

Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 1 (1895)
Heft: 7

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 30.01.2025

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

BÜNDNER SEMINAR-BLÄTTER

(Neue Folge.)

Herausgegeben von

Seminaradministrator **P. Conrad** in Chur.

I. Jahrgang.

№ 7.

Mai 1895.

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen jährlich acht Mal. Preis des Jahrganges für die Schweiz Fr. 2.—, für das Ausland 2 Mk. Abonnements werden angenommen von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes, sowie vom Verleger Hugo Richter in Davos.

Inhalt: Zum Zeichnungsunterricht (I). — Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik und sein XXVII. Jahrbuch. — Rezensionen.

Zum Zeichnungsunterricht.

Von *B. Eggenberger* in Basel.

I.

»Die Natur giebt dem Kinde keine Linien; sie giebt ihm nur Sachen, und diese Sachen dürfen ihm nicht genommen werden, damit es die Linien allein sehe. — Aber das Fundament des Zeichnens sind Linien, Winkel und Bogen«¹⁾, so setzte sich Pestalozzi mit seinem Zeichnungslehrer Buss in Iferten auseinander. Als dieser den Meister endlich verstand, nachdem er, wie er selbst sagt²⁾, sein Wissen gleichsam aus sich geworfen, verfasste er das erste Zeichenwerk, das A B C der Anschauung. Darin geht Buss von einzelnen geradlinigen Gegenständen aus (so von Thüren, Fenstern mit Laden, Brunnen etc.) und dann gleich über zum systematischen Zeichnen, zu geraden Linien in allen Stellungen und deren Verbindung zu Winkeln und Flächen. Dieser logische Gang scheint unsern Buss so entzückt zu haben, dass er in seiner Einbildungskraft nur noch Umrisse der Gegenstände sah. »Wie ich im Anfang nur Gegenstände sah, sah ich jetzt nur Linien und glaubte, diese müssten mit den Kindern unbedingt und bis ans Ende ihres ganzen Umfangs zur Vollendung geübt werden, ehe man ihnen wirkliche Gegenstände zur Nachahmung oder auch nur zur Einsicht vorlegen dürfe«³⁾. Buss scheint seiner Linienfreude auch Pestalozzi gegenüber Ausdruck gegeben zu haben; denn er berichtet naiv

¹⁾ Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Reklam jun., Doppelbändchen 991,992, pag. 65.

²⁾ pag. 63 W. G.

³⁾ pag. 65 W. G.

weiter: »Einmal kam Pestalozzi über die Gefahr der Wegwerfung der Natur um der Linien willen so in Eifer, dass er gerade heraus sagte: Bewahre mich Gott, um dieser Linien und um der ganzen Kunst willen den menschlichen Geist zu verschlingen und gegen die Anschauung der Natur zu verhärten, wie Götzenpriester mit abergläubischen Lehren die Seelen verschlingen«. Daraus spricht deutlich, dass Pestalozzi Sach- und nicht Linienzeichnen beehrte und dass die »Fundamente«, wie er sich etwas dunkel ausdrückt, von den Sachen abstrahiert werden müssen. Man sollte glauben, dass nach einem so kräftigen Wasserstrahl das Feuer der Linienfreude gedämpft worden wäre. Dem war aber nicht so. Die späteren Zeichenlehrer haben Freund Buss viel besser verstanden als Vater Pestalozzi, und das systematische Zeichnen wurde beehrt wie Früchte vom «Baume des Lebens«. Das Zeichnen geriet in ein neues Stadium; aber die Methode wurde nicht wesentlich besser, als die war, gegen welche Rousseau in seinem Emil eifert¹⁾: »Ich werde mich wohl hüten, Emil einen Zeichnungslehrer zu geben, welcher ihn nur Nachbildungen nachbilden und Zeichnungen abzeichnen lassen würde. Mit meinem Willen soll er keinen andern Lehrer als die Natur, keine anderen Vorbilder als die Gegenstände selbst haben. Er soll das Original selbst vor Augen haben und nicht das Papier, auf welchem es dargestellt ist«. Rousseau will also kein Vorlagezeichnen.

Entgegen der ausdrücklichen Forderung dieser beiden Pädagogen, *systematisches und Vorlage-Zeichnen* zu meiden, entstand eine Menge derartiger Zeichenlehrmittel, so dass sich der englische Philosoph Herbert Spencer in seinem berühmten Buche »die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht« 1872 zu folgendem Protest erhebt²⁾: »Wir verwerfen das Zeichnen nach Vorzeichnungen und noch mehr jenes formale Verfahren des Ziehens von geraden und zusammengesetzten Linien (als Freihandzeichnen), womit manche Lehrer zu beginnen pflegen. Wir bedauern, dass die Gesellschaft der Künste neuerdings in ihrer Serie von Handbüchern über den elementaren Kunstunterricht einem Elementarzeichenbuch das Wort geredet hat, welches im Prinzip das fehlerhafteste ist, das uns zu Gesicht gekommen ist. (John Bell, Bildhauer). Wie das Vorwort bemerkt, will dieses Werk dem

¹⁾ Frei aus dem Französischen übersetzt von H. Denhardt, Leipzig, Reklam jun., pag. 219.
²⁾ pag. 143.

Schüler eine einfache, doch logische Unterrichtsweise darbieten und hebt zu dem Zwecke mit einer Anzahl von Begriffsbestimmungen folgendermassen an:

»Eine einfache Linie beim Zeichnen ist ein dünner, von einem Punkte zu einem andern gezogener Strich.

Linien können, je nach der Art und Weise, wie sie gezogen werden, in zwei Klassen eingeteilt werden:

1. gerade, welche die kürzeste Verbindung zwischen zwei Punkten bilden,

2. krumme, welche nicht die kürzeste Verbindung zweier Punkte bilden.«

Und so schreitet die Einleitung fort zu wagrechten, senkrechten und schrägen Linien, den verschiedenen Arten von Winkeln und den mannigfachen Figuren, zu welchen sich Linien und Winkel zusammensetzen. Das Werk ist, mit einem Wort, eine Grammatik der Form mit Übungsbeispielen. Und so ist denn das Verfahren, mit einer trockenen Analysis der Anfangsgründe zu beginnen, welches im Sprachunterricht verworfen worden ist, auf dem Wege, im Zeichnungsunterricht wieder eingeführt zu werden. Das Abstrakte soll das Konkrete einleiten; das ist eine Umkehrung der Natur. Die Kunst des Gehens wird auch nicht durch eine Reihe von Vorlesungen über die Knochen, Muskeln und Nerven der Beine eingeleitet«.

Nicht die Basis des Lehrplanes wurde in Fachkreisen untersucht, um die von Pestalozzi und Rousseau aufgestellten Grundsätze für eine naturgemässe Methode auszubauen, sondern mit hartnäckiger Anhänglichkeit wurde immer wieder am Alten, schon tausendmal Geflickten, wieder geflickt. So konnte es denn nicht ausbleiben, dass die zuerst gemachten Fehler, die alten schleichenden Mängel, wie eine ewige Krankheit sich forterbten¹⁾.

Zwar haben bedeutende Schulmänner im Sinne Pestalozzis, Rousseaus und auch Comenius' ihre Stimme für das *Körperzeichnen* erhoben, wie ein Peter Schmid in Berlin, ein Diesterweg, Soldan und vor allen Rektor Otto von Mühlhausen. Peter Schmid verfasste auch, unbeeinflusst von der herrschenden Pädagogik, ein Lehrmittel für das Körperzeichnen, welches einer weitem Verbreitung und Untersuchung würdig gewesen wäre²⁾. Allein die

¹⁾ Sembl. V., 164.

²⁾ Rein, Geschichte des Zeichnens.

Opposition war allgemein. Ja selbst von Iferten aus, dem Ideenquell des Sachzeichnens, wurde Peter Schmid's Werk scharf kritisiert. Ramsauer schreibt: »Ich würde nie raten, P. Schmid's Anweisung genau zu befolgen, wiewohl es des Vortrefflichen viel enthält, es wäre denn 1. wenn alle Zeichenlehrer P. Schmid selbst sein könnten, nämlich wahre Künstler, und ebenso streng konsequent; 2. wenn nur die talentvollsten Schüler und keine jüngern als 12—14jährige aus gebildeten Ständen ausgesucht, und wenn 3. viel mehr Zeit darauf verwendet werden könnte, als dieses gewöhnlich der Fall ist. Da diese Bedingungen aber für die Volksschule keinen Wert haben, so halte ich dafür, dass P. Schmid's Methode nie mit grossem Erfolg eingeführt werden könne«. Der Kritiker selbst stand für das Zeichnen nach Vorlagen ein, gegen welches sich Rousseau oben deutlich aussprach¹⁾. Es ist begreiflich, dass eine Verurteilung des Naturzeichnens von dieser Stätte aus grossen Eindruck machte, und vielleicht ist es diesem Umstande zuzuschreiben, dass wir immer noch weit von der Realisierung der Pestalozzischen Grundidee entfernt sind.

Gegenwärtig ist der Widerstreit der Meinungen, ob Vorlage- und systematisches Zeichnen oder ob Naturzeichnen, wieder allseitig entbrannt und zwar namentlich deswegen, weil Kunst und Kunstgewerbe die allgemeine Einrichtung und Hebung des Zeichenunterrichtes fordern. Dieser Anstoss war auch sehr nötig; denn in pädagogischen Kreisen sprach man schon vielerorts von Reduktion dieses Faches, namentlich auf den untern Schulstufen. Ich glaube zwar nicht, dass dieses Verlangen prinzipiell gestellt wurde; aber man weiss auf diesen Stufen zur Stunde mit dem Zeichnen nichts Rechtes anzufangen; Stoff und Methode sind steten Schwankungen unterworfen; mit einem Wort, es fehlen zur Entwicklung und zum Ausbau dieses Faches feste Säulen, abgeklärte methodische Grundsätze und befriedigende Ergebnisse.

Die eine Methode geht vom Ziehen der geraden Linie aus, schreitet zur Teilung und Zusammensetzung derselben, zum Bilden von Winkeln und Figuren fort, und den Schluss bildet das Sachzeichnen, gewöhnlich nach Vorlagen. Das beste einschlägige Werk ist G. Weber (Zürich 1893). Die andere nicht gebräuchliche Methode giebt einen Gegenstand in natura zum Abzeichnen, lässt das Charakteristische herausheben und verwendet dieses zu Stil-

¹⁾ In Iferten stand also Ramsauer für das Sachzeichnen nach Vorlagen und Buss für das systematische Zeichnen ein.

übungen, zu stilisierten Zeichnungen. Das Beste in dieser Richtung leistete an der hiesigen Gewerbeschulausstellung nach meiner Ansicht Direktor Stauffacher in St. Gallen. Vorlage- und Naturzeichnen stehen in schroffem Gegensatz.

Wenn der pädagogische Satz: »Vom Konkreten zum Abstrakten« nicht bloss für den Anschauungs-, sondern auch für den Zeichnungsunterricht verbindlich wäre, so müsste das Urteil zu Gunsten des Naturzeichnens ausfallen. Indessen glänzt vieles in der Theorie und die Praxis geht entgegengesetzt.

Im Kampfe der Parteien ist das Recht nie einseitig; darum möchte ich nun die feindlichen *Richtungen nach ihrer Haltbarkeit untersuchen*, ohne mir anzumassen, ein abschliessendes Urteil abzugeben.

Die Freunde des systematischen Vorlagezeichnens argumentieren: Das Fundament des Zeichnens sind Linien, Winkel und Bogen; die Linien müssen dem Kinde gegeben werden, um die Sachen zu verstehen. Wie sollte das Kind eine zusammengesetzte Figur darstellen können, bevor es ihrer Teile bewusst ist? Ein ebenso alter als mustergültiger Satz heisst auch: »Vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Bekannten zum Unbekannten«. Ferner ist auch die Rede »vom lückenlosen Fortschreiten« etc. Wo ist dieser logische Gang präziser durchgeführt, als in den systematischen Vorlagewerken?

In der That sind diese Argumentationen unbestritten, und viele Vorlagewerke zeigen grossen Scharfsinn und eiserne Konsequenz. Aber wer kann beweisen, dass das Kind am Einfachsten, Bekanntesten, Nächsten etc. stets am meisten Interesse zeigt?

Untrügliche Zeichen des Interesses sind Lust und Liebe. Und wo sind diese beim jetzigen systematischen, lückenlosen Zeichnen zu erkennen? Sagt ja selbst ein Fachkritikus: »Das Endresultat unseres Verfahrens ist wenig bestechend; aber der Gewinn ist ein unverkennbarer. Der Weg ist mühsam; aber er führt sicher zum Ziel«¹⁾. Meinen denn die Herren, das Kind sei des Zeichnens wegen geboren, um auf mühsamen Pfaden das Ziel »Ziehen einer geraden Linie« zu erreichen, nachdem es vorher das Interesse, den frischen Geist einbüssen musste?²⁾ Deshalb ist auch der Erfolg problematisch; denn er reicht nicht über die Schulzeit hinaus.

¹⁾ Aus einem Briefe.

²⁾ Je mühsamer es für das Kind ist, gerade Linien zu ziehen, desto weniger muss dieses veranlasst werden. (Pest.)

Nur ein geringer Prozentsatz von austretenden Schülern wird un-
gezwungen dem systematischen Zeichnen seine Aufmerksamkeit er-
halten. Ein Unterrichtsstoff aber, dessen Wirkung nicht über die
Schulwände hinausreicht, hat sich vom pädagogischen Standpunkte
aus selbst gerichtet. Ich behaupte daher, dass die Freunde des
systematischen Vorlagezeichnens die oben angeführten pestalozzischen
Grundsätze falsch ausgelegt und schielend angewendet haben; denn
alles ist einfach, nah, bekannt und lückenlos für den Schüler, was
Interesse erweckt, ob es einen einfachen oder zusammengesetzten
Stoff betreffe.

Ferner läuft das systematische Zeichnen gleich von Anfang
an getrennt neben den andern Unterrichtsfächern her, und eine
sehr wichtige pädagogische Forderung ist ausser Acht gelassen,
nämlich die der Konzentration.

Prof. Rein führt in seiner Geschichte des Zeichnungsunter-
richtes aus: Der Zeichnungsunterricht muss ein integrierender
Teil des gesamten Unterrichtes sein. Er muss zum Sachunter-
richte in dienende Stellung treten. Durch ihn soll die räumliche
Seite schärfer aufgefasst und fester eingepägt werden, während
das Zeichnen selbst durch Anlehnung an ihn im Interesse des
Zöglings tiefer einwurzelt. Den Zweck des Zeichnens präzisiert
Dr. Stuhlmann in Hamburg dahin: »Das Auffassungsvermögen muss
entwickelt und ausgebildet und hierzu das Auge geschärft, das
Verständnis geometrischer Gesetze vermittelt und die Phantasie
belebt und befruchtet werden«. Wo anders als an Sachen kann
die Auffassungskraft entwickelt, wo anders als an Körpern ein
geometrisches Gesetz vermittelt und wo kann die Phantasie besser
belebt und befruchtet werden als in der Kombination realer
Formen? Schon die Kindesnatur spricht sich bestimmt für dieses
Verfahren aus. »Was zeichnet das Kind, bevor es in die Hand
des Lehrers kommt?« fragt sich Herbert Spencer¹⁾. »Allen be-
kannt sind die von ihnen aus freiem Antrieb angestellten Versuche,
die Menschen, Häuser, Bäume und Tiere in ihrer Umgebung dar-
zustellen auf einem Schiefer, wenn sie nichts anderes bekommen,
oder mit Bleistift auf Papier, wenn sie sich diese erbetteln können.
Ihr grösstes Vergnügen ist ihnen das Durchblättern eines Bilder-
buches, und gewöhnlich erzeugt ihr starker Nachahmungstrieb in
ihnen die *Begierde*, selbst auch Bilder zu malen. Dieses Streben,

¹⁾ pag. 139.

in die Augen fallende Dinge abzubilden, hat eine fernere instinktive Übung der Sinne zur Folge und wird ein Mittel, wodurch noch grössere Genauigkeit und Vollständigkeit der Beobachtung bewirkt wird. So verlangen sie durch ihre Bemühung zu zeichnen von uns gerade die Art der Ausbildung, deren sie am meisten bedürfen«. Rousseau spricht sich ebenfalls gegen den Selbstzweck des Zeichnens aus¹⁾: »Die Kinder, die von einem starken Nachahmungstrieb beseelt sind, versuchen, alles zu zeichnen. Ich wünsche, dass mein Zögling diese Kunst eifrig betreibe, nicht gerade um der Kunst selbst willen, sondern nur um einen sichern Blick zu erlangen und seine Hand geschmeidig zu machen. Ich bin mir dessen sehr wohl bewusst, dass er auf diese Weise viel Papier verderben wird, bevor er einen Gegenstand erkennbar darzustellen im stande ist, und dass er sich erst spät die Eleganz der Konturen erwerben wird; dafür wird er indes sicherlich einen schärferen Blick, eine sichere Hand, die Kenntnisse der wahren Grössen- und Formenverhältnisse erlangen. Und gerade darauf war ich ausgegangen; meine Absicht ist nicht sowohl, dass er die Gegenstände nachbilden, als dass er sie vielmehr kennen lerne«. Klar und bestimmt fordert auch Ziller in seiner »allgemeinen Pädagogik« den Anschluss des Zeichnens an den Sachunterricht²⁾. »Eine vollkommen bestimmte, präzise und übersichtliche, also begriffliche Vorstellung von einer Gestalt ist ohne Zeichnen gar nicht erreichbar. Zum mindesten ist für die Auffassung und Darstellung der Gestalt ein sogenanntes malendes Zeichnen notwendig, das deshalb auch in allen Unterrichtsfächern geübt werden muss Solche Übungen sind besonders auch deshalb so wichtig, weil die Kinder nicht daran denken, auf das Grosse und Ganze des unendlichen Raumes ihre Aufmerksamkeit zu richten, wohl aber auf die mannigfaltigen, beweglichen, bunten Einzeldinge achten und auf das, was sich mit ihnen vornehmen lässt. Auf den Raum als solchen sind sie um so weniger aufmerksam, weil die Erzeugung der Raumvorstellungen unbewusst durch den psychologischen Mechanismus der Empfindungen geschieht. Darum muss gerade auf die bewusste Erzeugung und Durchbildung der Raumvorstellungen so viel Sorgfalt verwendet und darf keine Gelegenheit dazu versäumt werden«. Aus diesen Citaten geht zur Evidenz hervor, wie sich grosse pädagogische Reformatoren den ersten, sehr wich-

¹⁾ E. 219.

²⁾ pag. 220, II. Aufl.

tigen Zeichnungsunterricht denken. Es ist dies das sogenannte „malende Zeichnen“, von dem Fachlehrer behaupten, dass es die Würde des eigentlichen Zeichnens beeinträchtigt. Von einem systematischen malenden Zeichnen kann natürlich nicht die Rede sein. Es gestaltet sich vielmehr so: Werden im Anschauungsunterrichte Gegenstände aus Haus und Schule, aus Garten, Feld und Wald besprochen, so soll das behandelte Objekt vor den Augen der Schüler mit wenigen Strichen an die Tafel vor- und in ganz freier Form von den Kindern nachgezeichnet werden. Ist der ganze Gegenstand zu schwierig, so behilft man sich mit Teilen und fügt schliesslich die Teile zu einem Ganzen zusammen. Oft genügt das Zeichnen einzelner charakteristischen Teile (Horn, Geweih, Huf, Krallen, Frucht etc.). Über die rohen Faustzeichnungen darf sich der Lehrer nicht ärgern; denn der Schüler zeichnet eben nach seinem Auffassungsvermögen und nach seiner Handgeschicklichkeit. Nur wiederholtes Anschauen des Objektes und wiederholte Übung korrigiert und präzisiert die Vorstellung, »das geistige Auge«, und damit auch die Zeichnung.

Es ist nicht zu befürchten, dass das malende Zeichnen, in diesem Sinne betrieben, eine neue Schullast werde, weil weder Lehrer noch Schüler überfordert werden. Launig entwirft Rousseau das Verfahren folgendermassen¹⁾: »Ich verfolge dabei keine andere Absicht, als dass diese Übung, wie alle übrigen, meinem Zögling nur Vergnügen bereiten soll. Ich will sie ihm dadurch noch angenehmer zu machen suchen, dass ich unausgesetzt daran teilnehme. Ich werde den Bleistift gerade so wie er halten und ihn anfangs ebenso ungeschickt führen. Und wäre ich ein Künstler, so würde ich mich ihm gegenüber doch nur als elenden Farbenkleckser zeigen. Zuerst würde ich einen Mann zeichnen, wie ihn wohl die Diener an die Wände malen: ein Strich stellt jedes Bein, ein Strich jeden Arm vor, und die Finger übertreffen die Arme an Dicke. Erst lange nachher fällt dem einen oder dem andern von uns dieses Missverhältnis auf. Wir bemerken, dass ein Bein eine gewisse Dicke hat und dass diese Dicke nicht überall gleich ist, dass die Länge des Armes in einem ganz bestimmten Verhältnis zum Körper steht u. s. w. Bei diesem Fortschreiten werde ich höchstens gleichen Schritt mit ihm halten oder ihn doch nur in geringem Masse übertreffen, dass es ihm stets leicht werden

¹⁾ E. pag. 219.

wird, mich einzuholen oder mich wohl gar noch zu überflügeln. Darauf nehmen wir Farben und Pinsel; wir bemühen uns, das Kolorit der Gegenstände und ihre ganze äussere Erscheinung eben so gut, wie ihre Gestalten, wiederzugeben. Wir werden tuschen, malen, sudeln; aber bei allen unsern Sudeleien werden wir nicht aufhören, die Natur zu belauschen; wir werden nie anders als unter den Augen dieser Meisterin arbeiten«. Und Herbert Spencer sagt mit etwas andern Worten dasselbe: »Die äusserste Unbestimmtheit, welche natürlicherweise diese ersten Versuche aufweisen, ist durchaus kein Grund, sie zu verachten. Es kommt nicht darauf an, wie grotesk die Gestalten, wie grob und grell die Farben ausfallen. Die Frage ist nicht, ob das Kind gute Zeichnungen anfertigt. Die Frage ist, ob es seine Anlagen entwickelt«.

Wenn wir ferner den allgemein anerkannten Satz, dass die Geschichte eines Faches seine Methode einschliesse, auch hier anwenden, so bestätigt er die gemachten Ausführungen über diese Disziplin; denn wenn man die erhaltenen, zeichnerischen Versuche vorgeschichtlicher Völker untersucht, so findet man ausschliesslich Kopien realer Objekte¹⁾.

Es ist fast unglaublich, dass solche Stimmen kein Gehör fanden. Wer trägt die Schuld davon? Diejenigen, welche das malende Zeichnen als Spielerei bezeichnen, welche es als unfruchtbar taxieren, welche gleich anfangs formvollendete Darstellungen verlangen und die Konzentration des Unterrichtes von vornherein aufgeben.

Es mag nun genügend bewiesen und klar sein, dass das erste Zeichnen nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum grossen Zwecke der Erziehung ist. Es hat das Auffassungsvermögen zu entwickeln, macht dadurch das Auge sicher, »die Hand geübt und fertig«²⁾ und fördert in der Folge den Anschauungsunterricht wesentlich. Auf die aufmerksame Pflege dieses ersten, *des malenden Zeichnens*, möchte ich hauptsächlich meinen Finger gelegt haben. Wenn man dieses Zeichnen auf oberen Schulstufen »gestaltendes« benennen will, wie das ein sehr bemerkenswerter Artikel in der schweizerischen Lehrerzeitung No. 15, 1893 vorschlägt, so ist das noch zutreffender.

¹⁾ S. Sembl. V. Dabei wird man gewahr, dass die Fähigkeit, zutreffende Nachbildungen zu entwerfen, bei ihnen höher entwickelt war, als man gewöhnlich meint.

²⁾ Comenius.

Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik und sein XXVII. Jahrbuch.

Auf Anregung Zillers gründeten eine Anzahl Anhänger der Herbartschen Pädagogik in den sechziger Jahren eine Gesellschaft unter dem Namen »Verein für wissenschaftliche Pädagogik«. Dieser Verein hat sich im Laufe der Zeit über alle Teile Deutschlands, über Österreich-Ungarn und die Schweiz verbreitet und zählt gegenwärtig auch Niederländer, Franzosen, Russen, ja sogar Amerikaner zu seinen Mitgliedern. Am 1. Juli 1894 betrug die Mitgliederzahl 730.

Der Zweck des Vereins wird uns in den ersten Paragraphen der Statuten also beschrieben:

»Zweck des Vereins ist die Förderung der wissenschaftlichen Pädagogik. Der Verein verschmäht daher blossen Meinungs-
tausch; ihm gelten nur solche Ansichten, die durch Thatsachen,
Erfahrungen und wissenschaftliche Gründe erhärtet werden.

Um einen gemeinsamen Boden zu haben, betrachten die Mitglieder die Lehren der Herbartschen Pädagogik als Beziehungspunkt für ihre Untersuchungen und Überlegungen, sei es nun, dass die betreffenden Lehren anerkannt, ausgebaut und weitergeführt, sei es, dass überhaupt dazu in Beziehung Stehendes dargeboten wird.

Im Vordergrund steht immer die Förderung der Theorie der wissenschaftlichen Pädagogik und ihre Verbreitung durch Lehre und Schrift. Auch die philosophischen Voraussetzungen der wissenschaftlichen Pädagogik sollen, soweit sie nicht mit Sicherheit dargeboten zu sein scheinen, in den Kreis der Betrachtungen und Verhandlungen gezogen werden.

Als Mittel zur Erreichung des Vereinszweckes dienen 1. das Jahrbuch, welches alljährlich vor Ostern zur Ausgabe gelangt, 2. die Erläuterungen, nebst den Vereinsmitteilungen, 3. die Korrespondenz, 4. die Versammlung der Mitglieder¹⁾.

Soeben ist das XXVII. Jahrbuch des Vereins erschienen. Es enthält eine Reihe sehr wertvoller Arbeiten: 1. Die Reformationszeit in der Schulkirchengeschichte, von Dr. Thrändorf. 2. Die Unterrichtskunst Galileis, von Dr. Wilk. 3. Über den Zweck

¹⁾ Mitglied kann jeder werden, der sich eines unbescholtenen Rufes erfreut. Eintrittsgeld: 1 M. Jährlicher Beitrag: 4 M. Dafür erhält jedes Mitglied sämtliche Vereinschriften unentgeltlich. Allfällige Anmeldungen aus der Schweiz nimmt der Bevollmächtigte, P. Conrad in Chur, jederzeit entgegen.

des Geschichtsunterrichts, von Dr. Göpfert. 4. Präparationen zur deutschen Geschichte, von Dr. Göpfert. 5. Die Beziehungen der Religion zum Nationalgefühl bei den alten Israeliten, von Dr. Otto. 6. Der analytische und synthetische Unterricht, von Prof. Vogt. 7. Verbindung von Lektüre und Grammatik, von Prof. Menge. 8. Zur Frage des Lehrplans in der Volksschule, von Zillig.

Gerne möchte ich auch die Leser der »Seminarblätter« etwas fühlen lassen von dem echt wissenschaftlichen Geiste, der uns bei dem Studium des vorliegenden Jahrbuchs entgegenweht. Es wird mir dieses am ehesten gelingen, wenn ich mich auf *eine* Arbeit beschränke und deren Hauptgedanken herausgreife und in allgemeinverständlicher Sprache zusammenstelle. Ich wähle den Aufsatz von Zillig, über den *Lehrplan in der Volksschule*, einmal wegen des allgemeinen Interesses, das ihm seiner Natur nach entgegengebracht werden muss, dann auch, weil besonders in Graubünden zur Zeit Diskussionen über Lehrplanfragen an der Tagesordnung sind.

Die Frage des Lehrplans ist, wie der Verfasser richtig bemerkt, unter den Aufgaben der speziellen Methodik die allerwichtigste, und doch wird ihre Lösung mit einer Art Scheu gemieden. Es mag dies von der Schwierigkeit der Lehrplanarbeiten herrühren, dazu aber auch in der Sorge begründet sein, bei denen anzustossen, die an der unverkümmerten Erhaltung und Schonung der geltenden Lehrpläne ein menschliches Interesse haben.

Der Lehrplan ist abhängig von der Bestimmung der Volksschule. Diese liegt, da die Volksschule als Erziehungsschule anerkannt werden muss, in der Erhebung des Unmündigen zu einer steten würdigen Gesinnung oder in der Bildung eines guten Charakters, der sich in dem ungestörten dauernden Einklang alles Wollens mit der Stimme des Gewissens äussert. In der Stetigkeit und Konsequenz dieses Einklangs liegt das wahrhaft Charaktermässige. Diese wesentliche Seite des Charakters wird auch als Persönlichkeit bezeichnet. Ihre Entstehung kann nur dadurch angebahnt werden, dass sich zu dem Trachten des Unterrichts nach Erregung, Vermehrung und Veredelung der geistigen Thätigkeit noch die Fürsorge für die Beziehung aller unterrichtlichen Bestrebungen auf die sittlich-religiöse Bildung gesellen, damit sich das ganze innere Leben des Menschen um die sittlich-religiösen Ideen des guten Charakters sammle.

Eine sehr wichtige Aufgabe fällt in dieser Hinsicht dem Lehrplane zu. Ihre richtige Lösung setzt volle Klarheit über die Be-

griffe der Persönlichkeit und der Konzentration des Unterrichts voraus.

Das Wort Persönlichkeit bezeichnet nach dem Sprachgebrauch dasjenige, was einer vorstellt. Sie beruht einmal auf der ursprünglichen Bestimmtheit des Menschen, auf seiner Individualität, ferner auf seiner Überzeugung, und endlich wird sie getragen von der innern Durchbildung des Menschen zur Einheit mit sich selbst. Die Persönlichkeit wohnt mithin im Gedankenkreise des Menschen. Sie zeigt mehrere Entwicklungsstufen. Auf der niedrigsten Stufe ruht sie in der Vorstellung des eigenen Leibes, auf einer höhern in den eigentümlichen Gedanken des Menschen, auf der höchsten in seinem Gewissen. Auf dieser letzten Entwicklungsstufe erscheint sie als sittlich-religiöse Persönlichkeit und bildet da den Kern des sich selbst getreuen Wollens und Nichtwollens des Menschen.

Die Persönlichkeit ist also nicht selbst der Wille; aber sie richtet den Willen. Noch weniger fällt sie mit dem Ideal der Tugend zusammen; aber sie sichert der Tugend die Stetigkeit. Auf allen Stufen kennzeichnet sich die Persönlichkeit durch eine gewisse Vereinigung und Geschlossenheit. Bei der natürlich gewordenen, selbstgewachsenen Persönlichkeit ist diese Geschlossenheit jedoch eine sehr mangelhafte, weil sich manche Vorstellungen infolge ihrer Entgegengesetztheit und Unverträglichkeit nur durch das Einheitsstreben der Seele nicht vereinigen lassen, weil ferner die Verbindungen, die der psychische Mechanismus stiftet, vorwiegend zufälliger und äusserlicher Art und darum ohne Kraft und Dauer sind, und weil es endlich dem Ungefähr überlassen ist, welche Vorstellungskreise die innerliche Führung übernehmen. Es zeigen sich also bezüglich der Ausbildung der natürlich gewordenen Persönlichkeit drei Bedürfnisse: Das Einheitsstreben der Seele ist zu unterstützen durch die kunstmässige Verknüpfung der Vorstellungsgebiete, die nach ihrem Inhalte geschieden sind; die Verknüpfung der Vorstellungen nach der Gleichzeitigkeit und der Gleichartigkeit ist zu erheben zu Verbindungen nach der Gleichartigkeit und dem innern Zusammenhang überhaupt; besonders aber ist dem Bewusstsein eine Organisation zu geben, dass der religiös-sittliche Gedankenkreis den Mittelpunkt bildet, um den sich alles Wollen und Handeln bewegt.

Ein wichtiges Mittel, diesen Bedürfnissen zu entsprechen, bildet die Konzentration des Unterrichts. Ihr Endzweck ist die Konzentration des Geistes, die der Persönlichkeit zu Grunde liegt.

Die Konzentration des Geistes hat eine psychologische und eine ethische Bedeutung. In jener Bedeutung ist sie die Sammlung aller in den verschiedenen Vorstellungskreisen wurzelnden Kräfte zu einer starken Gesamtkraft, in dieser die Sammlung aller seelischen Kräfte um das Bild der Ideal-Persönlichkeit Christi, das durch die ethischen Beurteilungen in Gesinnungsunterricht und Umgang im Geist der Zöglinge entsteht.

Diese beiden Weisen der Konzentration des Geistes bilden aber nicht etwa Stufen, die zeitweilig nach einander folgen, sondern sie fordern und bedingen sich gegenseitig, und nur so können sie zur Aufrichtung der Persönlichkeit führen.

Die Konzentration des Unterrichts muss, als Mittel zum Zwecke der geistigen Konzentration, ebenfalls zwei Seiten zeigen und mit hin auch zweierlei Massnahmen umfassen: die Verknüpfung der Lehrstoffe und die Bezogenheit der Lehrfächer. Jene besteht darin, dass die Vorstellungen, die einem Lehrgebiete angehören, ausdrücklich vereinigt und dass auch zwischen den verschiedenartigen Stoffen aller Fächer Zusammenhänge vermittelt werden. Das Gleiche, das Gleichbedeutende, das Verwandte wird verschmolzen, das Verträgliche zusammengefasst, das im Raum und in der Zeit Gegebene gruppen- und reihenförmig, das nach seiner Beziehung von einander Abhängige gedankenmässig verbunden u. s. f. Die unmittelbare Folge einer solchen Verknüpfung der Lehrstoffe ist die Überschau- und leichte Beherrschbarkeit der Vorstellungen und die Erhöhung der Apperzeptionsfähigkeit.

Die Bezogenheit der Fächer ist deren Bearbeitung im steten Hinblick auf den Erziehungsgedanken. Jedes Fach gelangt dabei zu der Geltung, die ihm vermöge seines Beitrages zur Verwirklichung des Erziehungsgedankens zukommt. Die letzte Absicht, die der Erzieher hier verfolgt, ist die Unterwerfung des ganzen Geisteslebens unter die Herrschaft der sittlich-religiösen Gesinnung.

Auch die beiden Arten der Konzentration des Unterrichts müssen unablässig Hand in Hand mit einander wirken. Keine derselben kann ohne die Unterstützung der andern gedeihen. Verknüpfung ohne Bezogenheit wäre die Ausführung eines Gebäudes ohne Plan, Bezogenheit ohne Verknüpfung die Einbildung eines schönen Schlosses in der Luft.

Die Konzentration des Unterrichts bedingt die Aufstellung eines pädagogischen Lehrplans. Ein solcher sollte übrigens allem Lehren, da dieses doch als ein bewusstes Handeln aufgefasst wird,

zu Grunde liegen; denn das bewusste Handeln beruht ja darauf, dass man sich zum voraus einen Zweck und eine bestimmte Art der Ausführung denkt, mit andern Worten, dass man einen Plan entwirft. In diesem sind alle Hauptschritte für die Verwirklichung des Zweckes enthalten. Wo der Plan fehlt, sinkt das Handeln zum blinden Geschehen herab. Ein Unterricht ohne Plan ist demnach ein Widerspruch in sich selbst. Wer auf einen Lehrplan verzichtet, aberkennt sich damit selbst den schönen Vorzug menschengemässen Wirkens vor dem Gebaren niederer Wesen.

Zu einer wahrhaft unaufgebbaren Forderung wird die Aufstellung eines Lehrplans aber dann, wenn man auf die Auferbauung der sittlich-religiösen Persönlichkeit im Zöglinge hinarbeitet, wenn man also im Unterricht die Konzentration durchführen will. Dadurch wird nämlich zwingend gefordert, dass im voraus das Verhältnis der einzelnen Unterrichtsfächer zu dem erziehlichen Gesamtzwecke bestimmt und der Einfluss jedes Faches auf die Gesamtbildung der Kinder in der Weise geregelt werde, dass daraus die Unterwerfung des Geisteslebens unter die Leitung des Gewissens sicher hervorgehen kann. Weiter setzen dieses Ziel und diese methodische Massnahme aber auch voraus, dass für jedes Fach im voraus eine solche Stoffauswahl getroffen werde, die die Anbahnung des Zusammenhangs im Bewusstsein des Zöglings, auf der die Persönlichkeit nach ihrer psychologischen Seite beruht, ermöglicht. Beides wird aber durch den pädagogischen Lehrplan geleistet. Er zeigt sowohl die angemessene Bezogenheit der Lehrfächer auf den Erziehungsgedanken, als ebenso die Verknüpfung der Lehrstoffe und erscheint damit als die wahre Grundlage für die Verwirklichung der Konzentration des Unterrichts und damit als der unersetzbare Eckstein, der die ganze wirkliche Ausbildung der Persönlichkeit stützt und trägt.

Bei Aufstellung eines pädagogischen Lehrplans liegt uns also in erster Linie ob, den erziehlichen Wert der verschiedenen Lehrfächer nachzuweisen und sie streng nach dem Grade ihrer Wichtigkeit für die Verwirklichung des Erziehungszweckes zu ordnen. Zillig bestimmt die erziehliche Aufgabe der einzelnen Fächer so:

»Der Religionsunterricht soll den Zögling mit Frömmigkeit und kirchlichem Sinn erfüllen.

Der Geschichtsunterricht hat gleichfalls eine Doppelaufgabe: er soll den Zögling an seinem Teile zu einem sittlichen Menschen überhaupt und vor allem zu einem sittlichen Bürger bilden, das

heisst, er soll in jenem ein ideales Streben hinsichtlich seiner selbst und namentlich hinsichtlich des Gemeinschaftslebens seines Volkes begründen.

Durch die Naturkunde und Geographie soll der Zögling die Bedingungen für das menschliche Leben kennen lernen, die in der Natur, in seiner Heimat und seinem Lande liegen. Der Sprachunterricht soll einerseits, als Leseunterricht, den Zögling im allgemeinen lehren, einen Inhalt selbständig zu schöpfen, und denselben im besondern in die ideale Welt der deutschen Dichtung einführen und das Wohlgefallen an dem Schönen, wie es uns in den herrlichen Gestaltungen unserer Dichtungen begegnet, erwecken.

Andererseits, als Aufsatzunterricht, soll er den Zögling zum eigenen schriftgemässen Ausdruck seiner Gedanken erheben.

Das Rechnen soll den Sinn für eigenes Denken und freies Prüfen befördern. Es soll ein Zuchtmeister auf die Wahrhaftigkeit sein. Es soll auf die wirtschaftliche Seite des Lebens vorbereiten und dadurch eine wichtige Voraussetzung für eine geordnete Lebensführung erfüllen.

Die Pflege von Gesang und Zeichnen soll gleichfalls, wie schon die Betrachtung edler Dichtungen, zur Ausbildung des Wohlgefallens am Schönen, wie es in Tönen und Formen erscheint, beitragen.

Der Gesang hat im besondern noch die Aufgabe, den Gefühlen Ausdruck zu geben, die im Zögling durch den Religionsunterricht und den Geschichtsunterricht angeregt worden sind.

Das Zeichnen hat hinwiederum den eigentümlichen Beruf, Auge und Hand des Zöglings zu üben und dadurch kostbare Gabe und Ausstattung des Menschen für den rechten Gebrauch vorzubilden.

Auch dem Unterricht in den technischen Beschäftigungen obliegt die Ausbildung der Hand und zwar im besondern Masse und unter dem Gesichtspunkte der Gebrauchserhöhung des menschlichen Gliedes im Dienste segensvollen menschlichen Schaffens. Ihm vor allem gebührt die Erziehung zur Arbeit. Ausserdem soll er dem Zögling Gelegenheit geben, sich das Gelernte handelnd gegenwärtig zu machen und dadurch erst desselben wahrhaft zu bemächtigen.

Durch das Turnen soll im allgemeinen das Gleichgewicht zwischen der Inanspruchnahme der geistigen und körperlichen Kräfte wieder hergestellt werden. Im besondern hat es den Zweck,

Gesundheit, Kräfte und Rüstigkeit zu fördern und Jugendmut und Jugendfröblichkeit zu mehren, als wichtige Bedingungen thatkräftigen, zuversichtlichen Handelns für das Gute.« —

Die Zusammenstellung dieser Hauptsätze über die Bedeutung der mannigfaltigen Unterrichtsfächer ergibt, dass jedes unter ihnen thätig ist für die Verwirklichung des Erziehungsgedankens.

Diesem Nachweis folgt nun die Anordnung der Lehrfächer nach ihrer erziehlichen Bedeutung. Sie sind einander in der Weise über- und unterzuordnen, dass ihre ethische Wertstufe den Ausschlag für die Stellung giebt, die sie innerhalb des Lehrstoffes einzunehmen haben.

Doch ist bei Feststellung dieser Rangordnung auch ihre Abhängigkeit in psychologischer Hinsicht zu berücksichtigen und zwar in erster Linie, weil die psychologische Abhängigkeit der Fächer auf unüberspringbaren, gegebenen, festen Beziehungen beruht. Dadurch wird dem Lehrplansystem ein fester Boden bereitet, auf dem sich dann die Rangordnung der Fächer nach ihrem ethischen Werte um so freier gestalten kann.

Eine Untersuchung der psychologischen Abhängigkeit der Unterrichtsfächer ergibt, dass die Sachen (Religion, Geschichte, Naturkunde und Geographie) voranstehen und dass Zeichen, Form und Zahl von ihnen getragen werden. Dies zeigt sich zunächst bei einem häufig gebrauchten Zeichen, der Sprache bez. dem Worte oder dem Laute. Der Schrei entspringt unwillkürlich der durch die Empfindung erzeugten Gemütsbewegung. Nachher dient er zum Ausdruck der Empfindung. Der Name ist mit der Vorstellung der Sache verknüpft. Er ist nichts ohne diese. Umgekehrt wird die Vorstellung der Sache durch den Namen in ihrer Bedeutung nicht im mindesten erhöht. Dasselbe Verhältnis besteht zwischen Wort und Begriff, zwischen Satz und Urteil. Der Begriff geht aus einzelnen bestimmten Anschauungen hervor. Das Wort ist nur ein Zeichen dafür. Es muss sich jederzeit dem Begriff anbequemen. Nur wenn es ein mit dem Gedachten gewachsenes und nicht ein bloss entliehenes Wort ist, ist es von lebendigem Geiste und wahrhaftem Sinn durchdrungen. Ebenso kommt das richtige Urteil zuletzt aus gründlicher Kenntnis der Sache, und der Satz als Ausdruck des Urteils ist gleichfalls nur dann wahr und empfunden, wenn er in und mit der Bildung des Urteils in seiner Form gereift ist. Das Verhältnis zwischen Wort und geistiger Aneignung ist daraus ersichtlich, dass sich in der Weise des sprachlichen Ausdrucks die

Bildung des Menschen spiegelt. Die Gestaltungskraft des Menschen ist das Ergebnis seiner geistigen Arbeit.

Damit ist dargethan, dass die Sprache auch zum Gefühlsleben in demselben Abhängigkeitsverhältnis steht; denn die Gefühle wurzeln entweder in der sinnlichen Empfindung und Wahrnehmung oder auch in den ethischen und ästhetischen Betrachtungen oder in der religiösen Erfahrung oder auch in den phantasiemässigen oder apperzeptiven Gedankenbewegungen und -Bethätigungen an dem Stoffe der Naturlehre, Geschichte, Kunst und Religion.

Das letzte Verhältnis zwischen Sprache und Geistesleben, nämlich dasjenige zwischen Sprache und Wollen, besteht darin, dass die Rede dem Menschen dazu dient, seine Gewissensüberzeugung kund zu thun.

Wir finden also durchgehends Abhängigkeit der Sprache von dem Inhalte oder von den Sachvorstellungen und den daraus entstehenden Geisteszuständen.

In demselben Verhältnis stehen Form und Zahl zu den Sachen. Die Form ist niemals vorstellbar ohne einen Stoff von konkreten Vorstellungen, die der Anschauung entstammen, ebensowenig die Zahl. Die Vorstellung der reinen Form und Zahl löst sich erst nach und nach von den sinnlichen Vorstellungen ab, bei denen sich die Bestimmungen des Raumes, der Zeit und der Zahl ursprünglich finden.

Aus dem Abhängigkeitsverhältnis der Zeichen, der Form und der Zahl zu den Sachen ergeben sich wichtige Weisungen für den Unterricht und für den Lehrplan im besondern, zunächst für die Sprachpflege und den Sprachunterricht in ihrem Verhältnis zum Sachunterricht :

Sinnliche Vorstellungen können nicht durch Worte übermittelt werden. Die erste Quelle alles geistigen Lebens liegt in Natur und Menschenwelt. Wort ohne Anschauung bleibt leerer Schall, hohler Klang. Deshalb muss die Pflege der Rede in engster Verbindung mit der Bearbeitung des Gedankenkreises vorgenommen werden. Stets muss dem Zögling zuerst Gelegenheit geboten werden, dass er an die Sachen herankomme; zuerst die unmittelbare Erfahrung an den Dingen, dann Sprechen darüber. Auch der eigentliche Sprachunterricht kann nur im engsten Anschluss an den Unterricht in den Sachen segensvoll betrieben werden. Wenn Lesen und Aufsatz auf die Stoffe verzichten, die ihnen der Sachunterricht in reicher Fülle bietet, so sinken sie zum blossen Umgehen mit Buch-

staben und Wörtern herab. Nur durch diesen Anschluß kann man im Sprachunterricht auch Lust und Aufmerksamkeit bei den Schülern und strenge Rücksichtnahme auf die geistige Entwicklungsstufe des Zöglings durch den Lehrer, sowie eine erzieherische Wirkung, die Pflanzung von Ehrlichkeit, Schlichtheit und Geradheit, erzielen.

Ausführlich weist Zillig im weitern nach, dass auch der Gesangunterricht, die Formenlehre, das Zeichnen sowohl als Verdeutlichungsmittel, wie auch als besonderes Unterrichtsfach, das Schreiben, die technischen Beschäftigungen und das Rechnen sich an den Sachunterricht anschliessen müssen.

Schliesslich stellt er die psychologische Abhängigkeit der Lehrfächer in der Volksschule in folgendem Schema dar:



Damit will ich meinen Beutezug schliessen, da ich von dem vielen Golde, das der Verfasser hier aufgehäuft hat, bei dem beschränkten Raume doch nur wenige Körner heben kann. Mein Zweck ist erreicht, wenn ich meinen Lesern eine Ahnung von der

durchaus wissenschaftlichen Behandlung pädagogischer Fragen im Jahrbuche des V. f. w. P. verschafft und damit der wissenschaftlichen Pädagogik einige neue Freunde gewonnen habe.

Rezensionen.

E. Martig, Seminardirektor auf Hofwyl, Anschauungspsychologie mit Anwendung auf die Erziehung, für Lehrer- und Lehrerinnen-seminare, sowie zum Selbstunterricht. 3. verbesserte Auflage. Bern, Verlag von Schmid, Francke & Co. Preis Fr. 3. 50.

Ich habe schon einmal Gelegenheit genommen, die Anschauungspsychologie von Martig zu besprechen und auf deren Vorzüge aufmerksam zu machen (Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht, IX. Jahrgang, S. 28). Damals handelte es sich jedoch um die erste, heute schon um die dritte Auflage. Diese kündigt sich zudem als eine *verbesserte* Auflage an; und sie darf das auch. Das Gute der früheren Auflagen finden wir hier wieder: Die Behandlung jedes Gegenstandes vollzieht sich wie früher nach den drei Hauptstufen: Anschauung, Abstraktion, Anwendung. Auf der ersten Stufe werden eine Menge konkrete Fälle, die den zu erarbeitenden Begriffen oder Gesetzen untergeordnet sind, vorgeführt und besprochen. Die zweite Stufe leitet daraus das Allgemeine ab, während die dritte sich mit der Anwendung der so gewonnenen psychologischen Gesetze auf die Erziehung befasst.

Die Verbesserungen beziehen sich namentlich auf die Vereinigung von Paragraphen. So wurden der Abschnitt über Anschauung und über Vorstellung, ferner die Anwendungen, die sich aus der Lehre von der Reproduktion und vom Gedächtnis ergeben, ausserdem die Abschnitte über die verschiedenen Formen des natürlichen Willens und endlich auch die Kapitel über vernünftigen Willen und Charakter zusammengezogen.

Die Darstellung hat dadurch an Klarheit und Übersichtlichkeit gewonnen. Es treten auch dieselben Gedanken nicht mehr wiederholt auf, wie es in frühern Auflagen etwa der Fall war. Eine weitere vorteilhafte Änderung besteht darin, dass nun auch der Abschnitt über das Gemüt die richtige Stelle erhalten hat, indem er sich jetzt erst der Besprechung der verschiedenen Arten der Gefühle anschliesst.

Die »Anschauungspsychologie« von Martig verdient mithin auch in der 3. Auflage eine gute Aufnahme und weite Verbreitung.

Dr. W. Volkmann, Ritter von Volkmar, Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus und nach genetischer Methode. IV. sehr vermehrte Auflage. Herausgegeben von Prof. Dr. Cornelius. 2 Bände à 10 Mk. Cöthen, Verlag von Otto Schulze, 1895.

Volkmanns Lehrbuch enthält, wie schon lange allgemein anerkannt wird, die vollständigste und gediegenste Darstellung der Herbartschen Psychologie. In einer Einleitung und zehn Hauptstücken werden alle wichtigen Fragen auf dem Gebiete des Seelenlebens gründlich besprochen, nämlich: Begriff der Seele und der Vorstellung, Theorie der Empfindung und Bewegung, Wechselwirkung der Vorstellungen, Reproduktion der Vorstellungen, von dem Vorstellen des Räumlichen und Zeitlichen, von der Vorstellung des Ich, der innern Wahrnehmung und dem Selbstbewusstsein, vom Denken, vom Gefühle, vom Begehren, vom Wollen und den darauf beruhenden Phänomenen.

Dabei macht uns der Verfasser nicht nur mit den Herbartschen Anschauungen bekannt, auch entgegengesetzte Standpunkte werden sorgsam berücksichtigt. So finden z. B. Arbeiten aus der Schellingschen und Hegelschen Schule volle Würdigung und allerdings auch scharfe Kritik.

Der Verfasser verwertet ausserdem die Ergebnisse der neuesten Forschungen auf psychophysischem Gebiete und lässt sich bei seiner Darstellung vielfach von diesen leiten.

Überhaupt ist die Volkmannsche Psychologie ein streng wissenschaftliches Werk, das dem deutschen Forschungseifer und Scharfsinn alle Ehre macht. Deshalb setzt aber sein Studium auch bedeutende Vorkenntnisse voraus. Wer nicht schon die empirische Psychologie von Drbal, von Lindner oder eine ähnliche leicht fassliche Psychologie aus der Herbartschen Schule kennen gelernt hat, der greife lieber nicht zu Volkmann. Er würde kaum zu einem andern Resultate gelangen als zu dem durchbohrenden Gefühle seines Nichts. Ein Lehrer aber, der im Seminar schon einen regelrechten Kursus in der Psychologie durchgemacht und sich nachher noch durch Selbststudium unter Benutzung dieser oder jener empirischen Psychologie auf diesem Gebiete weiter gebildet hat, der wird durch Volkmann in seiner psychologischen Einsicht und Apperzeptionsfähigkeit für alle einschlägigen Fragen bedeutend

gefördert werden. Volkmann bietet nämlich in seinem Werke nicht etwa nur abstrakte Untersuchungen psychologischer Fragen, sondern es kommt auch die Erklärung der empirisch gegebenen Erscheinungen zu ihrem vollen Rechte. Besonders gute Dienste leistet unsere Psychologie als Nachschlagebuch, wenn man sich über diesen oder jenen Gegenstand grössere Klarheit verschaffen möchte. Ein genaues alphabetisch geordnetes Sachregister erleichtert die Benutzung zu diesem Zweck. Volkmanns Lehrbuch ist deshalb mit Recht als eine Encyclopädie der Psychologie bezeichnet worden und empfiehlt sich namentlich zur Anschaffung für Lehrerbibliotheken.

Lesebuch für die erste Stufe der *Sekundärschule*. Herausgegeben von der kantonalen *st. gallischen Sekundarlehrer - Konferenz*. St. Gallen, Druck und Verlag der Buchdruckerei Wirth A.-G. 1895. Preis: 2 Fr., in Partien von wenigstens 6 Exemplaren beim Verleger bezogen: Fr. 1. 80.

Die st. gallische Sekundarlehrer-Konferenz kann als Musterkonferenz bezeichnet werden. Während man es an manchen Orten, sei es aus Mangel an Energie von seiten des Vorsitzenden, sei es wegen des Indifferentismus der Lehrer, kaum zu der gesetzlich vorgeschriebenen Zahl von Sitzungen bringt, haben sich die Sekundarlehrer des Kantons St. Gallen vor 6 Jahren zu einer freiwilligen Konferenz zusammengethan, und die seither alljährlich abgehaltenen Versammlungen erfreuten sich einer zahlreichen Beteiligung. Während man ferner in manchen Konferenzen plan- und ziellos alle möglichen und oft dem Schulunterricht recht fernliegende Dinge bespricht und die Sitzungen mit Vorliebe dazu benutzt, seiner persönlichen Erbitterung gegen Vorgesetzte durch masslose Kritik ihrer Amtsführung, und wenn diese noch so ehrlich und redlich das Wohl der Schuljugend im Auge hat, Luft zu machen, bethätigen sich die Kollegen in unserm Nachbarkanton mit der speziellen Methodik eines Unterrichtsfaches nach dem anderen. So wurden schon der deutsche, der fremdsprachliche und der Geschichtsunterricht auf der Sekundarschulstufe eingehend erörtert.

Eine sehr wertvolle Frucht unserer Konferenz bildet auch das vorliegende Lesebuch. Es bietet eine reiche Auswahl prosaischer und poetischer Stoffe aus allen Sachgebieten. Die Hauptabschnitte tragen die Überschriften: I. Familien- und Gemütsleben. Sittliches und religiöses Leben. II. Aus der Heimat. III. Zur Geschichte. IV. Aus Europa. V. Aus der Natur. VI.

Briefe. VII. Rätsel etc. Die Lesestücke aus Gesinnungs- und Geschichtsunterricht, aus Geographie und Naturkunde sind nicht etwa derart, dass der bezügliche Sachunterricht danach erteilt werden könnte; denn einmal wird in ihnen kein Gebiet eines Faches vollständig, und zum andern werden viele der dargestellten Gegenstände bedeutend einlässlicher und zum Teil auch nach andern Gesichtspunkten behandelt, als es im Sachunterricht geschehen kann. Es werden uns nämlich aus den verschiedenen Zweigen des Realunterrichts konkrete Bilder geboten, die zur Erweiterung und Ergänzung des durch mündlichen Unterricht Gebotenen und zur Bethätigung des daselbst gepflanzten Interesses im Deutschen gelesen und besprochen werden müssen. Das Buch will also vorwiegend dem Unterricht in der Muttersprache dienen. Es macht mithin besondere Lehrbücher für den Sachunterricht nicht etwa überflüssig. In dieser Beschränkung liegt natürlich kein Mangel. Wollte es zugleich ein Realienbuch sein, so könnte es der andern Aufgabe, wahrscheinlich beiden nicht genügen. So aber ist es wenigstens für den deutschen Unterricht ein vorzügliches Hilfsmittel. Die Auswahl des Lesestoffes ist sehr gelungen. Zum Beweise bemerke ich nur, dass wir unter den Verfassern der prosaischen Lesestücke den Namen W. O. Horn, J. P. Hebel, J. Gotthelf, Aeg. Tschudi, Grimm, Hardmeyer, W. Senn, K. Fr. Becker, H. Herzog, G. Freytag, H. Wagner, Sonderegger, K. Russ, A. Brehm, H. Lenz, Fr. Tschudi etc., manchen sogar mehrfach begegnen. Unter den Dichtern hätte ich allerdings Schiller und Göthe gern häufiger getroffen; doch wird man sie den folgenden Stufen vorbehalten haben. In diesem Bande finden sich namentlich Gedichte von Hölty, Hebel, Chamisso, Kopisch, Vogl, Bürger, Uhland, Gerock, Claudius, Salis, Geibel, Schwab, Meyer, Herder, Platen, Rückert, Keller, Brassel etc.

Ich zweifle nicht daran, dass das neue Lesebuch nicht nur bei den Sekundarlehrern St. Gallens, sondern auch bei denen Bündens gute Aufnahme finden wird. Freilich würde sich für unsere Realschulen ein Lesebuch für die zweite Stufe der st. galischen Schulen noch besser eignen, weil bei uns die Schüler erst in einem reifern Alter in diese Schulen übergehen. Hoffen wir also, dass der II. Band bald folgen werde.

In der unterzeichneten Verlagsbuchhandlung erschien und ist
in allen Buchhandlungen des In- und Auslandes zu haben:

Tell-Lesebuch für höhere Lehranstalten

von

ANDREAS FLORIN,

Professor an der Kantonsschule in Chur.

Preis geb. 1 Fr. 50 Cts.

Die unterrichtliche Behandlung von Schiller's Wilhelm Tell.

Ein Beitrag zur Methodik der dramatischen Lektüre.

Von

ANDREAS FLORIN,

Professor an der Kantonsschule in Chur.

Preis 2 Fr.

Präparationen

zur

Behandlung lyrischer und epischer Gedichte

nebst Einführung in die Methodik derselben

von

ANDREAS FLORIN,

Professor an der Kantonsschule in Chur.

Preis 2 Fr. 80 Cts.

Aus der Geschichte des Schweizerlandes.

Ein vaterländisches Lesebuch für die Schweizerjugend.

Zur Pflege nationaler Gesinnung herausgegeben

von

Dr. Wilhelm Goetz,

Oberlehrer in Waldenburg.

2. Auflage. — Preis geb. 2 Fr.

Hugo Richter, Verlagsbuchhandlung in Davos.

In der unterzeichneten Verlagsbuchhandlung erschienen die folgenden

CONVERSATIONSBÜCHER

von

A. SCARTAZZINI:

Deutsch-französisch-englisch und italienisches Conversationsbuch	Preis geb. 3 Fr. 75 Cts.
Deutsch und französisches Conversationsbuch	» » 2 » 50 »
Deutsch und englisches Conversationsbuch	» » 2 » 50 »
Deutsch und italienisches Conversationsbuch	» » 2 » 50 »
Französisch u. italienisches Conversationsbuch	» » 2 » 50 »
Italienisch und englisches Conversationsbuch	» » 2 » 50 »
Französisch und englisches Conversationsbuch	» » 2 » 50 »

Sämtliche Ausgaben sind in eleganten braunen Leinwandband mit Schwarzdrucktitel gebunden und in handlichem Format.

Zu haben in allen Buchhandlungen des In- und Auslandes.

Hugo Richter, Verlagsbuchhandlung in Davos.

Verlag von Benno Schwabe in Basel.

In meinem Verlage sind erschienen:

JOSEPH JOACHIM:

Lonny, die Heimatlose.

Erzählung aus dem schweizerischen Kultur- und Volksleben in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts.

8^o. geh. Fr. 5. —; eleg. geb. Fr. 6. —.

Die Brüder.

Eine Volksgeschichte in 2 Büchern.

2 Bände. — Erster Band: „Peter der Leuenwirt“. Zweiter Band: „Sylvan der Unchrist“.

8^o. geh. Fr. 7. 50; eleg. geb. Fr. 9. —.

Erzwungene Sachen.

8^o. geh. Fr. 2. —; eleg. geb. Fr. 3. —.

Der Sonnhaldenbauer.

Volksgeschichte. — 8^o. geh. Fr. 4. —; eleg. geb. Fr. 5. —.

Fünfzig Jahre auf dem Erlenhofe.

Eine Dorfgeschichte. — 8^o. geh. Fr. 5. —; eleg. geb. Fr. 6. —.

Der Miescheggans.

Eine Heiratsgeschichte. — geh. Fr. 2. 50; geb. Fr. 3. 50.

Joachims Schriften sind in jeder Buchhandlung zu haben. Dieselben werden allen Privaten, sowie Lesegesellschaften und Volksbibliotheken zur Anschaffung bestens empfohlen.

Hochachtungsvoll

Benno Schwabe.