

Objektyp: **Issue**

Zeitschrift: **Bündner Seminar-Blätter**

Band (Jahr): **3 (1884-1885)**

Heft 3

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Bündner Seminar-Blätter

Herausgegeben von THEODOR WIGET.

No. 3.

III. Jahrgang.

Winter 1884/85.

Erscheinen während des Winters 6 Mal. — Abonnementspreis Fr. 1. 50.

Über die Erziehungslehre Herbert Spencers.

Von Kand. päd W. Müller in Berlin.

I.

Spencers Ziel der Erziehung.

Non scholæ, sed vitæ discendum! Dieser Satz des alten römischen Philosophen und Pädagogen Luzius Annæus Seneca, wurde, wie die Geschichte der Pädagogik zeigt, schon öfter an die Spitze pädagogischer Systeme und Untersuchungen gestellt, und weithin schallte zu Zeiten dieser Ruf als Schlagwort gewisser pädagogischer Richtungen. Recht verstanden birgt dieser Ausspruch viel Wahres in sich; seiner Dunkelheit wegen gab er aber zu groben Missverständnissen und zu krasser Einseitigkeit Anlass. Spencer zitirt den Satz nicht; wohl aber könnte er denselben mit grösserm Rechte als irgend ein anderer, in jenem bekannten einseitigen Sinne verstanden, an die Spitze seiner Untersuchungen über die Aufgabe der Erziehung stellen. — Wie leben: wie den Körper behandeln, wie den Geist; wie seine Angelegenheiten besorgen, wie eine Familie aufziehen; wie sich als Bürger betragen; wie jene Quellen der Glückseligkeit, welche die Natur uns bietet, benutzen; wie alle unsere Fähigkeiten zum grössten Vorteil unserer selbst und anderer ausbeuten; wie überhaupt vollkommen leben — dies ist unsere allgemeine Aufgabe (unser Lebenszweck), dies ist der wichtigste Gegenstand, den wir lernen müssen, und dies ist folglich auch der wichtige Gegenstand, den Erziehung lehren muss. *Uns auf ein vollkommenes Leben vorzubereiten ist die Aufgabe, welche die Erziehung zu lösen hat.* Die Haupttätigkeiten nun, welche das menschliche Leben ausmachen und von deren guter oder schlechter Ausführung es abhängt, ob das Leben des einzelnen ein vollkommenes oder unvollkommenes genannt wird, diese Haupttätigkeiten des menschlichen Lebens wurden schon oben im allgemeinen genannt. Es handelt sich darum, sie nach ihrer Wichtigkeit zu ordnen: 1. diejenigen Tätigkeiten, welche *unmittelbar* zur Selbsterhal-

tung dienen; 2. diejenigen Tätigkeiten, welche das zum Leben Notwendige herbeischaffen und so mittelbar zur Selbsterhaltung dienen; 3. diejenigen Tätigkeiten, welche das Aufziehen und Schulen der Nachkommenschaft zu ihrem Zwecke haben; 4. diejenigen Tätigkeiten, welche sich auf die Aufrechterhaltung der eigentümlichen gesellschaftlichen wie staatlichen — Stellung erstrecken; 5. diejenigen verschiedenartigen Tätigkeiten, welche die der Befriedigung des Geschmacks und Gefühls gewidmeten Mussestunden des Lebens ausfüllen. Der einzige und oberste Zweck, das Ideal der Erziehung ist *allseitige Vorbereitung auf alle diese Abteilungen von Tätigkeiten*. In diesem Zwecke müssen alle Mittel der Erziehung gipfeln, und dieser Abstufung in der Bedeutung der einzelnen Haupttätigkeiten gemäss ergibt sich die *relative Wichtigkeit* der Erziehungsmittel. Jeder geistige Erwerb muss dann im weitem allerdings noch unter einem andern Gesichtspunkte betrachtet werden, nämlich unter dem der *Geistesübung*. Jeder Unterrichtsgegenstand z. B. steht erstens in mehr oder weniger fördernder Beziehung zu den genannten Haupttätigkeiten des menschlichen Lebens; ausserdem aber hat er für das Individuum einen bestimmten Wert oder Unwert, je nachdem er in formalbildender Weise in dem Geiste die eine oder andere Funktion erleichtert und befestigt oder aber stört und ohne Übung lässt. Von den zwei genannten Gesichtspunkten aus ist also die Erziehung des Verstandes, die sittliche Erziehung und die leibliche Erziehung zu regeln. Spencer selbst stellt im engsten Anschluss an diese 2 Gesichtspunkte den *Verhältniswert* der einzelnen Wissenschaften für die Schule fest, den *Verhältniswert*, und Spencer verurteilt energisch eine Fragestellung wie z. B. hat dieses Wissen einen Wert? oder hat jenes einen Wert? eine Fragestellung, welche aber nur zu häufig bei uns vorkommt. Bei der Beurteilung eines Lehrplans genügt es also nicht zu seiner Rechtfertigung, wenn man auf bestimmte Vorteile hinweist, die er eingebracht hat. Das *Verhältnis* der Vorteile ist der Punkt, welcher beurteilt sein will. Jedes Wissen kann mir vielleicht einmal *wertvoll* werden. Das Sammeln all der kleinen Klatschereien einer Gegend z. B. könnte dort, so nutzlos die Beschäftigung auch sein möchte, gelegentlich einen nützlichen Zweck haben, z. B. ein gutes Beispiel einer Erbschaftsübertragung liefern. Aber in diesem Falle war, wie jeder zugeben wird, kein Verhältnis zwischen der erforderlichen Arbeit und dem wahrscheinlichen Nutzen. Kein Mensch würde dem Vorschlage beistimmen, einige Jahre von der Lebenszeit eines jungen Menschen auf Aneignung solcher Kenntnisse zu verwenden, auf Kosten viel wertvollerer, die er sonst erlangt hätte. Unser Leben ist kurz, und wir haben daher mit der grösstmöglichen Sorgfalt den Wert der einzelnen Wissensgegenstände für die Schule zu *vergleichen*, und jenen zwei höchsten Gesichtspunkten gemäss

die einzelnen einander unter- oder überzuordnen. Es ist ein entschiedenes Verdienst Spencers, dass er gerade auf diesen Punkt mit aller Eindringlichkeit aufmerksam gemacht hat. „Das Einzelne muss im *Verhältnis zu einander und zum Ganzen* richtig abgemessen sein“, so drückt sich Ziller in Übereinstimmung mit Spencer aus.

Gehen wir nun im Übrigen näher auf Spencers Begriff und Ziel der Erziehung ein, nachdem wir seine Ansichten hierüber grösstenteils mit seinen eigenen Worten zu kennzeichnen versucht haben, so können wir uns allerdings keineswegs mit Spencer einverstanden erklären:

1.

Der Spencersche Begriff der Erziehung ist zu weit.

Wenn wir von „Erziehung“ sprechen, so müssen wir an dieser Stelle begreiflicherweise ganz von dem weitesten Begriff der Erziehung absehen, wonach jede Einwirkung auf den Menschen von der Wiege bis zum Grabe eine „*erziehliche*“ genannt werden kann, und wir haben nur den engern Begriff von Erziehung im Auge, welcher diejenige planmässige Tätigkeit in sich fasst, durch welche die Erwachsenen die Unerwachsenen in einer bestimmten Weise zu bilden suchen. Ja, wir fassen den Begriff der Erziehung im Einverständnis mit dem Erfahrungsbegriff noch enger, indem wir unter „Erziehung“ nur diejenigen Veranstaltungen der Erwachsenen verstehen, durch welche dieselben die Ausbildung des Verstandes und Charakters oder die intellektuelle und moralische Ausbildung der Unerwachsenen bezwecken. Wenn wir im gewöhnlichen Sprachgebrauch von einem Menschen aussagen, er sei schlecht „erzogen“, so denken wir bei diesem tadelnden Urteil keineswegs an die körperliche Pflege und Ausbildung, die ihm von seite seiner Eltern und Erzieher nur mangelhaft oder gar nicht zuteil geworden ist, sondern vielmehr an seine Vernachlässigung in Bezug auf intellektuelle und moralische Ausbildung. (Moralisch in einem weitem Verstande, wonach auch die mittelbaren Tugenden der Reinlichkeit, Anständigkeit u. s. w. so bezeichnet werden.) Die leibliche Pflege ist also von dem Begriffe der eigentlichen Erziehung auszuschliessen. Allerdings steht sie in einem ganz bestimmten Verhältnis zur Erziehung; sie hat nämlich etwa nach dem Grundsatz „*mens sana in corpore sano*“ die Hindernisse, welche der Erziehung von Seiten des körperlichen Befindens in den Weg treten können, wegzuschaffen und dadurch Erziehung in vielen Fällen erst möglich zu machen. Wie aber z. B. diejenigen Wissenschaften, welche die Erforschung des Himmels und damit die Wissenschaft der Astronomie erst möglich machten, die Physik, Mathematik, Mechanik nicht zur Astronomie gerechnet werden und sich damit ihrer Selbständigkeit begeben, so wird man auch nicht die leibliche Pflege, weil sie die Erziehung des Geistes ermöglicht, zur Erziehung rechnen müssen und damit die Gesundheitslehre und Medizin

und zugleich ihre grundlegenden Wissenschaften Biologie, Physiologie, Chemie und Physik in der Wissenschaft der Erziehung, in der Pädagogik als eine „eroberte Provinz“ der Betrachtung unterziehen. Dennoch ist diese Grund bei vielen Erziehungstheoretikern der massgebende bei der Einverleibung der Pflege in ihren Begriff der Erziehung. Energisch wendet sich gegen eine solche Vermengung und Unklarheit der Begriffe der früher genannte englische Philosoph und Pädagog Alexander Bain in seiner „Erziehung als Wissenschaft“ und zwar folgendermassen: „Die gebräuchlichste Einteilung der Erziehung bezieht sich auf physische, intellektuelle, moralische, religiöse und technische Ausbildung.“ Wenn wir nun aber fragen, was unter physischer Ausbildung zu verstehen ist, so erhalten wir zur Antwort, sie bestehe in der Entwicklung eines gesunden menschlichen Wesens durch alle Mittel und Vorschriften in Bezug auf Pflege, Ernährung, Kleidung und allgemeines Verhalten. Es scheint mir indessen, dass diese Abteilung, so interessant sie ist, ganz getrennt behandelt werden sollte. Sie hängt *durchaus nicht von den Prinzipien und Erwägungen ab, welche den eigentlichen Erzieher bei der Ausführung seiner Aufgabe zu leiten haben.* Die Erörterung dieses Gegenstandes hilft uns in keiner Weise in dem Sinn, wie es am gewöhnlichsten verstanden wird, noch wird derselbe dadurch schärfer beleuchtet, dass er der eigentlichen Erziehungskunst unmittelbar an die Seite gestellt wird. Körperliche Kraft und Gesundheit sind ein Haupterfordernis für körperliche oder geistige Ausbildung, *aber der Erzieher hat nicht die Aufgabe, die Regeln einer Gesundheitslehre aufzustellen.*“ So Bain und in völliger Übereinstimmung damit Ziller: „Durch die Erziehung soll nicht der Körper des Kindes ausgebildet werden, denn wo es sich unmittelbar um Pflege und Gedeihen des Körpers handelt, da wendet man sich nicht an den Erzieher, sondern an den Arzt. Allerdings steht erfahrungsgemäss die leibliche und geistige Natur mit einander in Wechselwirkung. Der Geist wird gehindert, wenn der Körper sich nicht in einer ihm angemessenen Verfassung befindet u. s. w. In so weit muss auch die Erziehung das leibliche Befinden des Kindes im Auge haben. Wo sie aber für den Körper tätig ist, da handelt sie nicht selbstständig. Sie ist dann von Physiologie und Medizin abhängig und handelt nach deren Anordnungen u. s. w. *Wenn daher von physischer Erziehung gesprochen wird, so ist das folglich nach unserer Erfahrung eine contradictio in adjecto, ein Begriff der logisch verboten ist.*“ Ziller findet sodann noch einen andern Grund des Hereinziehens der physiologischen Seite in die Erziehung in gewissen philosophischen und psychologischen Ansichten, nach denen es kein selbständiges Seelenwesen gibt und das geistige Leben nur eine Art der Ausbildung des leiblichen Lebens ist, oder nach denen Geistiges und Leibliches nur verschiedene Seiten Eines

und Desselben sind. Die Konsequenz dieser Ansichten wäre dann, so sagt Ziller mit vollem Recht, die, dass nur Physiologen und Mediziner Erzieher sein könnten. Durch die von Bain, wie von Ziller und seinen Anhängern verlangte getrennte Behandlung der leiblichen Pflege wird der Gesundheitslehre ihre natürliche Stellung in der Physiologie und Medizin erhalten bleiben und jene mageren, dürftigen, gar oft sich widersprechenden Anweisungen zur leiblichen Pflege, wie sie häufig in Darstellungen und Lehrbüchern der Pädagogik unter den Rubriken: Sanitätspädagogik (Diätetik, Gymnastik) und *Heilpädagogik* gegeben werden, machen besonders, durch berufene Fachleute vorgenommenen Untersuchungen Platz. Glücklicherweise wird ja gerade in neuerer Zeit in der medizinischen Wissenschaft der lange vernachlässigten Hygiene und besonders auch der Schulhygiene gebührende Aufmerksamkeit geschenkt, und schon vieles ist besser geworden, seit die Ärzte diesen Gegenstand energisch an die Hand genommen haben. (Vergl. die Artikel im amtl. Schulblatt des Kt. St. Gallen von Dr. Kuster in Rheineck, Jahrgang 83.) In der Pädagogik Herbarts und seiner Nachfolger wurde dieser Gedanke der gänzlich getrennten Behandlung der leibl. Pflege von jeher energisch betont. Damit fällt jene vage Behauptung, die Herbartsche Pädagogik führe zur Vernachlässigung der leiblichen Ausbildung und könne schon darum nicht die Pädagogik der Zukunft sein, gänzlich dahin und lässt sich auf ein ziemlich plumpes Missverständnis zurückführen. Ebenso muss die daran geknüpfte allzuhochfliegende Erwartung, dass mit Spencer auch in dieser Beziehung eine neue Aera anbreche, berichtigt werden. Allerdings ist es bei unserm englischen Pädagogen nicht zu verwundern, wenn er in seinem Kapitel über „leibliche Erziehung“ manche goldene Ratschläge gibt; er gibt sie eben nicht als Erzieher oder als Erziehungstheoretiker als solcher, ja sogar öfter in striktem Gegensatze zu den Anweisungen der meisten Erziehungstheoretiker, sondern als ein naturwissenschaftlich durch und durch Gebildeter und in Folge dessen ist gerade dieser Abschnitt ein äusserst lehrreicher und ungemein interessanter, der nicht genug zur Lektüre empfohlen werden kann. Wir werden dieses Kapitel in unserer Betrachtung und Beurteilung nicht berühren können, es ist dies aus oben genannten Gründen Sache des Fachmannes, des Mediziners.

2.

Das Spencersche Ziel der Erziehung geht aus einer falschen ethischen Richtung hervor.

Uns auf ein *vollkommenes Leben* vorzubereiten, dies sei die Aufgabe der Erziehung. Das klingt an und für sich ganz gut und könnte unsere Übereinstimmung herausfordern. Wenn wir aber näher gesehen, was Spencer unter einem „vollkommenen Leben“ versteht, so fällt unsere

Beurteilung ganz anders aus. Derjenige nämlich, welcher es in jenen fünf Haupttätigkeiten bis zu einer gewissen Virtuosität gebracht hat, lebt vollkommen. Wer also gelernt hat, sich vorsichtig vor unmittelbarer Lebensgefahr: vor äusserer Verletzung, wie vor Übertretung physiologischer Gesetze zu hüten, wer im Stande ist, seinen Lebensunterhalt zu gewinnen und zugleich eine gesunde Nachkommenschaft rationell aufzuziehen und zu schulen, wer seine Pflicht und Schuldigkeit als Bürger tut und wer endlich die Mussestunden seines Lebens in geeigneter Weise durch Musik, Poesie, Malerei auszufüllen weiss und es für die Ausbildung seines ästhetischen Gefühls sorgt, — dessen Leben dürfte nach Spencer ein „vollkommenes“ genannt werden. Und warum — so fragen wir weiter — nennt dies Spencer ein vollkommenes Leben? Aus dem einfachen Grunde, weil ein solches Verhalten dem Menschen am meisten Glück bringt, d. h. das *grösstmögliche Wohlbefinden des Einzelnen* erzeugt. Der Gedanke der Spencerschen Ethik ist der: Wir leben nur deshalb, um glücklich zu werden. Unser Lebenszweck besteht darin, uns das grösstmögliche Wohlbefinden zu sichern und zwar vor allem das Wohlbefinden unserer eigenen Person, unseres eigenen lieben „Ich“ und erst in zweiter Linie das der Gesamtheit. Diejenigen Handlungen, welche diesem Endzwecke alles menschlichen Tuns und Lassens möglichst vollkommen angepasst werden, sind *gut*; diejenigen Handlungen, welche in keiner Beziehung zu diesem Ziele alles menschlichen Strebens stehen, sind *indifferent* bei der moralischen Beurteilung; diejenigen Handlungen endlich, welche mit dem Lebenszwecke direkt in Widerspruch stehen, sind *böse*. Je nachdem eine Handlung ein freuden- oder schmerzenbringendes Resultat zur Folge hat, ist sie gut oder böse. „Der letzte Masstab, wonach wir Alles beurteilen (u. beurteilen sollen) ist das daraus entspringende Glück oder Unglück.“ Damit ist leider nur allzugenu eine sehr verbreitete Zeitströmung charakterisirt und als berechtigt erklärt, dem Prinzip nach nämlich. Möglichst schnell glücklich zu werden, ist ja das einzig treibende Agens einer Grosszahl von Menschen. Das *Ziel* ist dasselbe wie bei Spencer. Nur in der *Wahl der Mittel* besteht der Unterschied. Spencer weiss besser zu rechnen und einen überlegten Kostenüberschlag zu machen. Erstere meinen z. B. Reichtum sei der beste Weg zum Glücke und suchen um jeden Preis reich zu werden. Spencer versteht die Sache besser und weist nach, wie wenig geeignet dieses Mittel zur Erreichung des Glückes unter Umständen ist, besonders wenn es erstrebt wird mit Hintansetzung anderer Mittel z. B. der Gesundheit. — Das Prinzip ist das gleiche, nur der Kalkül ist ein anderer. Der Bösewicht, indem er eine Untat vollbringt, ist von demselben Motive geleitet; er hofft durch seine Handlung *glücklich* zu werden. Es würde sich in diesem Falle nur darum handeln, ihn von der

schlechten, d. h. unüberlegten Wahl seiner Mittel zu überzeugen. Das Motiv seiner Handlungen war ein ganz richtiges und gutes; der Handelnde besass nur zu wenig Einsicht; dies ist ihm beizubringen, und er wird ganz von selbst gut d. h. dem Endzwecke von Glück entsprechend handeln. Denn Egoismus hier und dort; der Egoismus, wie ihn der seinen Begierden nach Reichtum, sinnlichen Genuss u. s. w. folgende Mensch tatsächlich darstellt, ist nur viel gröber und unüberlegter, als der andere verfeinerte, überlegende Egoismus, wie ihn Spencer theoretisch vertritt. (Der Vergleich des ersten mit dem Egoismus der Kyrenäiker — Hedone en Kinesei —, des letztern mit dem Egoismus der Epikuräer — Hedone en Katastematike — liegt hier sehr nahe.) In diesem „Wetten und Wagen, das Glück zu erjagen“ kommt dann das uneigennützig, selbstlose Handeln, wenn es auch in zweiter Linie verlangt wird, kaum mehr zur Geltung. Das Prinzip, eine Handlung ist gut, weil sie *mir* vorerst, sodann auch *Andern* Glück bringt, ist somit falsch; ja es muss uns sogar Bedenken erregen, wenn überhaupt das *Glück*, der Erfolg zum Masstab des Guten gemacht wird, wie dies z. B. auch bei der der *egoistischen* entgegengesetzten *altruistischen* Glückseligkeitslehre der Fall ist, nach welcher der Masstab des Guten das Glück des *Andern* (*alterius*), des Mitmenschen, der menschlichen Gesellschaft überhaupt ist, zum *ethischen höchsten Gut* (*summum bonum*) im Gegensatz zu dem egoistischen die *grösstmögliche Glückseligkeit der Gesamtheit* und nicht des *Einzelnen* gemacht wird. Bei beiden Lehren ist das Gute nicht mehr *absolut*, sondern nur noch *relativ* gut, d. h. wir bezeichnen eine Handlung nur mit Rücksicht auf das Glück oder Unglück, das sie erzeugt, als gut oder böse. Zum Masstab des Guten wird also etwas anderes, ausser ihm Liegendes gemacht. Solche Systeme der *relativen Wertschätzung* gab es zu allen Zeiten; es ist aber gerade ein Verdienst der neuesten Philosophie, diesen Systemen mit allem Nachdruck entgegengetreten zu sein. Vor allem sind hier zu nennen Kants Untersuchungen im 18. Jahrhundert und diejenigen Herbarts in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Wir können natürlicherweise hier nicht näher auf die Ethik dieser beiden Männer eingehen. Es genüge, hier auf den Satz Kants hinzuweisen „es ist das gerade Widerspiel des Prinzips der Sittlichkeit, wenn das der eigenen Glückseligkeit zum Bestimmungsgrund des Willens gemacht wird“ oder das Prinzip der eigenen Glückseligkeit unterlege der Sittlichkeit Triebfedern, die ihre ganze Erhabenheit zernichten, indem sie die Bewegursachen zur Tugend mit denen zum Laster in *eine* Klasse stellen und nur den Kalkül besser ziehen lernen, den spezifischen Unterschied leider aber ganz und gar auslöschen, oder endlich die berühmte Stelle (am Anfang seiner Grundlegung zu einer Metaphysik der Sitten): „Es ist überall nichts in der Welt, ja auch ausser-

halb derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein *guter Wille*; der gute Wille ist nicht durch das, *was er bewirkt* oder ausrichtet, nicht durch seine Tauglichkeit zur Erreichung irgend eines vorgesetzten Zweckes, sondern allein durch das Wollen d. i. an sich gut u. s. w.“ Wie weit Herbart mit Kant in dieser absoluten Verwerfung des Eudämonismus einig ging, möge folgendes Wort Herbarts dartun: „Welch ein gesunder, welcher ein reiner Geist, ja man möchte sagen, welcher höhere Antrieb hat es ihm (Kant) eingegeben, sich jener Glückseligkeitslehre entgegenzustemmen, die, während sie sich im äusserlichen Leben gar freundlich und gesittet anstellte, in den Tiefen der Herzen die Gesinnung verdarb, indem sie durch ihre Spitzfindigkeiten das wärmste Wohlwollen und die reinste Rechtlichkeit so überredend in den Verdacht des Eigennutzes brachte, dass die besten Menschen ihr eigenes Gemüt zu verkennen in Gefahr liefen. Von diesem Unheil hat Kant die Zeit erlöst; und es ist ihre Schmach, wenn sie dahin zurückkehrt.“ Und ein Anhänger Herbarts, Nahlowsky, sagt in seiner Ethik: „Das Gute ist an und durch sich gut. Es erhält nicht erst seinen Wert durch ein anderes, sondern strahlt in ureigenem Glanze.“

Im Übrigen hätten wir gar nicht so weit zu gehen gebraucht, um den Eudämonismus mit allem Nachdruck bekämpft zu sehen. War ja doch die Moral Jesu Christi auf dem Grundsatz gebaut: Tue das Gute um des Guten willen; meide das Böse um des Bösen willen (nicht aus irgend einem andern Grunde). Allerdings ist dann die sog. „christliche Moral“ Jahrhunderte lang davon abgewichen, indem sie sich teilweise auch einer Art des Eudämonismus zuwandte: tue das Gute, weil Gott es will und dich dafür durch die ewige Seligkeit belohnt; meide das Böse, sonst strafft dich Gott durch ewige Verdammnis! Die Gefahr zu dieser Verfälschung des wahrhaft christlichen Grundsatzes lag nahe, aber sie war nicht in demselben begründet. Der Egoismus ist das treibende Prinzip des *natürlichen* Menschen, welcher aber dazu berufen ist, diesen Egoismus zu überwinden durch ein Herz voll „Glauben und Liebe“, wie sich Pfr. Christinger in seiner Darstellung der Spencerschen Ethik ausdrückt. Spencer selbst hat sich, wie auch in dem genannten Aufsätze bemerkt wird, nirgends in seiner Ethik mit dem Christentum auseinandergesetzt. Dies leitet uns zu dem dritten Punkte über, den wir an Spencers Ziel der Erziehung auszusetzen haben, den wir aber nur ganz kurz berühren wollen.

3.

Die religiöse Seite in der Aufgabe der Erziehung wird von Spencer fast gänzlich verkannt und ausser Acht gelassen.

Wenn man den Schluss des ersten Kapitels in Spencers Erziehungslehre flüchtig liest, so könnte man meinen, auch die Religion käme in

der darin geforderten Erziehung zu ihrem vollen Rechte. Spencer spricht dort von dem Werte der Naturwissenschaft (bei ihm die Wissenschaft *par excellence*) in Bezug auf *geistige*, *sittliche* und endlich *religiöse Schulung*. Religiöse Bildung verleihen die Naturwissenschaften nach Spencer in dreifacher Hinsicht: 1. machen sie uns auf die Grossartigkeit und Schönheit der Schöpfung aufmerksam. Diese Hingabe an die Wissenschaft ist schon ein stiller Gottesdienst; 2. gewinnen wir durch sie eine tiefgehende Achtung und ein unbedenkliches Vertrauen gegen jene in allen Dingen sich offenbarende, mit sich übereinstimmende Gesetzmässigkeit; 3. sie zeigen uns allein, was gewusst werden kann und damit zugleich, was über die Grenzen unseres menschlichen Erkennens hinausreicht. Man lasse sich durch diese an und für sich richtigen Ausführungen nicht täuschen. Denn nur durch ein ganz tiefes Eindringen in die Wissenschaften von der Natur und bei einem mehr oder weniger gereiften Verstande, springt jener Wert der Naturwissenschaften hervor, und nur hier haben jene Auseinandersetzungen einen Sinn. Dort — in dem Alter, in welchem wir die Jugend zu erziehen haben, kann durch die Naturwissenschaft das religiöse Interesse nicht ausreichend, sondern nur kümmerlich geweckt und ausgebildet werden. Wir müssen der Jugend andere Quellen zugänglich machen, aus denen ihrem religiösen Interesse reichlichere Nahrung zufliesst. Profane und biblische Geschichte sind es, welche unserer Jugend vorzugsweise zu diesem Zwecke nahe treten müssen, allerdings nicht in Jahrzahlen und kümmerlichen Gerippen von Tatsachen, sondern in lebensvollen, in ihrer Art klassischen Darstellungen. Im andern Falle ist die religiöse Bildung eine illusorische, und sie ist es auch sicherlich bei Spencers sichtlicher Missachtung der Bedeutung des historischen oder Gesinnungsunterrichtes, während doch feststeht, dass gerade dieser Unterricht die dem religiösen am meisten verwandten Interessen, das sympathetische und soziale einzig und allein zu erwecken und auszubilden im Stande ist, und dass dieser ideale Umgang mit Individuen und Völkern der Geschichte oder der Dichtung in ungemein erfolgreicher Weise den wirklichen Umgang der Jugend mit den sie umgebenden Mitmenschen ergänzt und den Zögling durch Vorführung idealer Gestalten u. s. w. veredeln und vertiefen hilft. Nur auf diese Weise ist jene sittlich-religiöse Charakterbildung möglich, welche gerade in neuerer Zeit so eindringlich von edlen Menschenfreunden gefordert wird, als das einzig wahre Heilmittel gegen die stetig wachsenden sozialen Notstände, gegen die zunehmende Genussucht und gegen die Abnahme des biedern ehrlichen Erwerbes im Schweisse des Angesichts gegen den nichts, ausser das liebe „Ich“ achtenden Eigennutz und gegen das Seltenerwerden einer idealen Weltanschauung. Nur dann kann die Schule, die ja nur *ein*, aber ein wichtiger Faktor in der Erziehung des

Menschen ist, mit vollem Rechte von dem Vorwurf freigesprochen werden, sie ziele zu sehr auf trockene Verstandesbildung und lasse das Gemüt verarmen. Sittlich-religiöse Charaktere zu bilden, das also ist die Aufgabe der Erziehung. Das *Ideal* einer solchen sittlich-religiösen Persönlichkeit ist uns Christus; das soll das Gemeinsame der Erziehungsideale der verschiedenen Völker sein und werden, das Unterscheidende aber, welches notwendig bedingt ist durch die Individualität des einzelnen Volkes, soll dagegen zurücktreten. Und geben wir demgemäss auch zu, dass das Erziehungsideal des Engländers in vielen Beziehungen ein anderes ist und sein muss, als das unsrige, so können wir doch anderwärts nie und nimmer die Anschauungsweise Spencers in Bezug auf Ethik und Ziel der Erziehung billigen und im Gegensatz zu dieser verständig-nüchternen, egoistischen Lebensanschauung haben wir hinzuweisen auf jene ideale, von dem Bewusstsein der Personalität getragene Weltansicht, wie sie treffend ausgedrückt wird mit den biblischen Worten:

„Was hülfte es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewänne, litte aber Schaden an seiner Seele.“

Einige Bemerkungen über den Deutschunterricht an obern Gymnasialklassen.

Von Dr. Gustav Tobler, Gymnasiallehrer in Bern.

III.

Über die *Auswahl der Lektüre* will ich mir nur wenige Worte erlauben, da ich mich ganz den Vorschlägen anschliesse die Herbst in seinen beiden Heften (Literaturgeschichte) niedergelegt hat. Zur Kenntnis der mittelhochdeutschen Literatur halte ich einige Aventiuren des Nibelungenliedes und eine Auswahl Walterscher Lieder und Sprüche für ausreichend. Die Grammatik sollte weniger durch Paradigmen, als durch die Lektüre selbst hergestellt werden, wobei das Althochdeutsche gänzlich auszuscheiden und das Gotische nur insofern zu berücksichtigen ist, als dasselbe zur Kenntnis der Lautverschiebung, des Umlauts, des Rückumlauts, und der Präteritumbildung überhaupt notwendig ist. Ein Diebstahl an der karg zugemessenen Zeit aber ist es, wenn man, wie es an etlichen Schulen derzeit geschieht, für die Lektüre des Nibelungenliedes ein Jahr verwendet. Der Unterricht in der mittelhochdeutschen Sprache befolgt mehr einen formalen, als materialen Zweck. Der Schüler soll einen Abschnitt aus der deutschen Sprachentwicklung kennen lernen, d. h. er soll die Unterschiede zwischen mittelhochdeutscher und neuhochdeutscher Sprachbildung erblicken können. Ein zweiter Nutzen besteht darin, dass der

Schüler möglichst fließend den mittelhochdeutschen Text in das Neudeutsche zu übersetzen versteht. Dieser Forderung nachzukommen ist gar nicht so leicht; denn mit einem blossen Verdeutschen der Formen allein ist das noch nicht getan, weil eine Reihe von Worten die Form beibehalten, aber den Sinn verändert haben. Ich will dies durch ein paar Beispiele erläutern. Die Stelle in den Nibelungen (Str. 868 v. 3. Ausgabe Lachmann)

„mit urloube er dannen schiet in kurzer stunt“ übersetzt Simrock allerdings wort-, aber nicht sinngetreu:

Dann nahm er Urlaub und schied in kurzer Stund’.

Oder Str. 875:

„Do sprach der herre Sifrit ich han der hunde rat, wann einen bracken, der so genossen hat daz er die verte erkenne der tiere durch den tan“, gewinnt durch die Simrocksche Übersetzung:

Da sprach der Herre Siegfried: „Der Hunde hab ich Rat, Ich will nur einen Bracken, der so genossen hat, dass er des Wildes Fährte spüre durch den Tann u. s. f. auch gar nichts an Deutlichkeit für das Verständnis. Wird die mittelhochdeutsche Lektüre nur so betrieben, dann wird man besser tun, sie überhaupt ganz zu unterlassen.

Aus der *Lessinglektüre* möchte ich die Emilia Galotti entfernt haben. Zugegeben, dass dies Stück in der Geschichte des deutschen Dramas bahnbrechend gewirkt hat: ist damit auch erwiesen, dass es unter allen Umständen in der Schule gelesen werden müsse? Aller Unterricht soll ethisch wirken; mit der Lektüre der Emilia Galotti aber, die nichts anders als eine kunstgerechte Verführungsgeschichte ist, wirkt man dem Zweck des Unterrichts entgegen. Man braucht nicht gerade prüde zu sein, um an der Fabel des Stückes keinen Gefallen zu finden; dieselbe ist in jedem Falle widerwärtig und abstossend.

Aber auch aus der *Göthelektüre* sind des bestimmtesten drei Werke auszuschneiden. Keinem Lehrer wird es auch bei der liebevollsten Behandlung des Stoffes gelingen, die Schüler für Tasso zu erwärmen. Die Träger der Hauptrollen, Antonio und Tasso, sind für sie unverständliche, abstrakte Wesen, an deren Wirklichkeit sie nicht zu glauben vermögen; sie verstehen weder ihren Charakter, noch die aus denselben herausfließenden Handlungen. Die beiden Leonoren kann man dem Verständnis der Schüler auch nur zum Teil in den grössten Zügen, nahelegen. Die Jugend besitzt nun einmal ein wesentlich stoffliches Interesse, Tasso kann kein solches erregen, und man muss sich deswegen nicht wundern, wenn die Schüler denselben mit Freuden aus der Hand legen und sich damit trösten, den Tasso wenn auch nicht verstanden, so doch wenigstens „gehabt“ zu haben. In den „Briefen über die italienische Reise“ bietet sich allerdings stoff-

liches Interesse genug. Der Besitz dieser Briefe ist unschätzbar zur Kenntnis von Göthes Leben und Wirken, aber sie erweitern sich nur hie und da zu einer Schilderung. Wichtiges und Unwichtiges ist, wie es der Zufall eben gab, durcheinander geworfen, und diese stoffliche Zusammenhangslosigkeit scheint mir den pädagogisch bildenden Wert zu gefährden und ihre Ausweisung aus der Schule zu rechtfertigen.

In einigen Gymnasien der Schweiz wird auch noch „Faust“ gelesen; in einer Schule bildete er sogar den ausschliesslichen Gegenstand einer Jahreslektüre, in andern wird er nur teilweise den Schülern vorgeführt. Eins wie das Andere ist nutzlos, das erstere geradezu verwerflich. Ohne Zweifel verfolgen dabei die betreffenden Lehrer die Absicht, einer falschen Auffassung des Faust, da die Schüler ihn ja bekanntlich doch lesen, zu begegnen. Eine teilweise Lektüre erreicht diesen Zweck nicht; die Erklärung des gesamten Werkes nimmt aber eine solche Zeit in Anspruch, und kann der Natur der Sache nach die Schüler so wenig in Mitleidenenschaft ziehen, dass eine Reihe von lesenswerten Schriften unberücksichtigt bleiben und die Stunden den Charakter von Vorlesungen annehmen müssen. Dem Hang der Schüler, so manches nur auf die Universität Gehörende zu antizipiren, sollte der Lehrer nicht zu Hilfe kommen.

Aus der gleichen Absicht, einer falschen Auffassung seitens der Schüler begegnen zu wollen, liest man noch hie und da die Jugend-Dramen *Schillers* in der Schule. Man weiss ja, wie gering später Schiller über seine Jugendarbeiten urtheilte; durch die Schullektüre erhält der Schüler aber einen unrichtigen Masstab für die Wertschätzung dieser Stücke, er misst denselben die gleiche Bedeutung bei wie Wallenstein, Jungfrau von Orleans und den andern. Das „Charakteristische“ dieser Stücke allein rechtfertigt noch nicht ihre Einführung in die Schule, man sollte dem Schönen den Vorrang lassen, und Gott Lob und Dank bietet unsere Literatur so viel des wirklich Schönen, dass wir nur in Verlegenheit sind, wie wir dasselbe unsern Schülern in seiner Gesamtheit vorführen können.

Den philosophisch-ästhetischen Schriften Schillers gegenüber hege ich nicht wenig Misstrauen. Einzelne Partien aus denselben werden den Schülern ohne weiteres verständlich sein; ob sie aber in den Gedankengehalt einer ganzen Abhandlung eindringen und sich mit den Kantischen Begriffen zurechtfinden können, scheint mir mehr als fraglich. Der Zeitaufwand, den die Erklärung erfordert, steht mit dem Resultat in gar keinem Verhältnisse, und so wird man vielleicht besser tun, von der Lektüre des grössten Theiles dieser Schriften abzusehen. Nur *einem* Schillerschen Werke begegnet man in den Programmen nie: dem Demetrius. Er ist ja allerdings Fragment geblieben, aber was für ein Fragment! Die skizzierte Fortsetzung gibt einen vollständigen Überblick über den Gang der dramatischen

Fabel und erweckt bei dem Schüler einen Begriff von der dem hinsterbenden Dichter noch innewohnenden Schaffenskraft.

Dem herrlichsten Erzeugnis der Schiller-Göthefreundschaft hat sich bis jetzt die Schule auch gänzlich fern gehalten, nämlich dem Briefwechsel der beiden Dichter.¹⁾ Die Ursache möchte eher eine äussere, als eine innere gewesen sein. Die Cottaausgabe war zu teuer gewesen. Durch die Kollektion Speemann ist diese Schwierigkeit gehoben worden; um den billigen Preis von 2 Mark wird der gesamte Briefwechsel abgegeben. Man kann mir nun entgegen, auch hier sei wie in den italienischen Briefen Zusammenhanglosigkeit, auch hier sei Wichtiges und Unbedeutendes mit gleicher Ausführlichkeit nebeneinander gestellt und kann geltend machen, dass die kleinen und kleinlichen Sorgen des alltäglichen Lebens, Urteile über Persönlichkeiten und Werke, die wir kaum dem Namen nach mehr kennen, für den Schüler ohne Interesse seien und sein Urteil über die Dichter eher irreführen, als läutern. Was aber diese Briefe vor allem auszeichnet, ist neben der Formvollendung und dem unerschöpflichen Gedankenreichtum der Umstand, dass sie in einer Beziehung einen innigen Zusammenhang aufweisen, den man in den italienischen Briefen vergebens sucht. Ich meine die Briefe über Wallenstein. Unter den Schülern ist die Ansicht allgemein verbreitet, dass Männer, wie Schiller und Göthe, alle ihre Schöpfungen ohne Müh und Arbeit niedergeschrieben hätten. Diese Meinung wird ihnen gründlich genommen, wenn sie dem Meister in die Werkstatt hineinblicken dürfen, wenn sie sehen, mit welcher stofflichen Schwierigkeiten er zu kämpfen hat, wie er mit Selbstbewusstsein an seine Arbeit geht, bald zagt und an seiner Leistungsfähigkeit verzweifelt, nicht aus Schwächlichkeit, sondern aus der Höhe seines gereiften Kunstbewusstseins heraus. In alle entstehenden Fragen über das werdende Werk wird der Schüler eingeweiht, er sieht, welche Schwierigkeiten Schiller entgegentraten, bis er den ungeheuern Stoff zur dramatischen Fabel zusammengestellt, bis er den Verbrecher Wallenstein zur tragischen Persönlichkeit umgestaltet, bis er die Liebes-Szenen befriedigend eingefügt, das astrologische Motiv künstlerisch verwertet und die einzelnen Szenen und Akte logisch miteinander verknüpft hatte. Wenn der Schüler dies liest, dann wird er mit einem geschärften Blick den Wallenstein lesen und wird das Bewusstsein davontragen, dass sogar der Genius auch nur mit Aufbietung aller Kräfte etwas Grosses leisten kann.

Über die weittragende Bedeutung des Briefwechsels will ich weiter keine Worte verlieren, ich müsste nur wiederholen, was in treffender Weise Hiecke (Reden und Aufsätze S. 44) schon längst dargetan hat.

¹⁾ Siehe dagegen Bächthold, Lesebuch, Bliedner Schillerlesebuch, Bündn. Sem. - Bl. II. 66 (Red.)

Konferenzberichte.

Kt. Bern. *Kreissynode Signau.* Herr Sek.-Lehrer *Fischer* behandelte in 2 Konferenzen die Pädagogik Herbarts und Zillers. Es war jedenfalls zweckmässig, das weitschichtige Gebiet auf mehrere Sitzungen zu verteilen. Herr F. behandelte im ersten Vortrag, unter Hinweisung auf Zillers „Grundlegung“ und eine Abhandlung „Über das Interesse“ von *Dr. Staude* in Kehrs „Pädag. Blättern“ *Interesse und Apperzeption*, im zweiten unter Hinweisung auf Zillers „Allgemeine Pädagogik“ und den ersten Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins, die *kulturhistorischen* und die *formalen Stufen* des Unterrichts. Die Vorträge fanden geteilte Aufnahme. Am meisten leuchteten die formalen Stufen ein, da mancher gute Lehrer in seinem dunkeln Drange sich des rechten Weges wohl bewusst gewesen war. Jedenfalls ist zu hoffen, dass mancher, der bislang die Herbartsche Pädagogik nur vom Hörensagen kannte, nichts destoweniger aber darüber aburteilte, sich aus eigener Anschauung ein Urteil bilden wird.

Biel. „Am 8. Oktober versammelten sich von 18 Genossen unserer ehemaligen Seminarklasse 13 zum Ideenaustausch über ihre seitherigen pädagogischen Studien und Erfahrungen. Ein Bericht wurde gesprochen und angehört: „Wie einer Ziller zu studiren begann, und was er dabei gewann.“ Jedem war zum voraus Zillers Biographie von *Lange* zugesandt worden, damit derselbe mit dem, was verhandelt werden sollte, schon vorher durch eigene Verwendung ein wenig bekannt würde. Und das Dargebotene fand Anklang. Man sagte sich: Es taugt mehr, seine Kräfte für pädagogische Ideale zu sammeln, als sie für dies und jenes Idol zu zersplittern. Doch fehlte dem Vorgetragenen auch nicht eine kräftige Opposition, welche sich namentlich auf die Schrift von *Bartels* stützte. Von anderer Seite wurde an Beispielen¹⁾ gezeigt, dass sowohl die Idee der kulturhistorischen Stufen als die Idee des organischen Ineinander-greifens der Lehrfächer in die Praxis wohl verwertbar sei. Freilich liessen sie sich nicht auf einmal verwirklichen, das schliesse aber nicht aus, dass man jede Gelegenheit, es zu tun, benutze. Besonders wurde auch der pädagogische Wert der Märchen und Robinsons hervorgehoben. — Eine besonders willkommene Gabe der Seminarblätter ist uns dieses Jahr die *Methodik der Gesamtschule*. Nichts belebt beim Neuling das Interesse an einer Lehre mehr, als das farbenreiche Kolorit ihrer Anwendbarkeit. — Es wurde beschlossen, ein *Korrespondenzbuch* unter den ehemaligen Klassen-genossen *in Zirkulation zu setzen*, welches Mitteilungen, pädagogische Fragen und Beiträge zu deren Lösung enthalten sollte.“

¹⁾ Die Mitteilung derselben wäre uns willkommen (Red.)

Thurgau. *Herbstkonferenz des Bezirks Münchweilen.* Herr Sekundarlehrer *Huber* in Schönholzersweilen behandelte die Konzentration des Unterrichts. Die Ansichten des Referenten und der Konferenz über diesen Gegenstand berühren die oben geäußerten. Man unterschied sehr richtig zwischen dem Ideal und seiner praktischen Durchführung. Der *pädagogische Wert* der Konzentration wurde allseitig anerkannt. Aber man misskannte nicht die *Schwierigkeiten* der Realisirung. In der herrschenden Konfusion nun, zu welcher namentlich die Animosität, womit der Streit geführt wird, viel beiträgt, räsonnirt man nun häufig so: „Die Sache ist undurchführbar, folglich ist sie nichts wert — bleiben wir beim Alten!“ Andere urteilen so: „Die Konzentration ist ein Ideal, und schwer, in seinem vollen Umfange vielleicht gar nicht durchführbar; aber das ist das Schicksal aller Ideale — lasst uns darnach streben, uns ihm zu nähern.“ Das Letztere ist der Standpunkt des Referenten, es ist der Standpunkt der Konferenz, soweit er in der Diskussion Ausdruck fand. Es ist auch der unsere.

Zum ferneren Studium dieser Frage empfiehlt sich *Ackermann*, Pädagogische Fragen. (Dresden 1884).

Weinfelden. Herr Pfarrer *Tester* über die Herbart-Zillersche Methode.

Kt. Zürich. Aus einem der Redaktion gütigst zugestellten Briefe: „Es gereicht mir zur grossen Freude, Ihnen mitteilen zu können, dass seit einiger Zeit sich im Kanton Zürich eine emsige Rührigkeit geltend macht, welche das hohe Interesse beweist, welches man auch hier anfängt, der Herbart-Zillerschen Schule und deren Bestrebungen entgegen zu bringen. Noch vor zwei Jahren war der Name Zillers beinahe völlig unbekannt; jetzt gibt es eine grosse Anzahl von Lehrern, welche mit Eifer und Freude sich an das Studium dieser Pädagogik machen.“

Es wird auch, Dank der Polemik in der Schweiz. Lehrerzeitung vom Jahr 1883, den Bestrebungen der „Zillerianer“ nicht mehr der Hohn entgegengebracht, wie früher. Dieser Umschwung ist hauptsächlich zu verdanken der Verbreitung der *Reinschen* Schuljahre, den „*Bündner Seminarblättern*“, die auch von *Prof. Avenarius* in seinen Vorlesungen über allgemeine Pädagogik mehrmals zitiert wurden, und dem rasch beliebt gewordenen Schriftchen von *Th. Wiget* „die formalen Stufen des Unterrichts“¹⁾. Insbesondere sind es diese, die sich fast der allgemeinen Aufmerksamkeit erfreuen. Hier einige Tatsachen, die Ihnen ein ungefähres Bild vom Stande der Herbart-Zillerschen Pädagogik geben mögen, soweit dies den Kanton Zürich betrifft.

Im Kapitel *Pfäffikon* sind nun schon drei Vorträge gehalten worden über das gesamte Gebiet der Bestrebungen der Herbartianer. Natürlich

¹⁾ Separatabdruck aus dem 1. Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins.

konnte von einer Erschöpfung dieses ausgedehnten Materials auch von Ferne nicht die Rede sein; auch viel Falsches und Unrichtiges mag dabei unterlaufen sein; indes ist doch nicht zu verkennen, dass jenen Vorträgen eine ziemlich starke Anregung zu verdanken ist. So hat denn auch das Kapitel beschlossen, die Schriften Herbarts über Pädagogik anzuschaffen, und es steht zu hoffen, dass diesen bald die *Grundlegung Zillers* folgen werde.

In der Lehrerkonferenz *Zürich* wird nächstens ein Referat gehalten werden über die Gestaltung des Sprachunterrichts nach dem Zillerschen Lehrplane. Eine Vereinigung von Lehrern in dieser nämlichen Stadt, die sich den Zweck zur weitem Ausbildung in der französischen Sprache gesetzt hatte, hat diesen nun vertauscht mit dem, Zillers Schriften zu studiren. Auch im Kapitel *Hinweil* treten Zillersche Bestrebungen immer stärker hervor.

Kapitel Dielsdorf. Pädagogisches Kränzchen. Lektüre: Th. Wiget, die formalen Stufen des Unterrichts.

Kt. St. Gallen. *Wil.* Herr Lehrer *Kessler* behandelte in der Frühlingskonferenz die formalen Stufen. Die Konferenz auferlegte ihren Mitgliedern die Verpflichtung, den Gegenstand bis zum Herbst gründlicher zu studiren, um in der Herbstkonferenz darüber zu debattiren. Dank der Munifizienz einiger Herren Schulräte gelangte eine genügende Zahl Separatabdrücke aus dem 1. Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins gratis in die Hände der Lehrer.

Unterrheintal. Herr Lehrer *Glarner* in Rheinegg: Die Grundzüge der Herbart Zillerschen Methode. Da die Sache den meisten Anwesenden neu zu sein schien, wurde die Diskussion wenig benutzt. Aus dem Schosse der Konferenz wurde der Antrag gestellt und zum Beschluss erhoben, die drei ersten „Schuljahre“¹⁾ von Rein, Pickel und Scheller anzuschaffen und in Zirkulation zu setzen.

St. Gallen. Pädagogisches Kränzchen. Durchgearbeitet: K. Lange. Über Apperzeption. In Angriff genommen: Nahlowsky, Ethik.

Rorschach. Pädagogisches Kränzchen. Über die fruchtbare Tätigkeit desselben haben wir schon voriges Jahr berichtet. Gegenwärtig wird die zweite Auflage der *Allgemeinen Pädagogik* Zillers durchgenommen.

Graubünden. *Schanfigg.* Diese Kreiskonferenz tritt, wie voriges Jahr diejenige des Unterengadins, dem Verein für wissenschaftliche Pädagogik bei, indem sie auf dessen Jahrbuch für ihre Bibliothek abonniert.

Schiers. Hier existirt unter der Leitung des Herrn Seminarlehrer *Im-*

¹⁾ Das erste Schuljahr ist soeben in 3. vermehrter und verbesserter Auflage erschienen.

hof schon über ein Jahr ein *pädagogisches Kränzchen*, welches an Regsamkeit und Arbeitslust nicht hinter demjenigen von Rorschach zurücksteht.

Von anderen Unternehmungen dieser Art haben wir nichts gehört, sei es, dass die jungen Leute vor lauter Studiren nicht zum Schreiben kommen, sei es — was weit bedenklicher wäre —, dass sie in dem Wahne, ihre Hauptaufgabe sei die „Heidenbekehrung“, die „innere Mission“, die eigene Fortbildung darüber vernachlässigen.

Methodik der Gesamtschule.

Fortsetzung.

Man will z. B. im *Deutschen* mit der IV. Klasse (5. und 6. Schuljahr) das Gedicht „Die Murtner Linde zu Freiburg“ lesen. Mit beiden Schuljahren sei in frühern Lektionen „Der Läufer von Glarus“ behandelt worden; das 6. Schuljahr habe aber zudem im vorigen Kursus auch noch den „Grenzstreit der Mayenfelder und Lichtensteiner“ kennen gelernt. Da wird als Vorbereitung zunächst an das *allen* bekannte — der Läufer von Glarus — erinnert; dann heisst es aber für das 6. Schuljahr: Euch ist auch noch eine andere Erzählung von einem vaterlandsliebenden Boten bekannt, nämlich?

Oder in der *Geographie* sollen mit der III. Klasse (5. und 6. Schuljahr) die Alpenübergänge behandelt werden im Anschluss an die Züge Ottos I. und Friedrich Barbarossas nach Italien. Das 6. Schuljahr hat aber schon im Vorjahre in der Geschichte Karls des Grossen einige Alpenpässe kennen gelernt. Es heisst nun: Wir wollen die Alpenstrassen, die nach Italien führen, kennen lernen; den „Alten“ sind vom vorigen Jahr her schon einige derselben bekannt, nämlich? Die Schüler des 6. Schuljahres zählen die Pässe auf und zeigen sie auf der Karte, das 5. Schuljahr lernt dieselben bei dieser Gelegenheit auch gleich; was also hier für das 6. Schuljahr eine gelegentliche *Wiederholung* ist, tritt für das 5. neu auf und muss diesem eingeprägt werden. Daran reiht sich dann das Aufsuchen der Alpenpässe, die für *beide* Schuljahre neu sind.

Wenn wir in diesem Beispiel, das was der ältere Jahrgang allein wusste, dem jüngern gleich mit einprägten, so darf daraus aber ja nicht gefolgert werden, dass dies immer geschehen dürfe; so wird man in dem Beispiel aus dem *Deutschen* mit dem 5. Schuljahr durchaus nicht etwa auch die Erzählung des „Grenzstreites ...“ besprechen, den das 6. Schuljahr kennt, bevor man zur „Murtner Linde“ übergeht. Dies wäre ja nur nutzloser Zeitverlust, indem das Verständnis für das Neue vorhanden ist ohne Kenntnis der genannten Erzählung. Überhaupt muss man mit dem Einprägen dessen, was der ältere Jahrgang aus dem Unterricht eines frühern Jahres bringt, dem jüngern Teil der Klasse gegenüber sehr vor-

sichtig sein, so namentlich in der *Naturkunde*. Es soll in einer Klasse ein neues Merkmal einer Pflanze, die schon beiden Jahrgängen in einigen Punkten bekannt ist, gelehrt werden, es handle sich z. B. um die genaue Beschreibung der *blühenden Gerstenähre*; beide Jahrgänge haben schon eine *reife Gerstenähre* beobachtet; dem ältern Jahrgang sei aber zudem auch noch der *Gerstenkeimling* von einem frühern Kurs her bekannt. Nun wird zuerst auf der Stufe der Vorbereitung, das *beiden* Jahrgängen von der Gerste Bekannte wiederholt; der ältere muss dann aber noch fortfahren und sich über den Gerstenkeimling aussprechen, ohne dass das darüber Vorgebrachte nun auch den jüngern eingeprägt wird; denn ein solches Einprägen von Dingen, die nicht angeschaut wurden, wäre „ein Spielen mit Worten aus der Tasche.“

Der differirende Wissenskreis von zwei Jahrgängen, die zu *einer* Klasse verschmolzen werden, muss auch noch bei einem andern Unterrichtsakte, als bei der Erarbeitung des Neuen, besonders in Betracht kommen, nämlich auf der Stufe der *Vergleichung* des Neugelernten mit ältern, ihm verwandten oder kontrastirenden Vorstellungsgebieten.

Man hat in der *Geschichte* z. B. mit der III. Klasse (5. 6. Schuljahr) Kaiser Albrecht und sein Verhältnis zur Schweiz behandelt. Beide Jahrgänge kennen auch schon Albrechts Vater, Rudolf von Habsburg; dem 6. Schuljahr seien aber zudem auch noch Karl der Grosse und Friedrich Barbarossa speziell in ihren Beziehungen zur Schweiz bekannt. — Die Zusammenstellung ergibt demnach für *beide* Jahrgänge: „Wir haben jetzt zwei deutsche Kaiser kennen gelernt, welche Rechte an die Schweiz hatten, nämlich: Rudolf von Habsburg und Kaiser Albrecht. — Das 6. Schuljahr muss nun aber folgerichtig noch die zwei andern ihm bekannten Kaiser hinzufügen und erhält die Reihe: Karl der Grosse, Friedrich Barbarossa, Rudolf von Habsburg — Kaiser Albrecht.

Oder mit derselben Klasse sind in der *Geographie* das Engadin und das Münstertal besprochen worden. Dann wird auf der Stufe der Vergleichung unter anderm die Zusammenstellung gemacht werden: Wir kennen jetzt zwei Bündnertäler *jenseits* der Berge — Engadin, Münstertal —. Das VI. Schuljahr kenne aber vom vorigen Jahre her, wo es ja mit einem andern Jahrgang in der Geographie zusammen unterrichtet wurde, noch Puschlav, Bergell, Misox. Dieses bildet dann die Reihe: *Bündner Täler jenseits der Berge*: Misox, Bergell, Puschlav, — Engadin, Münstertal. Und so muss auch in den andern Fächern stets auf diesen Unterschied im Wissen der verbundenen Jahrgänge die nötige Rücksicht genommen werden.

Die wichtigste und folgenschwerste Abweichung der Gesamtschule in Bezug auf den Unterricht sind nun aber die *stillen Beschäftigungen*.

II. Die stillen Beschäftigungen.

Schon in Schulen mit nur *zwei* Klassen müssen die Kinder die Hälfte des Schultages „still“ beschäftigt werden; in der Gesamtschule aber fallen den stillen Beschäftigungen vier Fünftelle der Zeit zu, auch vorausgesetzt, dass die Zusammenziehung der Jahrgänge unter den günstigsten Verhältnissen stattfinden kann. Es braucht deshalb keines Beweises für die Behauptung, dass der Erfolg des Unterrichtes in der Gesamtschule in *erster* Linie bedingt ist durch die sorgfältigste Regelung der stillen Beschäftigung.

Diese Regelung besteht zunächst darin, dass für *jeden einzelnen* Unterrichtsgegenstand *die Zeit* der stillen Beschäftigung durch den Lektionsplan fixirt wird; um so auffälliger ist es deshalb, dass dieselben sich fast durchwegs in allen Klassen nur auf Deutsch, Rechnen und Schreiben beziehen, während für Geschichte, Naturkunde u. s. f. nur mündliche Lektionen angesetzt sind. Dieser offenbare Widerspruch wird wohl seinen Grund in der alten Meinung haben, dass die Hauptfächer der Volksschule Schreiben, Lesen und Rechnen seien, während alle übrigen Fächer nur so da wären, um die Jugend mit vielen Fächern zu überladen.

Ein weiterer Punkt, wonach der Wert und die Zweckmässigkeit der stillen Beschäftigung zu bemessen ist — der wichtigste — betrifft den Stoff, der denselben zugewiesen wird.

Die Stoffauswahl richtet sich dem *Inhalte* nach in allen Fächern:

1. *Auf die Befestigung und Anwendung des eben im mündlichen Unterrichte Behandelten:* z. B. Memoriren eines besprochenen Gedichtes im Deutschen, Auflösung von Beispielen nach einer gewonnenen Regel im Rechnen, Zusammenstellung bekannter Gebirgszüge in der Geographie u. s. f.
2. *Auf die Verarbeitung von Neuem mit Hilfe des vorhandenen Wissens und des eigenen, gesunden Verstandes, das in der Richtung des in der nächsten Lektion zu Entwickelnden liegt und dieses vorbereitet.*

Dazu gehört z. B., dass die Schüler der II. Klasse im Deutschen aus einem dem Inhalte nach besprochenen Lesestück ohne weitere Anleitung alle Wörter mit verdoppeltem Mitlaut und mit Dehnungs-h heraus-suchen; ein solches selbständiges Schöpfen aus einer angewiesenen Quelle ist es ferner, wenn die III. Klasse z. B. in der Geographie, nachdem die Gotthardgruppe als Quellgebiet des Rheins bekannt ist, selbständig an der Karte findet, dass noch drei weitere grössere Flüsse an demselben Gebirge entspringen.

Nach diesen zwei leitenden Gesichtspunkten wird sich die Wahl des Stoffes für stille Beschäftigung aber nur dann richten können, *wenn die Beschäftigung in innigstem Zusammenhang mit dem mündlichen Unter-*

richt steht. Die engste, bewusste Verbindung der stillen Selbstbeschäftigung und des mündlichen Unterrichtes ist überhaupt eine Grundbedingung für das Gedeihen der Schulen, die uns hier beschäftigen. Soll diese Verbindung möglich sein, so müssen zahlreiche Kanäle vom mündlichen Unterricht zur stillen Beschäftigung hinüberführen. Fehlen diese Verbindungswege, so arten die Beschäftigungen eben in jenes nutzlose, mechanische Abschreiben aus, womit sich leider noch so oft der geängstigte Schulmeister behilft, um die Zöglinge nicht unbeschäftigt zu lassen.

Der Mangel an passenden Beschäftigungsstoffen — und zwar in allen Fächern — ist immer ein Zeichen von planlosem, verschwommenem Unterricht, der die einzelnen Unterrichtsakte, das Fortschreiten von der unklaren zur deutlichen Anschauung — und von den Anschauungen zum Begriff, gar nicht auseinanderhält. Ein Unterricht, der mit Bewusstsein von Etappe zu Etappe fortschreitet, weist überall auf geeignete Beschäftigungsstoffe hin, und gerade in dieser Beziehung sind die *formalen Stufen* von Herbart-Ziller, welche eine säuberliche und bewusste Trennung der einzelnen Unterrichtsakte verlangen, von hohem Wert.

Wer in seinem Unterricht die formalen Stufen beobachtet, ist in keinem Fach um Beschäftigungsstoff verlegen, und die oft gehörte Behauptung, dass *die formalen Stufen* wohl in Schulen mit nur einem Jahrgang durchführbar wären, in mehrklassigen oder gar Gesamtschulen aber aus Mangel an Zeit nicht, stammt weder aus der Psychologie noch aus der Erfahrung, sondern aus individuellem Ungeschick.

Die folgende Besprechung der stillen Beschäftigungen wird durchwegs einen Unterricht voraussetzen, der die formalen Stufen durchläuft; deshalb will ich die leitenden Gedanken desselben markieren. Eine begründete Auseinandersetzung würde viel zu weit von unserer Aufgabe abführen, und ich begnüge mich auf eine bezügliche Schrift zu verweisen: „Die formalen Stufen des Unterrichts“ von Th. Wiget, Seminardirektor, Chr., J. M. Albin 1884. Die Psychologie lehrt, dass verwandte ältere Vorstellungen die Fäden sind, an die sich das Neue anknüpft, ohne welche die Aufnahme des Neuen überhaupt nicht möglich ist; nur was verwandte Saiten in uns anklingt, vermag uns zu interessiren und verständlich zu werden. Diese Tatsache ist massgebend zunächst für die Auswahl des Lehrstoffes überhaupt. Sie will aber auch berücksichtigt werden bei der Behandlung jedes Unterrichtsganzes (siehe Wiget: „Methodische Einheit“ p. 56. a. a. O.) z. B. eines neuen Gedichtes, einer geschichtlichen Begebenheit, eines Landes, einer neuen Rechnungsart u. s. f., in der Weise, dass die verwandten, auf das Neue Bezug habenden Vorstellungen im Kinde wachgerufen und ins erleuchtete Bewusstsein gebracht werden. Vorbereitung des Neuen durch Wachrufen der verwandten älteren Vorstellungen ist die erste der formalen Stufen des Unterrichts. Ihr folgt als zweite Stufe die Darbietung des Neuen, die damit endigt, dass das Kind eine deutliche d. i. in allen Einzelmerkmalen klare Anschauung des behandelten Gegenstandes gewonnen hat.

Der Unterricht, auch der Volksschulunterricht, darf aber nicht bei den Anschauungen stehen bleiben. Aus den Anschauungen müssen Begriffe und begriff-

liche Resultate herausgebildet werden, und diese Vergleichung der Anschauungen zur Erlangung von Begriffen bildet die dritte Etappe der unterrichtlichen Behandlung eines Stoffganzen, einer sog. methodischen Einheit.

Die so gewonnenen begrifflichen Resultate werden nun mündlich und schriftlich besonders gut eingepägt und unter sich und mit früher erlangten Begriffen in ein geeignetes System gebracht auf der folgenden IV. Stufe.

Damit ist die unterrichtliche Behandlung, soweit es sich um das Wissen handelt, abgeschlossen. Es ist aber eine allgemein anerkannte Forderung seit Pestalozzi: Das Wissen muss ins Können übergeführt werden; Kenntnisse ohne die entsprechenden Fertigkeiten haben einen geringen Wert. Dieser Forderung wird genügt auf der folgenden fünften Stufe, der Stufe der Anwendung des neugewonnenen Wissens und zwar nicht nur im Rechnen, wie man schon lange weiss, dass Übung den Meister macht, sondern auch in den übrigen Fächern. Es ergeben sich somit fünf Etappen bei der Durcharbeitung eines Unterrichtsganzen. 1. Die Vorbereitung des Neuen, 2. die Darbietung desselben, 3. die Vergleichung der neugewonnenen Anschauungen unter sich und mit ältern zur Erarbeitung von Begriffen, 4. die Fixirung und Systematisirung des Begrifflichen, 5. die Anwendung des Neugelernten.

In der Voraussetzung, dass der Unterricht die genannten Stufen durchläuft, will ich nun durch Beispiele auf geeignete Stoffe für stille Beschäftigung in den *einzelnen* Unterrichtsfächern hinweisen.

A. Geschichte.

In der I.¹⁾ Klasse kann selbstredend nicht an *schriftliche* Beschäftigung gedacht werden. Da beschränken sich die Pensen fast durchwegs auf das Memoriren von Sprüchen, Gedichten und Liedertexten, die sich auf die Erzählungen beziehen.

Dazu braucht man Lehrschüler. Freilich wird vorausgesetzt, dass die betreffenden Sprüche schon durch den Lehrer selbst ihrem Inhalte nach genügend *erklärt* sind. Vielmehr Anhaltspunkte und Fingerzeige für geeignete Beschäftigungsstoffe finden wir dann schon in der folgenden II. Klasse (III. u. IV. Schuljahr), wo die Kinder schon einige Kenntnis der Orthographie haben und Aufgaben im Überfluss dann für die obersten Klassen, die Orthographie und Interpunktion ordentlich beherrschen. Schon der *ersten* Unterrichtsstufe kann durch die stille Beschäftigung bedeutend vorgearbeitet werden: 1. Dadurch, dass schon bekannte Begebenheiten, die mit der eben neu zu behandelnden Verwandtes haben oder ihr entgegengesetzt sind, überhaupt die das Verständnis derselben erleichtern, von den Schülern schriftlich aufgezählt werden.

Man will z. B. den Schwabenkrieg neu behandeln in der III. Klasse (V. u. VI. Schuljahr). Dann kann die Aufgabe für die stille Beschäftigung heissen: Wir werden jetzt einen neuen Kampf kennen lernen, den die alten

¹⁾ Die Nummerirung ist wieder so zu verstehen, wie sie bei der Zusammenziehung der Jahrgänge festgesetzt wurde.

Eidgenossen für ihre Freiheit bestanden haben. Ihr kennt schon einige solcher Kämpfe; schreibt sie auf mit Angabe der Zeit und der Hauptbegebenheiten.“ Diese Aufgabe (die Stufe der Vorbereitung) wird von den Schülern selbständig gelöst, sie steht in inniger Beziehung zur folgenden Lektion und fördert den Unterricht in hohem Masse. Auch schon der zweiten Klasse können ähnliche Aufgaben gestellt werden. Man ist z. B. in der Geschichte Tells bis zu dessen Tod bei der Rettung des Knaben aus dem Schächten gelangt; dann kann es heissen: Wir werden eine neue Tat Tells kennen lernen, schreibt mir seine Taten, die wir bereits kennen, auf: Rettung Baumgartens über den See, der Apfelschuss u. s. f.

2. Als Apperzeptionshilfen in der Geschichte dienen vorzüglich auch *heimatliche Bezüge* auf die betreffende Begebenheit: Denkmäler und Gebäulichkeiten, Redensarten, die sich im Volksmunde forterben u. s. w. Dieses Material kann wieder in den Beschäftigungen, freilich nur in den obersten Klassen, zum grossen Teil zusammengetragen werden.

So z. B. dient, wenn man mit Churer Kindern die Glaubensboten der Schweiz kennen lernen will, als Ausgangspunkt die St. Luzi Kapelle am Mittenberg; jedes Kind ist schon bei derselben gewesen oder hat sie mindestens gesehen. Nun wird die Vorbereitung um ein gutes Teil abgekürzt, wenn die Kinder über die St. Luzi Kapelle das ihnen Bekannte niederschreiben. Oder man will etwa mit Kindern im Hinterprättigau die Zeit des dreissigjährigen Krieges behandeln; dann muss es nur heissen: Wir werden jetzt die Zeit kennen lernen, da die Montafuner mit den Prättigauern Krieg führten, um bei den Kindern eine ganze Reihe von interessanten Reminiszenzen ins Bewusstsein zu rufen: Jedes in dieser Gegend kennt den Reim: Die Montafuner, die Lumpen, die Lumpen, die haben uns wegg'nommen die grosse Schellkuh und alle dazu; jedes hat gehört von den Taten des Hauptmann Jeuch von Klosters, der mit seinem Schimmel allein so viele Montafuner niederritt, dass alle anderen Prättigauer genug zu tun hatten, keinen mehr aufstehen zu lassen. Die Zöglinge schreiben alles ihnen darüber Bekannte nieder und lösen so eine Aufgabe, die den Geschichtsunterricht in hohem Grade fördert und zugleich die selbständige Darstellung eines bekannten Inhaltes übt u. s. w. Wir sehen, dass schon die erste Stufe in der Geschichte Anlass zu einer ganzen Reihe passender Aufgaben für die stille Beschäftigung bietet.

Von der *zweiten Stufe* aus ergeben sich von selbst ohne lange Überlegung geeignete Aufgaben; so z. B. das Niederschreiben der *Disposition* der eben besprochenen und eingepprägten Begebenheit, oder auch die ausführliche *schriftliche Reproduktion* derselben in oberen Klassen u. a. m. Das sind aber auch die einzigen Aufgaben, welche in Bezug auf Geschichte gestellt werden und überdies hauptsächlich nur mit Rücksicht auf die

Form, also in Erwägung, in wie weit durch die Geschichte das Deutsche gefördert werden könnte. Dass nun erst recht viele und passende Aufgaben auf den folgenden Stufen der Behandlung: Vergleichung, Systematisierung und Anwendung sich ergeben, sieht man deshalb nicht, weil diese Etappen, wenigstens mit Bewusstsein nicht durchlaufen werden.

Auf der Stufe der Vergleichung werden in der Geschichte zunächst verwandte oder kontrastirende Begebenheiten zusammengestellt und gegenseitig beleuchtet. Und diese Zusammenstellungen können teilweise wieder in der stillen Beschäftigung besorgt werden. So habe man z. B. eben die Schlacht von *Marignano* besprochen; dann muss es auf der III. Stufe heissen: Zählt mir jetzt alle bekannten Kämpfe der Eidgenossen in fremden Diensten auf, schreibt mir dazu auch alle Kämpfe, in welchen die Eidgenossen für ihre Freiheit stritten. Oder man hat in der Geschichte *Karls des Grossen* eben dessen dritten Zug gegen die Sachsen kennen gelernt. Auf der dritten Stufe müssen nun die Kämpfe Karls teils aus Eroberungslust und teils aus religiöser Überzeugung geführt, zusammengestellt werden, und es ist von einem siebenten oder achten Schuljahre nicht zu viel verlangt, wenn es in der stillen Beschäftigung die Reihe aufschreiben soll: Karls Zug gegen Desiderius 771, Zug gegen die Araren, I. Zug gegen die Sachsen u. s. f. Oder in der II. Klasse (III. u. IV. Schuljahr) ist eben der Zug der Burgunden zu Etzel zu ihrer Ankunft in der Etzelburg erzählt worden. Es sind dabei den Kindern verschiedene neue Helden, sowie hervorragende Frauen interessant geworden. Eine Aufgabe der dritten Stufe wird es neben andern sein, alle bisher genannten Helden aus den Nibelungen, sowie die Frauen, welche das Nibelungenlied besingt, zusammenzustellen, und das kann wieder durch die stille Beschäftigung geschehen; die verschiedenen Eigennamen, die dabei zu schreiben sind, sollen den Kindern keine Schwierigkeiten mehr bereiten, indem ja dieselben schon bei ihrem ersten Auftreten zum besseren Verständnis angeschrieben werden mussten. Besagte Aufgabe wäre von den Schülern ungefähr so auszuführen:

I. Helden aus den Nibelungen:

a) *Zu Santen:*

1. Siegfried, 2. Sigmund, der Vater Siegfrieds.

b) *In Burgund:*

1. Gunther, 2. Gernot, 3. Giselher, 4. Hagen, 5. Volker der Sängere, Dankwart, Ortvein von Metz u. s. f. (Die Kinder zählen selbstredend alle, die sie kennen, auf.)

c) *Bei Etzel:*

1. Rüdiger, 2. Dietrich von Bern, 3. der alte Hildebrand, Dietrichs Waffenmeister u. s. f.

Die Kategorien: Zu Santen, in Burgund, bei Etzel können zur Erleichterung der Aufgabe vom Lehrer an die Wandtafel geschrieben werden.

II. Frauen aus den Nibelungen: Siegelind, die Mutter Siegfrieds, Kriemhild, Ute, die Mutter der Könige von Burgund, Brunhild, Helke, die Gemahlin Etzels, Gotelind, Dietlinde.

Diese Aufgabe kann nun von den besseren Schülern noch ausführlicher gemacht werden, indem sie einzelne Charakterzüge oder Daten, die ihnen von den genannten Gestalten bekannt sind, hinzufügen; natürlich müsste dabei vorausgesetzt werden, dass Orthographie und Interpunktion schon ziemlich fest wären. So könnte es bei Hagen heissen: Er war von Tronje. Er war der mächtigste Held der Burgunder. Gunther hörte auf seinen Rat u. s. f.

(Fortsetzung folgt.)

An die Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Die diesjährige Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik hat den einstimmigen Beschluss gefasst, dass von jetzt an, d. h. vom Vereinsjahr 1884/85 an, der Jahresbeitrag von 3 Mark 50 Pf. auf 4 Mark erhöht und von den neu eintretenden Mitgliedern ein Betrag von 1 Mark erhoben werde.

Ferner wurden an Stelle des ausgetretenen 1. Schriftführers und stellvertretenden Kassiers Herrn A. Fleischhacker

Herr Inspektor **S. Hoffmann**, Elisenstr. 34, I als 1. Schriftführer,

Herr Lehrer **M. Hupfer**, Lindenstr. 2, III als 2. Schriftführer und

Herr Lehrer **K. Teupser**, Inselstr. 1^d, IV, als Kassierer erwählt.

Leipzig, 10. Juni 1884.

Der Vorstand
des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

NB. Erkundigungen über die Bestrebungen und Statuten des Vereins, sowie Beitrittserklärungen sind in der Schweiz zu richten an Herrn Direktor Gustav Wiget, Rorschach. Mitteilungen über den Verein (V. f. w. P.) findet man *Sem.-Blätter* I, 3, 20; II, 52, 104. Ferner *Schweizerische Lehrerzeitung* 1883, Nr. 33, Extrabeilage.