpflanzen* und die *Tiere in Haus und Hofe;* der zweite Kursus bietet den Unterrichtsstoff für das *6. Schuljahr,* in welchem der *Wald im Frühlinge, Herbst* und *Winter,* das *Feld* und der *Fluss* zur Behandlung gelangen.

Unter dem Texte ist stets auf Beobachtungen aufmerksam gemacht, die zu der bestimmten Zeit entweder zum ersten mal vorzunehmen, oder zu wiederholen sind.

Unser Urteil geht dahin: Dr. Kiessling & E. Pfalz haben die einst von Kehr vorgeschlagene Preisaufgabe: „Was lässst sich unter den gegenwärtigen Verhältnissen, der gegebenen Stundenzahl u. s. w., in den *einfachsten Volkschulverhältnissen* auf dem Gebiete der Naturkunde und des Realunterrichtes überhaupt leisten?" trefflich gelöst, und es kann ihr Werk allen in entsprechenden Verhältnissen wirkenden Lehrern nicht genug empfohlen werden. In Winterschulen freilich muss noch eine bedeutende Stoffreduktion erfolgen. Für besser situirte Schulen ermangeln wir nicht, noch einmal auf das Handbuch derselben Verfasser aufmerksam zu machen. C.

Zu kaufen gesucht: Bündner Seminarblätter, I. Jahrgang Nr. 1, III. Jahrgang Nr. 2 und 3, V. Jahrgang Nr. 4 und 6, VI. Jahrgang Nr. 1 und 5. — Offerten an **J. B. Derungs,** Perosa-Argentina bei Turin.

Herdersche Verlagshandlung, Freiburg im Breisgau.

Soeben ist erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Kellner, Dr. L., Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes mit vorwaltender Rücksicht auf das Volksschulwesen. Ein Hilfsmittel für den Unterricht und zur Vorbereitung auf die durch die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 vorgeschriebenen Prüfungen. *Neunte Auflage.* 8⁰. (XII und 298 S.) M. 2; geb. in Halbleder mit Goldtitel M. 2. 40.

Weltgeschichte im Anschluss an das Lesebuch von Dr. J. Bumüller und Dr. J. Schuster. Illustrierte Ausgabe. *Elfte, verbesserte Auflage.* 8⁰. (II und 200 S.) M. 1; geb. in Halbleinwand mit Goldtitel M. 1. 25.

Inhalt: Das Interesse als Prinzip der Stoffauswahl für den beschreibenden Anschauungsunterricht. — Interesse und Konzentration. — *Rezensionen.* — *Anzeigen.*

J. HUBER'S BUCHDRUCKEREI, FRAUENFELD