Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter

Band: 4 (1898)

Heft: 3

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 16.07.2025

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

BÜNDNER
SEMINAR-BLÄTTER
(Neue Folge.)
Herausgegeben von
Seminardirektor **P. Conrad** in Chur.

IV. Jahrgang. № 3. Januar 1898.

Die „Seminar-Blätter" erscheinen jährlich sechsmal. 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: Der Aufsatz in der Primarschule. — Ueber Konzentrationsbestrebungen im naturkundlichen Unterrichte. II. — Rezensionen.

Der Aufsatz in der Primarschule.

Von *J. R. Riedhauser,* St. Gallen.

I.

Der Aufsatz gilt als das Gesicht einer Schule, als sicherer Massstab für die Beurteilung der Gesamtleistungen einer Klasse. Freilich auf jedes einzelne Fach lässt sich dieser Massstab nicht anwenden; aber so viel muss zugestanden werden, dass in einer Schule, welche im Aufsatz Gutes leistet, tüchtig gearbeitet worden ist, so dass man mit ziemlicher Sicherheit auch in den meisten andern Unterrichtszweigen auf befriedigende Resultate schliessen darf. Die Inspektoren kommen jedoch nicht allzu oft in den Fall, auf diese Weise die Leistungen einer Schule zu überschätzen. Während nach unserm Dafürhalten im Rechnen das Bedürfnis des gemeinen Mannes fürs tägliche Leben überschritten wird, bleibt der Aufsatzunterricht hinter den praktischen Anforderungen zurück. Diese Beobachtung scheint uns besonders für *Bünden* zutreffend. Dass die bündnerischen Schulen durchschnittlich im Rechnen erfreulichere Resultate erzielen als im Aufsatz, geht nicht nur aus den Berichten der Inspektoren, sondern auch aus den Rekrutenprüfungen hervor. Woher dieser Unterschied? In den romanischen Schulen begegnet der Unterricht im deutschen Aufsatz ausserordentlichen Schwierigkeiten; das liegt auf der Hand. Allein wir sehen hier völlig ab von den romanischen Landesgegenden und fragen uns: warum bleibt der Aufsatz in den deutschen Kantonsteilen so auffallend hinter dem Rechnen zurück? — Die bündnerische

Jugend ist mit geringen Ausnahmen fürs Rechnen sehr gut beanlagt; obgleich es in sprachlicher Hinsicht nicht gar so günstig steht, haben wir doch keine Ursache, uns in dieser Beziehung zu beklagen. Die deutschen Dialekte Bündens stehen bekanntlich nach Wort- und Satzformen, besonders aber in der deutlichen Aussprache der Mit- und Selbstlaute dem Schriftdeutschen näher als die meisten übrigen Schweizermundarten, was den Aufsatzunterricht erleichtert. Dass der Bündner langsamer und bedächtiger spricht als z. B. der redegewandte St. Galler, kann dem Aufsatz ebenfalls nur zum Vorteil gereichen; denn hier vor allem heisst es: erst besinn's, dann beginn's! Auf die Beanlagung allein lässt sich nach unserm Ermessen der Unterschied der Leistungen in diesen zwei Unterrichtsgebieten nicht zurückführen. Liegt er in der Methode? Der Herausgeber d. Bl. hat sich hierüber im VII. Jahresbericht des Bündn. Lehrervereins, pag. 84, also ausgesprochen: »Die erschreckende Dürftigkeit vieler Rekrutenarbeiten nötigt uns den Gedanken auf, dass irgendwo im Aufsatzunterricht etwas faul, bedenklich faul sei, und wir können den Fehler nur in der falschen Auswahl des Stoffes finden.« Im nämlichen Jahresbericht, pag. 104, erachtet er die Frage: »Wie kann unsere Schule namentlich in Aufsatz und Vaterlandskunde auf einen höhern Stand gebracht werden?« der gründlichsten Beachtung wert.

Auch wir sind der Ansicht, die unbefriedigenden Ergebnisse des Aufsatzunterrichts seien der Methode zuzuschreiben. Aber wir zweifeln daran, dass die falsche Auswahl des Stoffes »das Hauptübel« sei, an dem der Aufsatzunterricht kranke. Gewiss wird hierin gesündigt und nicht nur von der sogen. »alten Schule«, sondern auch, wie wir aus eigener Erfahrung wissen, von manchem Jünger Herbart-Zillers. Darauf, dass das Augenmerk nicht nur auf *ein* Hauptübel zu richten ist, sondern dass es der Hauptübel mehrere zu bekämpfen gilt, werden wir später zu sprechen kommen. Vorerst wollen wir uns über die verschiedenen Standpunkte orientieren, von welchen die »Alten« und die »Jungen« bei der Wahl des Aufsatzstoffes ausgehen, wobei es uns vielleicht gelingt, die wichtigsten Vor- und Nachteile der beiden Standpunkte nebenher ins Auge zu fassen.

Die alte Schule anerkennt das Prinzip einer unterrichtlichen Verknüpfung der Fächer entweder gar nicht oder nur in der abgeschwächtesten Form. Jedes Fach geht seinen eigenen Weg, unbekümmert um das, was in den andern Fächern gearbeitet wird.

Ja, der Sprachunterricht gliedert sich wieder in getrennte Lese-, Erzähl-, Aufsatz- und Grammatikübungen. Letztere werden in neuerer Zeit in manchen Schulen fallen gelassen, da man hofft, mit dem Sprachgefühl allein auszukommen. Der Aufsatzunterricht verarbeitet meist besonders ausgewähltes Material, das weder in den Lese- und Erzählübungen, noch in den Realfächern (falls solche wirklich gepflegt werden) eingehend behandelt wurde. Freilich ist man sehr darauf bedacht, dass diese isolierten Stoffe der Fassungskraft des Schülers angemessen und dass sie geeignet seien, lebhaftes Interesse zu erwecken, damit die Kinder mit Lust und Freude arbeiten. Am beliebtesten sind Fabeln, Tier- und Kindergeschichtchen. Dann und wann wird auch etwa ein Stück aus dem ethischen Teil des Lesebuches zur schriftlichen Bearbeitung herbeigezogen; ferner bietet die Erfahrung des Schülers im täglichen Leben, sei es zu Hause oder in der Schule, Stoff zu manchem Aufsätzchen. Seltener werden Abschnitte aus Naturkunde und Geographie schriftlich verarbeitet; die Geschichte bleibt meist völlig unbeachtet, namentlich in den untern Klassen. Dieses Verfahren hat den Vorteil der Bequemlichkeit. Der Lehrer muss sich nicht präparieren, sondern braucht nur eine Mustersammlung zu benutzen, in welcher der Stoff nach der sprachlichen Schwierigkeit geordnet ist, so dass ein Aufsteigen vom Leichten zum Schweren erfolgen kann, und der Schüler nicht leicht überfordert wird.

Die Zillerianer bezeichnen als Stoffquellen: Lektüre, Sachunterricht und Selbsterlebtes der Schüler. Und zwar soll der Aufsatz womöglich jeweilen aus denjenigen durch die Schularbeit entwickelten Teilen des kindlichen Gedankenkreises genommen werden, in denen augenblicklich das regste Interesse vorhanden ist. Nach Rein, Pickel und Scheller[1]) hängt das Gelingen einer schriftlichen Arbeit von zwei Hauptbedingungen ab: vom Interesse *am* Stoff und von der Herrschaft *über* den Stoff.

Die Quellen, aus welchen die Aufsätze geschöpft werden, sind somit in beiden Lagern die nämlichen; der Unterschied besteht darin, dass der Aufsatz bei den einen nur gelegentlich und ausnahmsweise an den Sachunterricht angeschlossen wird, während die andern bloss solche Stoffe schriftlich verarbeiten, welche durch den Unterricht oder das Schulleben in den Vordergrund des Interesses gerückt worden sind. Diese brauchen sich nicht lange zu

---

[1]) Das vierte Schuljahr pag. 102.

besinnen: *was* will ich schreiben? sondern nur: *wie* will ich es darstellen?

Das Verfahren nach Ziller bietet folgende Vorteile:

1. Der Schüler bringt den Aufsatzstoffen lebhaftes *Interesse* entgegen, wenn der Sachunterricht richtig durchgeführt wurde.

2. Der Schüler *beherrscht den Stoff* vollkommen, weshalb der sprachlichen Darstellung mehr Zeit und Aufmerksamkeit gewidmet werden kann.

3. Da die Stoffe sämtlichen Sachfächern entnommen werden, so ergibt sich von selbst eine wohlthätige *Abwechslung,* welche den Geist des Zöglings erfrischt.

4. Der Schüler hat Gelegenheit, sich auf *verschiedenen Gebieten im schriftlichen Gedankenausdruck zu üben.*

5. Die schriftliche Darstellung der sachunterrichtlichen Stoffe ist von grossem Wert für die betreffenden Fächer, da die Materie auf diesem Wege *leicht und sicher eingeprägt* wird.

Freilich stellt dieses Verfahren hohe Anforderungen an den Fleiss und die methodische Tüchtigkeit des Lehrers, was so lange als ein Nachteil betrachtet werden muss, als die Lehrer infolge ungenügender Besoldung zu Nebenverdiensten gezwungen sind, welche eine gründliche Vorbereitung für den Unterricht verunmöglichen. Für den Anfänger ist es schwierig, diejenigen Abschnitte aus der im Sachunterricht verarbeiteten Stoffmasse herauszufinden, welche sich zur schriftlichen Darstellung vorzüglich eignen. Denn nur um *Abschnitte* aus den Realfächern kann es sich handeln, wie auch im Sprachunterricht nicht alle Lesestücke zu Aufsatzübungen Verwendung finden, sondern bloss die ausführlich behandelten. Bei dieser Auswahl ist vor allem auf sprachliche Einfachheit und Leichtigkeit Bedacht zu nehmen. Lieber wenige logisch geordnete Sätze als ein Haufen durcheinandergeworfenes Zeug voll orthographischer Fehler. »Die leichten Aufsätze sind die lehrreichsten.«

Besonders zu empfehlen sind kleine Abschnitte aus dem *naturkundlichen* Unterricht. In der vierten und fünften Klasse lässt man nicht auf einmal das Pferd oder die Kuh beschreiben. Wenn man sich auf dieser Stufe für einmal auf den Nutzen der Kuh oder das Aussehen des Pferdes beschränkt, so ist die Aufgabe gross genug. Wenig auf einmal, aber dieses Wenige gründlich und klar, sei die Devise. Je umfangreicher die Arbeit, um so mehr häufen sich die Fehler, trotz gewissenhafter Vorbereitung. Lehrer und Schüler sind von dem unbefriedigenden

Produkt enttäuscht; die Fehlerbesprechung und Verbesserung zieht sich unter der wachsenden Unlust aller Beteiligten ins Endlose. Man bangt ordentlich vor der nächsten Aufsatzstunde, so dass die verfehlte Arbeit ihren Schatten noch auf den folgenden Aufsatz wirft, der ohnehin infolge der ausgedehnten Korrekturen zu weit hinausgeschoben werden muss.

Den Fehler, zu schwierige Stoffe für die schriftliche Bearbeitung auszuwählen, rügt auch der Inspektoratsbericht Inn und Münsterthal vom Jahre 1891/92: »Manche Lehrer — und es zeigt sich dieses Bestreben namentlich bei den jüngern Aposteln — greifen nach zu schwierigem, fremdartigem Stoff, der dann nur mit grossem Aufwand an Zeit und Mühe verarbeitet werden kann und dennoch nicht gehörig bewältigt und verdaut wird[1].« Wenn sich dieser Vorwurf auf Zillerianer bezieht, so scheint uns, der Fehler liege weniger in der Fremdartigkeit als in der Schwierigkeit des Stoffes, sei es, dass die Abschnitte zu lang genommen oder dass Abschnitte aus dem Sachunterricht herangezogen werden, die sich infolge ihrer sprachlichen Schwierigkeiten zur schriftlichen Bearbeitung auf der betreffenden Altersstufe nicht eignen. Stoffe, welche im Sachunterricht gründlich behandelt oder der Erfahrung der Kinder entnommen wurden, können dem Schüler nicht fremdartig vorkommen, und andere Aufsatzstoffe wählt ein gewissenhafter Zillerianer nicht aus; dagegen liegt die Gefahr für ihn sehr nahe, aus der Fülle grösserer zusammenhängender Stoffe, die der Sachunterricht verarbeitet, zu umfangreiche oder sprachlich unbequeme Abschnitte zur schriftlichen Darstellung herbeizuziehen.

Wie die Naturkunde, so bietet auch die *Geographie* dankbare Aufsatzthemata. Da es weder möglich, noch wünschbar erscheint, den gesamten mündlich behandelten Stoff zu Aufsätzen zu verwerten, so muss auch hier der Lehrer auf die Auswahl der geeignetsten Abschnitte bedacht sein. Das Gleiche gilt von der *Geschichte.* Besondere Beachtung verdienen bei realistischen, namentlich historischen Stoffen des »angelehnten Aufsatzunterrichts« die Vorschläge von Th. Wiget, Bündn. Sem.-Bl. VI, pag. 108—119. Das Charakteristische seines Verfahrens besteht darin, dass aus einer Reihe ganz kurzer Aufsätzchen ein grösseres, zusammenhängendes Aufsätzchen aufgebaut wird. Dabei lässt sich nicht nur eine Häufung von sprachlichen Schwierigkeiten glücklich vermeiden, sondern der Schüler wird auch durch die mehrmalige Anwendung

[1]) Jahresb. X d. B. Lhrv. pag. 78.

desselben Wortmaterials in der Rechtschreibung sicher. Nachdem die Kinder z. B. den schlauen, den starken, den hartherzigen, den treuen Hagen beschrieben haben, werden sie mit Leichtigkeit und freudigem Interesse die einzelnen Züge zu einem Charakterbilde Hagens zusammenfassen.

Für den Anfang liefern kleine *Erzählungen* unstreitig den wertvollsten Stoff zu Aufsatzübungen. In den Erzählungen herrscht mehr Leben als in der Beschreibung; sie sprechen deshalb den Schüler der untern Stufen mehr an. Auch stehen die Sätze der Erzählung in einem innigern logischen Zusammenhang als in der Beschreibung und prägen sich aus diesem Grunde leichter dem Gedächtnis ein. Ferner eignen sie sich gut zu verschiedenen Abänderungen, Erweiterungen, Verkürzungen etc. Da die meisten Lesebücher verhältnismässig wenig kurze, einfache Erzählungen enthalten, so nehmen viele Lehrer ihre Zuflucht zu sogenannten Mustersammlungen, wodurch dem isolierten Aufsatzunterricht Thür und Thor geöffnet wird, wenn der Lehrer blindlings dem Leitfaden folgt und sich nicht die Mühe nehmen mag, die Uebungsstücke so auszuwählen, dass sie mit dem Sachunterricht in logischem Zusammenhang stehen. Aber auch dann, wenn diese Verbindung hergestellt würde, könnten wir ein solches Verfahren nur ausnahmsweise billigen, da uns durch Lektüre und Sachunterricht treffliche Stoffe in Fülle geboten werden, und zwar solche, die schon genügend eingeprägt sind; nur darf der Lehrer die Mühe nicht scheuen, sich gründlich vorzubereiten und die Aufsätzchen vorerst selbst zu entwerfen. Das ist selbstverständlich, dass angelehnte Aufsätze nach dem Beispiele Th. Wigets nicht aus dem Aermel geschüttelt werden können. Sie erfordern einiges Nachdenken von seiten des Lehrers, sind dafür jedoch in mehrfacher Hinsicht wertvoller als blosse Inhaltsangaben. Wenn der Lehrer diese Vorbereitung scheut; wenn er den Stoff einfach so niederschreiben lässt, wie er im Sachunterricht dargeboten wurde; wenn der Lehrer jede sprachliche Vorbereitung des Aufsatzes unterlässt, wie es manchmal vorkommt, dann würde er besser thun, die Zillersche Methode ganz zu verabschieden und nach einer guten Aufsätze-Sammlung zu greifen. Wohl bieten bei dem Verfahren nach Ziller Lektüre, Sachunterricht und Erfahrung den Aufsatzstoff, sodass sich der Lehrer nicht lange fragen muss: *was* wollen wir schreiben? Aber dieses Verfahren enthebt den Pädagogen nicht der Pflicht, das Zweckmässigste aus der gebotenen Stoffmasse zur

schriftlichen Verarbeitung auszuwählen und die in jedem Aufsatz vorkommenden Spracherscheinungen einer genauen Musterung zu unterziehen, aus welcher hervorgehen muss, was zu geschehen hat, um die nötigen sprachlichen Voraussetzungen für eine korrekte schriftliche Darstellung herbeizuführen. Mit andern Worten, die Frage: *wie* lässt sich der Stoff am besten darstellen? tritt für den Zillerianer ganz besonders in den Vordergrund.

Wir verlangen deshalb von dem Lehrer, dass er das Aufsätzchen zuerst selbst niederschreibe; nicht um den Schülern seine Satzformen aufzuzwingen, sondern um eine sichere Wegleitung zu besitzen, welche die schwierigen Wörter und Satzformen zum voraus ins Auge fassen und vor allem das *Zuviel* vermeiden lässt. Gestützt auf diese Präparation werden nun die Kinder durch Konzentrationsfragen angeregt, den Aufsatzstoff zu sammeln und zu ordnen. Sodann wird der Inhalt abschnittweise in möglichst einfache und bestimmte Sätze gefasst, wobei die Schüler jeweilen in der Auffindung des bezeichnendsten Ausdruckes wetteifern. In den untern Klassen muss jeder Abschnitt so lange eingeprägt werden, bis er auch den Schwächern geläufig ist. In der 3. und 4. Klasse kann ein erhebliches Abweichen von der gemeinsam erarbeiteten Form nur den bessern Schülern gestattet werden.[1])

Kam es bei der Fassung des Aufsatztextes darauf an, die Gedanken logisch geordnet und stilistisch richtig auszudrücken, so handelt es sich später darum, die Schüler vor Verstössen gegen Orthographie und Interpunktion zu bewahren. Hiefür muss schon beim Sachunterricht und bei der Einprägung des Aufsatzstoffes vorgearbeitet werden, indem der Lehrer von den Kindern mit eiserner Konsequenz scharfe und genaue *Aussprache* verlangt und darin selber mit gutem Beispiel vorangeht. Bei schwierigen Fällen leistet das *Chorsprechen* vorzügliche Dienste. Die Vorbereitung für den Aufsatz im engern Sinne bildet jedoch das *vorbereitende Diktat.* Es enthält diejenigen Wörter und Satzformen, welche im Unterricht schon behandelt wurden, aber den schwächern Schülern immer noch Schwierigkeiten verursachen; dazu kommen noch solche bekannte Wörter, welche geeignet sind, die Schreibweise der im Aufsatz neu auftretenden Wörter vorzubereiten. Solche Spracherscheinungen sucht der Lehrer

---

[1]) Die in den bündn. Inspektoratsberichten öfter wiederkehrenden Klagen über den Mangel an originellen Gedanken, und dass alle Aufsätze über den gleichen Leisten geschlagen seien, sind nur insofern berechtigt, als sie sich auf die obern Klassen (sagen wir von der 5. an) beziehen.

aus dem Aufsatze heraus und diktiert sie. Ein vorbereitendes Diktat enthält gewöhnlich nur wenige Wörter und Sätze und sollte nicht mehr als 15 bis 20 Minuten in Anspruch nehmen. Somit kann auch die Korrektur desselben und die Fehlerbesprechung nicht viel Zeit wegnehmen.

Die übrigen geläufigen Wörter und Satzformen werden beim vorbereitenden Diktat nicht berücksichtigt; die in diesem Aufsatz zum erstenmal erscheinenden erfordern eine besondere Besprechung. Dabei soll womöglich auf das Warum aufmerksam gemacht werden, z. B. Doktor schreibt man nur mit k, weil es ein Fremdwort ist. Der Satz: wenn ich nur gesund würde! muss ein Ausrufzeichen haben, weil er einen Wunsch ausdrückt. Hinsichtlich der grammatischen Erörterungen verweisen wir auf den sehr beachtenswerten Artikel »Deutscher Unterricht in der Volksschule« in Reins Encyklop. Handbuch der Pädagogik. Bei schwierigen Sätzen empfiehlt sich die graphische Darstellung auf der Wandtafel, z. B.: »Wer mir das gethan hat«, rief er, »der soll mir's schwer büssen!« »— —«, —, »— —!« Auch bei der Besprechung der Schreibweise neuer Wörter, namentlich der Fremdwörter, thut der Lehrer gut, die Wörter auf die Wandtafel zu schreiben, damit sich das neue Wortbild nicht nur dem Gehör, sondern auch dem Auge einpräge. Freilich eine Eselsbrücke darf daraus für den Schüler nicht entstehen. Ganz verwerflich ist die Stichwortmanier; sie ist lediglich eine Krücke für das Gedächtnis, wobei der Schüler weder die nötige Einsicht in den logischen Zusammenhang der einzelnen Teile, noch eine Uebersicht über das Ganze gewinnt. Sind die neuen Wort- und Satzformen eingeprägt, so wird der Aufsatz unter Angabe der Interpunktion wiederholt und hierauf zu Papier gebracht. — In den obern Klassen kann zuweilen das vorbereitende Diktat bis nach der Besprechung der neuen Wörter und Sätze aufgeschoben werden, damit diese letztern auch in das Diktat aufgenommen werden können. In einzelnen Fällen mag das Diktat unterbleiben, nämlich wenn der Lehrer glaubt, durch die mündliche Vorbereitung und durch Zuhülfenahme der Wandtafel den Fehlern genügend vorgebeugt zu haben. Eine kurze Besprechung über Orthographie und Interpunktion muss jedoch unter allen Umständen stattfinden. Was der Lehrer bei der Vorbereitung des Aufsatzes versäumt, hat er bei der Korrektur reichlich zu büssen.

Nun stehen wir vor der Frage: soll der Aufsatz ins Reinheft geschrieben werden, wie es Rein verlangt, oder ist es vorteilhafter,

zuerst ein Entwurfsheft zu benutzen? Für die untern Klassen (3., 4., in Halbjahrsschulen auch noch 5. Schuljahr) dürfte sich das zweite, für die obern Klassen das erste Verfahren empfehlen. Für die jüngern Schüler ist das Eintragen des korrigierten Aufsatzes ins Reinheft eine vorzügliche Schönschreibübung; denn sie zeigen dabei gewöhnlich mehr Freude und Sorgfalt als bei den eigentlichen Schönschreibübungen. Mit Stolz zeigen sie ein solches Heft den Eltern, das wirklich den Namen Reinheft verdient, weil es sauber geschrieben und sozusagen fehlerfrei sein kann. Auch ist zu berücksichtigen, dass beim richtigen Abschreiben des Aufsatzes die gelernten Wort- und Satzbilder sich befestigen, und dass dem Schüler Gelegenheit geboten wird, die gemachten Fehler zu verbessern. Umgekehrt kann von einem Dritt- oder Viertklässler beim Entwerfen eines Aufsätzchens nicht wohl verlangt werden, dass er schön schreibe, nie »verirre« und dazu noch keinen orthographischen Fehler verbreche. Die Schüler der obern Klassen dagegen sollten nach und nach dahin gebracht werden, dass sie ein Aufsätzchen bekannten Inhalts gleich zuerst in gefälliger Schrift und ohne grobe Fehler auszuführen im stande sind. — Ein schlimmer Feind des Aufsatzunterrichts ist die Schiefertafel. Sie lässt vor allem den Schüler nicht zu einer leichten, geläufigen Schrift kommen. Da sie immer zum Auswischen einladet, wird der Schüler nicht genötigt, einen Satz genau zu überdenken, ehe er ihn anfängt zu schreiben, was dann auf dem Papier zu dem ewigen Durchstreichen oder Ausradieren führt. Ihre Hauptsünde aber ist, dass sie eine methodisch richtige, gründliche Korrektur nahezu verunmöglicht.[1]) Wie oft werden nur einige Tafeln korrigiert und die Fehler oberflächlich besprochen, dann heisst es: Schwamm drüber! Soll der Aufsatz ins Reinheft eingeschrieben werden, so korrigiert der Lehrer meist alles selbst, und da die Tafel möglichst bald wieder frei sein sollte, nimmt er sich nicht Zeit, die häufigsten Fehler zu notieren, und Fehlerbesprechung nebst Fehlerdiktat unterbleiben. Handelt es sich aber nur um Aufsätzchen, die nicht eingeschrieben werden sollen, oder um Zwischenarbeiten, so begnügt sich der Lehrer gar zu gern damit, einige Schüler ihre Erzeugnisse vorlesen zu lassen, wobei die meisten Fehler unbeachtet und unverbessert bleiben.[2]) Wo dagegen alle Aufsatz- und Sprachübungen gleich zuerst in ein Heft eingetragen werden, bleibt jede unkorrigierte Arbeit dem gewissenhaften Lehrer ein Vorwurf, seine Pflicht versäumt zu haben.

---

[1]) Vergl. Jahresber. V des Bündn. Lhrv. pg. 78, Anmerkung des Herausgebers.
[2]) Vergl. Jahresb. V des Bündn. Lhrv. pg. 78.

Ueber Konzentrationsbestrebungen im naturkundlichen Unterrichte.

Konferenzvortrag von Professor A. Heyer in Trogen.

II.

Im Jahre 1885, also im Erscheinungsjahre der Jungeschen Schrift, erschienen zwei Arbeiten, welche beide eine *Konzentration sämtlicher naturkundlichen Fächer* gebieterisch verlangen. Die eine ist das Buch von *Beyer*: *„Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule“*; die andere ist erschienen in dem Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik und verfasst von *P. Conrad,* jetzigem Seminardirektor in Chur, und ist betitelt: *„Der Zweck des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule.“*

Beide erstreben das gleiche *Ziel, die Bildung eines sittlich-religiösen Charakters.* Dieses Ziel ist von jedem Unterrichte zu erstreben. Sie argumentieren nach den Zillerschen Grundsätzen ungefähr so:

Der Sachunterricht zerfällt in den Gesinnungsunterricht und in den naturkundlichen Unterricht. Jener hat das Kind mit den sittlichen Zielen bekannt zu machen, dieser die Mittel und Wege kennen zu lehren, die zu dem erstrebten Ziele führen. Die Thätigkeit zur Erreichung sittlicher Ziele heisst *Arbeit;* also ist durch die Naturkunde in erster Linie die Kenntnis der menschlichen Arbeit zu erstreben. Der Mensch bedarf zur Verwirklichung seiner sittlichen Zwecke, also bei seiner Arbeit, sowohl der Naturkörper, als auch der Naturkräfte. Stoffe und Kräfte stehen in der Natur in gegenseitigen Beziehungen; deshalb darf der Unterricht diese Beziehungen nicht lösen; insbesondere darf er die Beziehungen zum Menschen nicht übersehen; er muss vielmehr immer von denselben ausgehen und auf sie zurückkommen. Somit ist eine Verknüpfung sämtlicher naturkundlichen Fächer notwendig. Das Jungesche Ziel ist ihnen nicht oberstes, sondern nur Teilziel. Ebenso können sie die vernachlässigende Haltung Junges gegenüber dem Menschen nicht billigen. Junge betrachtet den Menschen auch als Glied der Natur, hauptsächlich aber als bedingtes Glied. Beyer und Conrad zeigen, dass er zwar auch ein bedingtes Glied ist, indem er durch die Nahrung und andere Bedürfnisse von der Natur abhängt, heben aber besonders hervor, dass der Mensch ein bedingendes Glied der Natur ist, indem er durch seine Intelligenz sich die Stoffe und Kräfte der Natur dienstbar macht.

Junge will also die Inferiorität, Beyer und Conrad wollen die Superiorität des Menschen hervorheben.

Nun geht Beyer weiter und sagt: die *Anordnung* des Stoffes muss nach den sog. Kulturstufen geschehen, so dass der Unterricht in chronologischer Reihenfolge die gesamte menschliche Kulturarbeit zur Anschauung bringt. Beyer vertritt hier den Standpunkt, dass die Entwickelung des Menschengeschlechts ähnliche Phasen durchgemacht hat, wie sie bei der Entwickelung des Individuums durchgemacht werden. So will er denn jede Kulturstufe in dem Zeitabschnitt behandeln, in welchem der Zögling in die entsprechende Phase eingetreten ist. Es folgen nacheinander: Jäger, Nomade, Ackerbauer, Kleinbürger, Grossbürger. Auf jeder Stufe wird der Stoff eingeteilt in

1. *Des Lebens Nahrung u. Notdurft.*	A. Nahrung (tier., pflanzl., miner.), B. Kleidung, C. Wohnung.
2. *Beschäftigung, Verkehr, Verkehrsmittel.*	D. Werkzeuge und Waffen, E. Gefässe, F. Fahrzeuge und Verkehrsmittel, G. Orientierung in Raum und Zeit, H. Tauschmittel, J. Mittel des geistigen Verkehrs und der Kunstübung.

Wenn man Beyer vorwirft, diese *Anordnung* gehe vom Entlegensten aus und komme zuletzt erst auf das Naheliegende, so erwidert er, die uns zeitlich am entferntesten liegende Kulturepoche liege dem Kinde am nächsten. Er sagt ferner*): die Auswahl und die Anordnung des Stoffes wird bedingt durch das ethische Ziel; folglich hat hier für den synthetischen Gang des Unterrichts nur die Ethik das Wort. Die Psychologie hat erst zu reden, wenn die Ethik gesprochen hat, d. h. bei der *Darbietung* des Stoffes. — Wenn das richtig wäre, dass man bei der Auswahl und Anordnung nur die Ethik reden lassen wollte, so würde ja z. B. die Anordnung von Haufe, der schon so frühe mit der Chemie beginnt, nicht beanstandet werden dürfen, und doch ist es bei ihm gerade die *Anordnung,* die als für das kindliche Fassungsvermögen unsinnig erscheint, die sofort abschreckt! Dass aber die Beyersche Anordnung auch der Psychologie des Kindes

*) Siehe Beyer: Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Pag. 14.

gerecht wird, ist leicht ersichtlich bei der Verfolgung der Kulturstufen. *Vorherrschend* sind auf der Jägerstufe wilde *Tiere*, auf der Hirtenstufe Haustiere und Wiesengräser, auf der Stufe des Ackerbauers die Kulturgewächse. Also bis hieher *hauptsächlich* Zoologie und Botanik. Erst auf den beiden obern Stufen herrscht dann der physikalische und der chemische Stoff vor. Auf der Stufe der Analyse (form. Stufe) wird natürlich das heimatliche Material herbeigezogen und dadurch der Forderung »vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten« Rechnung getragen.

Conrad ist mit der Theorie Beyers einverstanden; aber er scheint zu befürchten, dass gegenwärtig eine Anordnung nach Beyers Vorschlag nicht möglich sei; denn offenbar verlangt eine solche, dass der Gesinnungsunterricht in der gleichen Weise geordnet werde, damit eine Konzentration mit diesem möglich sei. *Das* aber verlangt Conrad unbedingt, dass von der menschlichen Arbeit auszugehen sei, und wünscht Konzentration aller naturkundlichen Fächer. In welcher Weise diese Konzentration geschehen könnte, zeigt er an seinen *„Präparationen über die Getreidearten.“*

Er teilt hier den Stoff so ein:

1. Benutzung des Getreides: Brotbacken, Bierbrauen, Spiritusfabrikation.
2. Bestellung des Ackers.
3. Entwicklung der Saat.
4. Blütezeit.
5. Ernte.
6. Unkräuter.
7. Schmarotzer (Mutterkorn, Rost, Brand).
8. Dem Getreidebau schädliche Tiere.
9. Pflug, Egge (schiefe Ebene, Keil).
10. Zusammengesetzte Maschinen (Säemaschine, Dreschmaschine, Mühle).
11. Aräometer (bei der Spiritusfabrikation), spez. Gewicht.
12. Düngmittel.
13. Bodenkunde.

Die Präparationen sind nach den formalen Stufen ausgeführt und sind ausserordentlich interessant. Leider hat es Conrad bis dahin unterlassen, den gesamten naturkundlichen Stoff nach seinem Prinzipe zu gruppieren*). Offenbar ist er durch seinen

*) Das ist seither, soweit die Verhältnisse es gestatten, im Lehrplan für die bündnerischen Volksschulen und in den Lesebüchern für unsere Primarschulen geschehen. D. H.

Versuch schon auf Widerstand oder doch Abneigung gestossen. Etwa 4 Jahre später (1889) gab Conrad seine »Präparationen für den Physikunterricht« heraus. Auch hier hat er, seinem Grundsatze getreu, die Anordnung des Stoffes nach — man könnte sagen — Arbeitseinheiten vorgenommen. Er will aber damit hauptsächlich zeigen, wie er im Physikunterricht die formalen Stufen angewendet wissen will, so dass dieses Buch für die Bestrebungen, sämtliche naturkundliche Fächer zu konzentrieren, ohne Bedeutung ist, während es für die Behandlung des einen Faches als hervorragende Leistung dasteht.

Fassen wir nochmals die Bestrebungen von Beyer und von Conrad zusammen, so können wir sagen: beide wollen eine Verbindung sämtlicher naturkundlichen Fächer. Als Konzentrationsmittelpunkt dient bei beiden die menschliche Arbeit. Das Verständniss der menschlichen Kulturarbeit ist das direkte Ziel ihres naturkundlichen Unterrichts, während das indirekte höchste Ziel, die Bildung eines sittlichen Charakters, nie aus den Augen gelassen wird.

Der Vorwurf, der Beyer gemacht wird, er möchte den naturkundlichen Unterricht in den Dienst des Gesinnungsunterrichts stellen, ist nicht gerechtfertigt; denn er betrachtet, wie Conrad, die menschliche Kulturarbeit als direkten Konzentrationsmittelpunkt, den Gesinnungsunterricht hingegen nur als indirekten.

Im Jahre 1888 traten zwei neue Reformatoren gemeinsam auf: *Kiessling und Pfalz.* Sie verlangen von dem naturgeschichtlichen Unterrichte, dass er auf die Entwickelung des *sittlichen Charakters* einwirke, indem er *klares Verständnis der Natur* und eine auf solchem beruhende *Liebe* zu derselben *erzwecke.* Sie wollen zeigen, dass die Erde ein wohlgeordnetes Ganze ist, dessen einzelne Glieder sich nicht nur gegenseitig bedingen, sondern auch denselben allgemeinen Lebensbedingungen unterworfen sind. Sie verlangen also Ähnliches wie Junge; hingegen wollen sie auch den Menschen als ein Glied des Naturganzen aufgefasst wissen und zwar sowohl als bedingtes, als auch bedingendes. Junge geht nicht weit genug, wenn er nur den Einfluss der Natur auf den Menschen, nicht aber einen entgegengesetzten betont. Junge fürchtet, durch die Betonung der Einwirkung des Menschen auf die Natur könnte man das Kind zur Sebstüberhebung erziehen. K. und Pf. aber steuern dagegen, indem sie zeigen, dass der Mensch auch an

die Unabänderlichkeit der Naturgesetze gebunden ist. Hierin stimmen sie mit Beyer und Conrad überein.

Bei der *Auswahl* des Stoffes verfahren K. und Pf. ähnlich wie Junge; sie teilen die Objekte der Heimat ein in Gruppen, wie sie in der Natur vorkommen. Dadurch aber, dass sie auch Kulturgewächse herbeiziehen, weichen sie von Junge ab. Ihre Gruppen heissen Garten, Wiese, Feld, Wald, Wasser etc. Von Bedeutung ist, dass sie ausländische Naturgegenstände vollständig unberücksichtigt lassen. Sie begründen dieses Vorgehen damit, dass sie sagen, es sei doch nicht möglich, fremde Pflanzen und Tiere in ihren natürlichen Beziehungen zu Boden, Nachbarschaft, Klima etc. zu beobachten, und weisen die Exoten dem Geographieunterrichte zu.

Bei der *Anordnung* des Stoffes bringen sie die Lebewesen einer solchen Gruppe in die Reihenfolge, wie sie miteinander in Beziehung stehen, z. B. Obstbaum, Maikäfer, Star. Jedes Wesen einer Gruppe ist in *der* Gemeinschaft vorzuführen, in welcher seine Beziehungen zu den übrigen Lebewesen allseitigst zum Ausdrucke kommen.

Die physikalischen und chemischen Erscheinungen werden erst im 5. und 6. Kursus besprochen und zwar im Anschlusse an die Behandlung des menschlichen Körpers.

Im Jahre 1894 kam ein neues epochemachendes Werk auf den Büchermarkt: *Naturkunde von Partheil und Probst.* Zur gleichen Zeit veröffentlichten die beiden Autoren eine Schrift: « Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts«, und im verflossenen Winter eine weitere Broschüre: « Zur Konzentration der naturkundlichen Fächer ».

Sie betrachten als den *Zweck* des naturkundlichen Unterrichts die *Erkenntnis des Naturlebens* und *der menschlichen Kulturarbeit.* In der Lebendigkeit des naturkundlichen Wissens betrachten sie das *Ziel* der Unterrichtsthätigkeit. Nicht in der Menge der Vorstellungen, sondern in der Klarheit, sowie in der Art und dem Grade der Verknüpfung liegt die Lebendigkeit. Deshalb verknüpfen sie sämtliche naturkundliche Fächer zu *einem Ganzen.* Als *Auswahls-* und als *Anordnungs*prinzip sind *Lebensgemeinschaften* gewählt. Aber als Lebensgemeinschaften treten nicht nur Gemeinschaften des organischen Lebens auf, sondern das « Werden, Sein und Vergehen von Naturkörpern innerhalb eines bestimmt abzugrenzenden Gebietes, die unter denselben chemischen und physikalischen Lebensbedingungen existieren, und die voneinander abhängig sind«.

Die Kenntnis des Naturlebens ist ihnen notwendig zum Verständnis der Kulturarbeit; deshalb folgt die Behandlnng der Kulturarbeit erst nach der Absolvierung der Lebensgemeinschaften. Daraus ergibt sich, dass bei der Anordnung des Stoffes in erster Linie Botanik und Zoologie die Hauptrolle spielen, ohne dass hingegen physikalische und chemische Erscheinungen unberücksichtigt blieben, da ja diese zur Erklärung biologischer Gesetze nicht entbehrt werden können. Bei der Betrachtung der Kulturarbeit herrscht dann der physikalisch-chemische Stoff vor. Aber ausdrücklich betonen die Verfasser, dass kein Fach als Konzentrationsmittelpunkt zu betrachten sei, sondern das Leben selbst.

Eine merkwürdige Stellung nimmt *Haufe* in Meran ein in seiner *„natürlichen Erziehung“*. Sein Hauptgrundsatz ist: »Der Unterricht ist nur dann natürlich, wenn er genau in der Weise verfährt, in welcher sich die Gesamtnatur entwickelt.» Deshalb empfiehlt er, auf der Unterstufe die morphologischen, chemischen und physikalischen Eigenschaften des Unorganischen den Kindern vorzuführen. Auf der Mittelstufe schliesst sich dann die Betrachtung des Pflanzenlebens (beginnend mit den einzelligen Pflanzen) und des Tierlebens an (ebenfalls mit den niedrigsten Formen beginnend). «Auf der obern Stufe sind die höhern Tiere und der Mensch zum Gegenstande des Unterrichts zu machen.» Die «natürliche Moral» ergibt sich ihm aus dem realen Stoffe, der deshalb den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bildet. Hier haben wir also einen Standpunkt, der demjenigen der Zillerschen Schule genau diametral gegenübersteht. Aber auch bei Haufe ist diese scheinbar unnatürliche Stoffanordnung aus dem *Konzentrationsbedürfnisse* entsprungen, indem er die physikalischen und chemischen Begriffe, die er auf der Unterstufe entwickelt, später bei der Betrachtung des Organischen verwerten will.

Schon anfangs der achtziger Jahre gab *Stucki* in Bern (damals noch in Basel) seine »Materialien« für den naturgeschichtlichen Unterricht heraus. Die erste Auflage verdient hier keine weitere Berücksichtigung, indem darin die neuern Bestrebungen noch nicht zum Ausdruck gelangen und der Stoff einem bestehenden veralteten Lehrplane angepasst ist. Anno 1893 kam nun die zweite, völlig umgearbeitete Auflage heraus, in welcher die Reformgedanken der neuen Schule ins Praktische umgesetzt sein sollen. Zwar sagt *Stucki* in einem Aufsatze in der Schweiz. pädag. Zeitschrift von 1891 in Bezug auf die Natur*lehre*: »Nicht die Kräfte, als das ewig

Fremdartige, sondern die konkreten Erscheinungsgruppen, gleichviel, ob sie in dieses oder jenes Gebiet der Naturwissenschaft einzureihen wären, sollen den Einteilungsgrund und das Prinzip bei der Anordnung des Stoffes abgeben,« und spricht sich damit für Konzentration des gesamten naturkundlichen Stoffes schon in der Anordnung aus; aber in seinen Materialien ordnet er den Stoff ganz reinlich nach Pflanzen, Tieren, Mineralien. Die Konzentration erfolgt erst am Schlusse jedes Kurses. Da werden dann die gegenseitigen Beziehungen der drei Naturreiche ins rechte Licht gerückt. Aber der Unterricht bleibt Fachunterricht. Das ist schon deutlich ausgesprochen in dem Ziel, das er z. B. dem Botanikunterricht steckt: Liebe und Verständnis für das Pflanzenleben. Und auch am Schlusse des dritten Botanikheftes erscheint als Schlussresultat das natürliche Pflanzensystem. Der Schwerpunkt der Stuckischen »Materialien« liegt in der Behandlungsweise des einzelnen Gegenstandes, während die Anordnung des Stoffes nicht eine Konzentration sämtlicher Fächer erstrebt.

Eine eigenartige Konzentration hat *Florian Davatz* in Chur in einer bündnerischen Konferenzarbeit vom 15. November 1884 vorgenommen, nämlich eine Konzentration von wirklichen Naturkörpern. Davatz hat hiebei allerdings nicht nach einem bestimmten Einteilungsprinzip gehandelt, sondern er hat alle Naturkörper, die z. B. in einem Eberhardtschen Lesestücke vorkommen, gesammelt und übersichtlich angeordnet. Beispielsweise für die *Biene:* Arbeitsbiene, Drohne, Königin, Mundteile, Hinterbeine, Stachel, Waben, Honig, Kerzen, Wachsfiguren, Blumen (Honig- und Wachslieferant), Brutzellen für Arbeiter, Drohnen, Königin; Wespe, Hummel, Hornis.

Bei der Besprechung einzelner Gewerbe stellt er ebenfalls alle vorkommenden Naturkörper zusammen. Beispiel: *Seilerei*: 1. Hanf, männliche und weibliche Pflanzen. 2. Einheimischer, Breisgauer und italienischer Hanfbast, ungerieben und gerieben. 3. Aloëblatt. 4. Weidenzweig. 5. Aloë und Weidenfasern. 6. Schnüre, ungezwirnte und gezwirnte. 7. Seile.

Eine solche Materialsammlung würde sicherlich in einem Unterrichte, der nach Conrads Vorschlag nach Arbeitseinheiten geordnet wäre, gute Dienste leisten.

Werfen wir nun einen Rückblick auf die angeführten Konzentrationsbestrebungen, so ergibt sich folgendes: überall ist die Forderung ausgesprochen, dass mit dem morphologischen System als Unterrichtsziel abzufahren sei. Ueberall ist erste Forderung

Naturverständnis, und das ist nur erreichbar durch biologischen Unterricht. Junge begnügt sich mit dem Naturverständnis, und deshalb ist sein Ziel das *biologische System.* Kiessling und Pfalz wollen den Menschen mit der Natur in Verbindung bringen und gehen also einen Schritt weiter als Junge. Bei ihnen treten deshalb schon ausgesprochener physikalische und chemische Stoffe auf, allerdings erst auf den obersten Stufen. Beyer und Conrad nehmen die menschliche Arbeit als Konzentrationszentrum und verlangen folgerichtig Konzentration aller naturkundlichen Fächer. Bei Partheil und Probst dient im Anfang das Leben in einer Lebensgemeinschaft als Konzentrationsmittelpunkt, und da werden hauptsächlich *organische* Lebewesen miteinander in Beziehung gesetzt; später ist die *Kulturarbeit* für die Verknüpfung massgebend, und da spielen Physik und Chemie die Hauptrolle. Die Bestrebungen von Haufe sind als eine Verirrung anzusehen und nicht weiter zu beachten.

Ich bin nun leider noch nicht in der Lage, Ihnen aus eigener Erfahrung die Vorteile des einen oder andern Vorschlages klar zu legen. Das aber habe ich längst gefühlt, dass der naturkundliche Unterricht auf der Realschulstufe (ich zähle hieher auch die 3 untern Klassen unserer Kantonsschule) bisher in Bahnen wandelte, die zu wenig befriedigenden Resultaten führten. Wenn der Unterricht die Kenntnis eines wissenschaftlichen Systems zum Ziele hat, so kann er nicht das erreichen, was man von ihm für das Leben verlangt. Wenn der Unterricht nur formale Bildung geben soll, ist es ja allerdings gleichgültig, welche Objekte zur Betrachtung herbeigezogen werden, ob es die zerrissene Tapete Pestalozzis oder eine hinterindische Schmarotzerpflanze sei. Wenn aber der naturkundliche Unterricht Zwecke erreichen soll wie die von den verschiedensten Autoren im grossen und ganzen ziemlich übereinstimmend genannten, so muss notwendig eine sorgfältige Auswahl des Stoffes und eine ebenso gewissenhafte Anordnung desselben getroffen werden. Ueber die Darbietung gehe ich auch jetzt wieder hinweg, da sie nach denselben Gesetzen zu geschehen hat wie in andern Fächern. Allerdings käme in der Naturkunde noch das Kapitel Experiment hinzu, ein Kapitel, das allein für einige Stunden Diskussionsmaterial liefern könnte. Also lassen wir auch das beiseite.

Konzentration heisst das Feldgeschrei der modernen Methodiker! Die Forderung Zillers ist, den Gesinnungsunterricht zum Konzen-

trationsmittelpunkt zu machen, weil dieser das zu erreichende Ziel zeigt. Zugegeben, das sei allgemein angenommen, so können wir doch nicht warten, bis der Gesinnungsunterricht auf allen Stufen und in allen Schulen die Teilziele gesteckt hat, nach denen die Naturkunde sich zu richten hat, so dass jener und unser Unterricht im gleichen Schritt und Tritt marschieren können. Solange also nicht eine allgemeine Fächerverbindung möglich ist, begnüge man sich mit einer möglichst ausgedehnten partiellen. Am weitesten gehen in der Konzentration der naturkundlichen Fächer Beyer, Conrad, Partheil und Probst. Die von Beyer vorgeschlagene Anordnung möchte ich deshalb noch nicht anempfehlen, da sie offenbar eine vorausgehende Anordnung des Gesinnungsstoffes nach Kulturstufen voraussetzt. Am meisten würde mir die Konzentration im Sinne Conrads gefallen; nur schade, dass er ausser seinen »Getreidearten« keine weitern Beispiele ausgearbeitet hat, die den Lehrer aufmuntern könnten, seinen Vorschlägen Folge zu leisten*). So bleibt noch das Buch von Partheil und Probst. Und in der That scheint dieses eine Zukunft zu haben. In Deutschland hat es eine grosse Zahl von Anhängern gefunden. Es ist in drei verschiedenen Ausgaben den verschiedenen Schulbedürfnissen angepasst, so dass jeder eine der Ausgaben für seine Bedürfnisse passend finden wird.

M. H. Ich bin am Schlusse angelangt. Wenn nicht jeder von Ihnen das in meinem Referate gefunden, was er erwartet hat, so betrübt mich das nicht; freuen aber würde es mich, wenn ich den einen oder andern von Ihnen angeregt hätte, die einschlägige Litteratur selbst zu studieren und daraus Nutzen für den Unterricht zu ziehen. Wenn mein Vortrag das vermocht hat, so bin ich zufrieden. Die Intensität der Anregung aber wird sich schon in der Diskussion bemerkbar machen.

Rezensionen.

Ethisch sozialwissenschaftliche Vortragskurse. Bern, Verlag von Steiger & Co., vormals A. Siebert.

1. *Ethische Prinzipienlehre* von H. Höffding. Preis: 60 Cts.
2. *Ueber Erziehung,* von M. v. Egidy. Preis: 60 Cts.

Es ist erfrischende Morgenluft, die uns aus diesen Schriften entgegenweht, der Hauch einer neuen, schönern, glücklichern Zeit. Menschenwohl, gleiches Glück für alle wird uns da mit einer Wärme

*) Vergl. die Anmerkung auf S. 68. D. H.

und Ueberzeugung gepredigt, dass wir uns der Hoheit dieser Gedanken nicht verschliessen können.

Höffding untersucht zuerst das ethische Schätzungsmotiv, d. h. das Gefühl, das uns zur Bildung sittlicher Urteile treibt, und findet es in der Sympathie oder der Menschenliebe. Dem entsprechend bezeichnet er das Wohlfahrtsprinzip als den Massstab oder das objektive Prinzip der Wertschätzung. Eine Handlung ist danach gut, wenn ihre einzigen Wirkungen Lustgefühl und Glück sind, böse, wenn sie lediglich Schmerz und Unglück bewirkt. Die Berechtigung einer Handlung versteht sich also von selbst, wenn sie nur Lust und Glück schafft, wogegen für eine Handlung, die Schmerz und Unlust erzeugt, die Berechtigung nachgewiesen werden muss.

Aus dem allgemeinen Wohlfahrtsprinzip leitet der Verfasser sodann eine Reihe von Sätzen ab, die für die spezielle Gestaltung der Ethik von grösster Bedeutung sind. Er spricht da über das Prinzip der freien Persönlichkeit, d. h. darüber, dass kein persönliches Wesen nur als Mittel betrachtet und behandelt werden dürfe, sondern immer zugleich Zweck sein solle, ferner über Selbstbehauptung und Hingebung, die Monogamie, das Recht der Frauen, über Ethik und Pädagogik, über die Begründung des Privateigentums, die Theorie der Strafe etc. Ueberall tritt uns in dem scharfsinnigen Gelehrten zugleich der wahre Menschenfreund entgegen, der uns zu begeistern weiss für die Verwirklichung seiner Ideen. Auch der vorurteilsfreie Herbartianer kann sich mit der Höffdingschen Ethik sehr wohl befreunden; denn die Idee des Wohlwollens, die Höffding als oberstes ethisches Prinzip hinstellt, soll auch nach Herbart eine dominierende Stellung unter den sittlichen Musterbildern einnehmen.

Egidy stellt in seinem Schriftchen die Forderung an die Spitze, dass an Stelle des bisherigen Zwangssystems das Erziehungsverfahren treten müsse. Erziehung ist ihm in erster Linie *Selbsterziehung*. Gegenwärtig brauchen wir noch Gesetze und Strafen, um die Menschen von groben sittlichen Ausschreitungen abzuschrecken. An die Stelle dieser Massregeln soll die Erziehung, das »Selbstgutseinwollen«, treten. Sobald jeder ernstlich aus sich selbst gut sein will, können jene Zwangseinrichtungen dahin fallen.

Neben der Selbsterziehung kennt und anerkennt Egidy aber auch die Erziehung anderer. Von einem Erzieher fordert er Liebe, Ueberlegenheit, Menschenkenntnis, Selbst- und Neidlosigkeit. Unter den Anforderungen, die sich für den Erzieher aus den Erfordernissen der Zeit ergeben, betont er besonders das vollkommene Gerechtigkeitsempfinden. Dieses äussert sich in dem Bestreben nach Sicherstellung und Gewährleistung eines menschenwürdigen Daseins für jeden im Volke. Die Frage: auf was alles erstreckt sich die Erziehung, beantwortet er mit der Forderung einer naturgemässen Körperpflege, der Entwicklung der Treue, der Liebe, der Dankbarkeit, der Wahrhaftigkeit, des logischen Denkens, des Vernünftigseins, der Toleranz, des Mutes, der Geduld. Beim Erziehungsver-

fahren will der Verfasser an Stelle der Autorität das Vertrauen, an Stelle des Gehorsams die Einsicht setzen. Grossen Wert legt er mit Recht auf das Beispiel oder das Vorbild. Er kommt da auch auf das Zeitungswesen, die Kanzel, den Thron, die Verfassung etc. zu reden und gibt überall wohl zu beherzigende Winke zur Besserung und Vervollkommnung. Wir empfehlen auch dieses Schriftchen, namentlich dem Erzieher, aufs wärmste. Wir stimmen zwar keineswegs überall mit dem Verfasser überein. So regt sich unser Widerspruch namentlich bei seinen Auseinandersetzungen über die Individualität und den Gehorsam. Aber die Arbeit enthält doch so viele wertvolle Gedanken und neue Gesichtspunkte, dass sie jedem reiche Belehrung und Anregung bietet.

Aus derselben Sammlung sind zur Rezension eingegangen:
Dr. F. Staudinger, *Beiträge zur Volkspädagogik,*
Dr. Ferd. Tönnies, *Ueber die Grundthatsachen des sozialen Lebens,*
Dr. E. Reich, *Volkstümliche Universitätsbewegung* und
W. Sombart, *Sozialismus und soziale Bewegung im 19. Jahrhundert.*

Auch diese Schriftchen verdienen volle Beachtung und seien darum nicht minder warm empfohlen.

Für Fortbildungsschulen allseitig bewährt!

Lehrmittel von F. Nager, Lehrer und pädag. Experte, Altdorf.

a) **Uebungsstoff für Fortbildungsschulen** (Lesestücke, Aufsätze, Vaterlandskunde). Neue, dritte, vermehrte Auflage. 218 Seiten. Einzelpreis geb. 80 Rp.

b) **Aufgaben im schriftlichen Rechnen** bei den Rekrutenprüfungen. 10. Auflage. Einzelpreis 40 Rp.

c) **Aufgaben im mündlichen Rechnen** bei den Rekrutenprüfungen. 3. Auflage. Einzelpreis 40 Rp.

Verlag der Buchdruckerei Huber in Altdorf.

Hauselternstelle.

Für die Leitung der Erholungsstation Schwäbrig bei Gais, Kt. Appenzell (Eigentum der Ferienkolonie der Stadt Zürich), wird auf April 1898 ein verheirateter Lehrer mit schweizer. Primarlehrerpatent als **Hausvater gesucht.** — Einem Bewerber, der sich über genügende Kenntnis des landwirtschaftlichen Betriebs ausweisen kann, würde event. auch die Verwaltung des zur Anstalt gehörigen Gutes übertragen.

Anmeldungen, unter Beilegung von Zeugnissen über bisherige Stellung und Thätigkeit, sind bis **20. Januar 1898** an Lehrer **R. Toggenburger,** Aktuar der Ferienkolonien der Stadt Zürich, 31 Universitätsstrasse, Zürich IV zu richten, welcher mündlich nähere Auskunft erteilt. (M 13762 Z)

Verlag von Hugo Richter in Davos. — Druck der Richter'schen Buchdruckerei in Davos.