Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 28 (1883)
Heft: 34

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: 23.07.2025

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

28. Jahrgang. 1883.

Schweizerische Lehrerzeitung.

Organ des schweizerischen Lehrervereins.

№ 34. Erscheint jeden Samstag. 25. August.

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

Inhalt: Zur Reform des altsprachlichen Unterrichtes. I. — Darwinismus und Schule. II. (Schluss.) — Korrespondenzen. Luzern. — Aus amtlichen Mitteilungen. — Korrektur. — Programm für die Preisausschreibung von Schulbucheinbänden. —

Zur Reform des altsprachlichen Unterrichtes.

(Von Dr. F. Thomae in Tübingen.)

I.

„Das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit,
Und neues Leben blüht aus den Ruinen."
Schiller, Wilhelm Tell.

Es gibt wohl kaum eine Frage auf dem Gebiete der Erziehung, welche zu irgend einer Zeit die öffentliche Aufmerksamkeit mehr beschäftigt hat, als gegenwärtig diejenige der Notwendigkeit einer Reform des Unterrichtes in den alten Sprachen. Nachdem erst vor wenigen Dezennien die ersten Zweifel laut geworden und sich gleichsam das erste Wölkchen als Vorbote des kommenden Sturmes am fernen Horizont gezeigt hatte, hängt jetzt ein dunkles Wetter über dem Haus und droht demselben Gefahr und Verderben. An Versuchen zur Beseitigung der Übelstände hat es nicht gefehlt, und gross ist die Zahl der Schriften, welche sich die Erörterung des Gegenstandes zur Aufgabe gemacht haben; selbst die Tagespresse kann nicht umhin, desselben oft und eingehend Erwähnung zu tun.

Ein flüchtiger Blick in die Vergangenheit zeigt, dass in den Lateinschulen des 16. Jahrhunderts das Lateinische den ausschliesslichen Gegenstand des Unterrichtes bildete. Nur so war es möglich, sich eine Fertigkeit im Gebrauch desselben zu erwerben, wie wir sie an den Humanisten jener Zeit noch jetzt bewundern. Schon als Schüler sprachen, schrieben und dichteten sie lateinisch und die lateinischen Schriftsteller lasen sie mit der Leichtigkeit fliessend vom Blatt, mit welcher man heutzutage nur die der Muttersprache zu lesen versteht. Aber dies Verhältnis hat im Laufe der Zeit eine gewaltige Änderung erfahren. Wie durch eine Hintertür schlüpften nach und nach unversehens noch andere Fächer ein: das Griechische, die Muttersprache, die Religionslehre, Geschichte und Geographie, Rechnen und Mathematik, Naturwissenschaften, zwei neuere Sprachen, Zeichnen und Singen und zuletzt das Turnen. Nachdem sie gastliche Aufnahme gefunden, wollen sie sich nicht mehr vertreiben lassen und, stolz das Haupt erhebend, es sich ebenso bequem machen, wie der ursprüngliche Herr des Hauses. Um das Übel voll zu machen, klopft schon wieder ein neuer Gast an die Tür und begehrt Einlass: das Italienische.

Wer sich die Mühe nimmt, dieser Erscheinung bis an ihre Quelle nachzugehen, wird finden, dass sie die natürliche Folge des Fortschrittes war, welcher sich im Laufe der Zeit auf allen Gebieten menschlichen Könnens und Wissens vollzogen hat. Dieser in der Weltordnung begründete Fortschritt hat auf anderen Gebieten nicht weniger umgestaltend gewirkt, als auf dem der Schule: im Gewerbebetrieb hat er die Arbeitsteilung, im Reiche der Wissenschaft die Spezialisirung notwendig gemacht und damit der Tätigkeit des Industriellen wie des Gelehrten ganz neue Bahnen geöffnet und ihnen Gebiete von unabsehbarer Grösse und ungeahnter Fruchtbarkeit erschlossen. Wer wollte die eine oder die andere missen oder wegwünschen, machen doch gerade sie den Ruhm und das Verdienst unseres Zeitalters aus? Nur hat dieselbe Ursache auf die Schule, speziell auf die Latein- oder, wie man sie auch nennt, Gelehrtenschule, den entgegengesetzten Einfluss ausgeübt wie auf die Industrie und die wissenschaftliche Arbeit: hier allerwärts Beschränkung auf eine Einzelheit oder ein eng abgegrenztes Arbeitsfeld, dort eine Anhäufung von Unterrichtsgegenständen, die zu Unzuträglichkeiten geführt hat, welche laut nach Abhülfe verlangen.

Rechnet man zu der Zahl der Unterrichtsstunden in der Schule, zu denen sich als obligatorisches Lehrfach kürzere oder längere Zeit der Konfirmandenunterricht gesellt, die Privatstunden in wohlberechtigten Künsten und Fertigkeiten, wie Musik und Tanzen (?) und die häuslichen Arbeiten hinzu, so kommt eine tägliche Arbeitszeit heraus, welche diejenige der Mehrzahl der Büreaubeamten, Lehrer, Geschäftsleute und Handwerker weit hinter sich zurücklässt, ja meist über die normale elfstündige Arbeitszeit des Fabrikarbeiters hinausgeht. Dabei besteht überdies der Unterschied, dass diese ihr Büreau oder Schulzimmer,

ihre Werkstatt oder Fabrik verlassen, um ihrer Erholung nachzugehen und gemütlich zu ihrem Schoppen zu trollen, bei dem Schüler aber nach der Schule zahlreiche Arbeiten ihrer Erledigung warten; für den gewissenhaften fängt die Arbeit nach der Schule erst recht an. Wer wollte danach noch leugnen, dass die Klage der Überbürdung eine durchaus wohlbegründete und gerechtfertigte sei?

Die Beschwerden richten sich gegen dreierlei: zunächst gegen die grosse Stundenzahl, welche für die alten Sprachen beansprucht wird, also den Lehrplan, dann gegen die geringen Leistungen in denselben, also die Lehrmethode, und drittens gegen die grosse Zahl altsprachlicher Hausaufgaben.

An Reformvorschlägen hat es nicht gefehlt. Sieht man sich dieselben etwas genauer an, so wird man erkennen, dass sich zwei Parteien fast feindlich gegenüberstehen: auf der einen Seite diejenigen, welche den Unterricht in den alten Sprachen ganz beseitigt oder doch auf ein Minimum beschränkt wissen wollen, auf der andern diejenigen, welche am Alten mehr oder weniger bedingungslos festhalten. Zu der letzteren, wenn ich mich so ausdrücken darf, konservativen Partei, gehören merkwürdigerweise die Lehrer der alten Sprachen selbst, von denen man doch die Erwartung hegen sollte, sie würden jede Reform freudig begrüssen, welche ihnen ihre Aufgabe leichter und lohnender macht. Ich bin weit entfernt, irgend einem unter ihnen einen Vorwurf daraus zu machen, glaube vielmehr, dass dieser Zug des Festhaltens am Alten, der ja sonst viel Löbliches an sich trägt, gerade in dem Berufe des Lehrers ebenso innerlich und tief begründet ist wie beim Landmann, den auch die behagliche Gewöhnung an den langsamen Schritt und die beständige Wiederholung in seinen Geschäften und die Zufriedenheit mit seinem stillen, unscheinbaren Los mit Bangigkeit vor durchgreifenden Neuerungen und Misstrauen gegen dieselben erfüllen. Unvermittelt stehen sich die Gegensätze gegenüber, ja es scheint fast zu gehen wie bei den Religionsgesprächen zur Zeit der Kirchenverbesserung, bei welchen jegliche Erörterung über die bestehenden Differenzen und jeder Versuch zur Verständigung nur zur Verschärfung der Gegensätze und zur Vergrösserung des Streites und Haders diente. So liegen denn die Bausteine zu dem grossen Werke einer zeitgemässen Reorganisation des altsprachlichen Unterrichtes ungeordnet umher, der ordnenden Hand des Meisters wartend, die aus ihnen ein allen Bedürfnissen entsprechendes, wohlgefälliges und kunstreiches Gebäude aufzuführen versteht. Einen dieser Bausteine an die rechte Stelle setzen zu helfen, ist der Zweck dieser Mitteilung. Dem Verfasser sind die darin ausgesprochenen Ansichten zuerst in der Praxis, die lange genug gewährt hat, ihn mit den Einzelheiten der Frage vertraut zu machen, doch kurz genug, ihn nicht den altgewohnten Weg für den allein zum Ziele führenden halten zu lassen, als die richtigen erschienen, sich langsam und nicht ohne Mühe und Kampf aus unbestimmter Ahnung zur Klarheit herausarbeitend, und auch, nachdem er seinen früheren Beruf an den Lehrerberuf vertauscht hat, ist sein Interesse dem Gegenstand zugewandt geblieben. Der Umstand, dass die theoretische Betrachtung sich mit den in der Praxis gewonnenen Anschauungen durchaus in Übereinstimmung befindet, gibt ihm den Mut, die geehrten Leser dieses Blattes um geneigtes Gehör für seine Darlegung zu bitten.

Den Nutzen des Sprachstudiums in Abrede zu stellen, wird niemandem einfallen. Die Sprache ist die angewandte Denklehre, die Sprachformen sind die genaueste Fassung aller Denkformen und derjenige, dessen Denkvermögen unvollkommen ist, kommt auch mit der Sprache nicht fort, und eine fremde Sprache spricht man erst dann, wenn man auch in ihr zu denken vermag. Sprachübungen sind zugleich Denkübungen. Vergleicht man die alten Sprachen, unter denen hier zunächst das Lateinische und Griechische verstanden werden, nach diesem Gesichtspunkte mit den modernen, so verdienen sie als formales Bildungsmittel entschieden den Vorzug vor den letzteren, einmal, weil in ihnen ein abgeschlossenes Ganzes vorliegt gegenüber dem steten Fluss und Wechsel, dem die neueren, in der Fortbildung begriffenen Sprachen unterworfen sind, dann wegen des geringeren Grades der Analogie oder des grösseren Grades der Verschiedenheit, der zwischen den alten Sprachen und einer modernen sowohl, als zwischen diesen unter sich zu Tage tritt. Das Studium der alten Sprachen ist wegen der grösseren Schwierigkeit, die es bietet, eine nützlichere Denkübung, als das der neueren Sprachen.

Viel erörtert ist die Frage, ob das Griechische vor dem Lateinischen den Vorzug verdiene, oder umgekehrt dieses vor jenem. Tatsächlich hat man sich vielfach für die letztere Ansicht entschieden, wie der Umstand beweist, dass zur Erlangung des Reifezeugnisses für mehrere Fachstudien die Kenntnis des Lateinischen allein genügt und das Griechische durch eine neuere Sprache als Prüfungsgegenstand ersetzt werden kann. Unbestritten muss es bleiben, dass das Lateinische aus dem Grunde, weil es viele Jahrhunderte lang die gelehrte Weltsprache bildete, von jedem, der sich einem wissenschaftlichen Berufe widmet, mit Recht gefordert werden darf. Für das Griechische dagegen hat man den hohen ästhetischen Wert vieler in dieser Sprache geschriebenen Werke in gebundener und ungebundener Rede geltend gemacht, die, so sagen die Vertreter dieser letztern Ansicht, von einem Glanze strahlen wie der Glanz der Sonne, während der Mond der römischen Klassizität nur ein mattes, von der Sonne geborgtes Licht zurückstrahle, gerade hell genug, um die lange Geistesnacht des Mittelalters notdürftig zu erleuchten. Den Sachwaltern des Griechischen ist Vergil, verglichen mit Homer, ein höfischer Kunstdichter von mässigem Talent, Livius' römische Geschichte eine hinter Thucydides, dem Vorbild, sehr zurückstehende Kopie, Cicero's Reden, neben Demosthenes gehalten, am Studirtische ausgearbeitete Kunststücke von höchst zweifelhaftem Wert, seine philosophischen Schriften ein langweiliges, seichtes Gewäsch und Horaz

als Lyriker ebensoviel wert, wie in der deutschen Literatur Ramler und Hagedorn zusammengenommen. Dieser höhere ästhetische Wert der griechischen Literatur, den gewiss niemand in Abrede stellt, kann aber doch nur die Gleichberechtigung der griechischen Sprache neben der lateinischen begründen; die in gegebenen Verhältnissen geschichtlich festwurzelnde Stellung des Lateinischen, die oben angedeutet ist, kann er nicht so weit entkräften, dass dieses ganz oder fast ganz hinter dem Griechischen zurückzustehen hätte. Vielmehr sind beide Sprachen als rechte Schwestern und als gleichberechtigt zu betrachten und soll nicht die eine stiefschwesterlich hinter der andern zurückstehen. Latein und Griechisch und Mathematik werden stets die unterscheidenden Merkmale der Gelehrtenschule (des Gymnasiums) bleiben müssen.

Wer sich nun prüfend umsieht, welches Mass von Kenntnissen im Lateinischen heutzutage im Vergleich mit der Vergangenheit die Vorbereitung auf einen wissenschaftlichen Beruf, also die Universitätsstudien, und dieser selbst erfordern, wird zunächst finden, dass das Lateinsprechen vollständig verschwunden ist. Fast wie eine alte Mode, die sich auf einem entlegenen Dörfchen festgesetzt hat und hier, isolirt wie auf einer Insel, als wunderliche und groteske Landestracht kümmerlich ihr einsames Dasein dahinfristet, wird es nur noch in den philologischen Seminarien der Universitäten geübt und auch hier nur in beschränktem Masse und auch wohl nicht überall. In den Lehrplänen der Gymnasien sind Übungen im Lateinsprechen gleichfalls gestrichen. Als Büchersprache ist das Lateinische länger in Gebrauch geblieben, doch hat seine Verwendung als solche in den letzten zwei bis drei Dezennien gleichfalls die bedeutendste Einschränkung erfahren. Selbst die Dissertationen und sonstigen kleineren Veröffentlichungen der Universitäten, für die früher die lateinische Sprache allein gebräuchlich war, werden jetzt fast ausnahmslos in den neueren Sprachen geschrieben; hie und da ist vielleicht das Titelblatt noch lateinisch abgefasst. Lateinische Bücher zu schreiben, lässt sich kaum noch jemand beikommen und, wo dies der Fall sein sollte, da mag er sich drehen und wenden wie er will — der Zopf, der hängt ihm hinten. Es ist eben nur ein natürlicher Prozess, dass eine Sprache, welche seit beinahe zwei Jahrtausenden aufgehört hat, sich weiter zu entwickeln, nicht mehr die Fähigkeit besitzen kann, dem modernen Gedankenkreis zum adäquaten Ausdruck zu dienen. Einem solchen Zustand der Dinge gegenüber ist es denn in der Tat nur eine logisch wie praktisch gleich berechtigte Forderung, dass die Lateinschule nicht nur den lateinischen Aufsatz, sondern auch sämtliche Übersetzungsübungen aus der Muttersprache in das Lateinische von der untersten bis zur obersten Klasse aus ihrem Lehrplane und aus der Reihe der für die Erlangung des Maturitätszeugnisses vorgesehenen Prüfungsgegenstände ausschliesse und sich durchweg auf Übersetzungen vom Lateinischen in die Muttersprache beschränke. Es leuchtet auf den ersten Blick ein, welch' grosse Vereinfachung des Lehrplanes durch die nunmehr genügende geringere Zahl von Unterrichtsstunden erreicht wird. Ein zweiter Vorteil, welcher zur Lösung der Überbürdungsfrage ebenso wesentlich beiträgt, ist für den Schüler der Wegfall eines bedeutenden und grossen Zeitaufwand erfordernden Teiles der Hausaufgaben, für den Lehrer derjenige der Sisyphusarbeit des Exerzitienkorrigirens, einer Arbeit, über welche kein Lehrer, der den Mut hat, der Wahrheit die Ehre zu geben, Anstand nehmen wird, sich unumwunden dahin auszusprechen, dass ihr Nutzen in keinem Verhältnis zu der darauf verwandten Zeit und Mühe stehe.

Aber auch in anderer Beziehung, in seinem Endziel, möchten wir den Unterricht im Lateinischen bedeutend eingeschränkt sehen und mit Rücksicht auf den Umfang der Kenntnisse in dieser Sprache, welchen die gelehrten Berufsarten gegenwärtig erfordern, wünschen, dass man sich mit der Erwerbung der Fähigkeit begnüge, geschichtliche Schriftsteller von der Schwierigkeit Cäsars oder des Livius, die leichteren philosophischen und rednerischen Werke Cicero's und Dichterwerke von der Schwierigkeit der Metamorphosen Ovids und der lyrischen Gedichte des Horaz fliessend zu übersetzen und zu verstehen. Was darüber hinausgeht, hat einen Teil des philologischen Berufsstudiums auf der Universität zu bilden. Diese Verkürzung des zurückzulegenden Weges ist jedoch nicht so zu verstehen, dass die genannten Schriftsteller, welche in dem viert- oder drittletzten Jahreskurs gelesen zu werden pflegen, erst in dem letzten an die Reihe kämen, sondern vielmehr in dem Sinne, dass sie die Lektüre derselben Klasse wie gegenwärtig bilden, dass man aber dann bei Schriftstellern von gleicher Schwierigkeit stehen bleibe, statt fortwährend zu schwierigeren fortzuschreiten, deren Kenntnis, wie gesagt, billig dem philologischen Fachstudium vorbehalten bleibt. Auf diese Weise wird es möglich werden, die Schüler der Gymnasien zur Universität zu entlassen ausgerüstet mit der Fähigkeit, Schriftsteller von mittlerer Schwierigkeit kursorisch lesen zu können. So viel ist für den künftigen Theologen, Philosophen, Historiker, Orientalisten, Philologen der modernen Sprachen, Juristen, Staatswissenschaftler, Mediziner, Mathematiker, Naturwissenschaftler oder welches immer seine Spezialität sein mag, wünschenswert und vollständig genügend. Dass der heutige Gymnasialunterricht durch Mangel an Übung, die eben durch das stete Weitergehen zu Schwierigerem unmöglich gemacht wird, dieses nächstliegende Ziel nicht erreicht, ist eine Tatsache, die niemand bestreiten kann.

Die vorher gewünschte Beschränkung des lateinischen Unterrichtes auf Übersetzen aus dem Lateinischen in die Muttersprache wird allerdings eine bedeutende Veränderung der Lehrmethode zur Folge haben. Statt, wie bisher es meistens der Fall ist, die Regeln und Beispiele vom Standpunkte der Muttersprache aus zu geben, ist stets und überall die lateinische Sprache zum Ausgangspunkte zu nehmen. Alle Wort- und Satzbeispiele sind, wo nur immer

möglich, am besten aus Cäsars *Bellum Gallicum* zu wählen, so dass der Schüler, wenn er zur zusammenhängenden Lektüre fortschreitet, in den meisten Wörtern und zahlreichen Sätzen alten Bekannten begegnet und ihm die Plage des vielen, mühseligen, mechanischen und unfruchtbaren Wörternachschlagens erspart bleibt. Zieht man in Betracht, mit wie viel mehr Leichtigkeit, Freude und Erfolg in dieser Weise das Lateinische gelehrt und gelernt wird, so wird man nicht anstehen, eine solche Umgestaltung der Lehrmethode zugleich als eine Verbesserung gelten zu lassen.

In entsprechender Weise hätte der griechische Unterricht eine Vereinfachung zu erfahren: Wegfall sämtlicher Übersetzungen in das Griechische und Beschränkung auf solche vom Griechischen in die Muttersprache, Lektüre bis zu Xenophons Anabasis und Schriften gleicher Schwierigkeit und von Homers Odyssee, Ausgangspunkt im grammatischen Unterrichte das Griechische, Wort- und Satzbeispiele immer zuerst griechisch gegeben, und, soweit möglich, aus Xenophons Anabasis entnommen, in der homerischen Formenlehre aus der Odyssee im Anschluss an die Lektüre, Wegfall sämtlicher Akzentregeln.

Ein Unterricht, der im Lateinischen nicht bis wenigstens Cäsar einschliesslich und im Griechischen bis zu Xenophons Anabasis einschliesslich geht, ist nutz- und zwecklos, und sind diese Unterrichtszweige deshalb besser aus den Lehrplänen aller Unterrichtsanstalten zu entfernen, wo man nicht bis zu diesem Ziele gelangt. Auch ist das angedeutete Mass von Kenntnissen erforderlich, um z. B. nur die heutige wissenschaftliche, den alten Sprachen entlehnte Terminologie zu erfassen und zu verstehen, wie ein Blick in Bücher, wie Otto Roths klinische Terminologie[1], lehrt.

(Schluss folgt.)

Darwinismus und Schule.

II.

In neuester Zeit ist die Frage aufgeworfen worden, ob nicht mit Erfolg die Sprachvergleichung sich in den Gymnasialunterricht einführen lasse. Da die jetzige Einrichtung der Gymnasien noch in eminentem Grade den Charakter von *Sprachschulen* trägt, liesse sich wohl denken, dass die für die Sprachvergleichung nötigen Elemente den Schülern zur vollen Disposition stehen. Und doch sehen wir viele und tüchtige Pädagogen des Sprachunterrichtes das Ansinnen, die Sprachvergleichung an Gymnasien einzuführen, des entschiedensten von der Hand weisen. Warum? Sie sagen uns, dass trotz der zahlreichen Sprachstunden, die fast $^3/_4$ sämtlicher Stunden absorbiren, die für die Vergleichung nötigen Elemente den Schülern nicht der Art zur Verfügung stünden, wie es gefordert werden müsste. Aber wie steht es nun, wenn exaltirte Naturforscher oder Naturfreunde, es sind allerdings Leute, welche der Schule ferne stehen und von der in ihr möglichen Arbeit und Leistung nur höchst undeutliche Vorstellungen haben, an die Schule die Forderung stellen, dass sie jener Theorie, die weit über die Schranken der Fachwissenschaft hinaus ihren Einfluss geltend macht, Tür und Tor öffne? Anregender Menschen, solcher die Initiative besitzen, bedürfen wir; aber die betreffenden sollten sich stets so rüsten, dass ihre „geistreichen“ Einfälle nicht an gewisse Sprünge erinnern. Wissen diese Leute auch, wie die Mittelschulen in Bezug auf den naturkundlichen Unterricht gestellt sind? Wissen sie, dass wir schon alle Achtung vor einer Lehranstalt haben müssen, welche gerade auf dem Gebiete der Biologie die Schüler auch nur mit den *Elementen* der verschiedenen Disziplinen vertraut macht? — Was aber setzt eine vernünftige Behandlung darwinistischer Fragen nicht alles voraus! Doch in erster Linie *die vergleichende Anatomie.* Aber auf welchem Fundamente muss nicht diese schon aufbauen! Sollten da die systematischen Kenntnisse und die wenigen anatomischen Angaben, die gegenwärtig gewöhnlich im Zoologieunterrichte an Mittelschulen geboten werden, hinreichen? Sicherlich nicht! Wir behaupten damit nicht, dass die vergleichende Anatomie nicht ein Unterrichtsfach der Mittelschulen werden könne; ja wir sind vielmehr überzeugt, dass früher oder später der anatomische und dadurch von selbst der vergleichend-anatomische Unterricht auf dem Gebiete der Zoologie in ähnlicher Weise in den Vordergrund treten wird, wie bisher der systematische. So lange aber dieser berufen ist, eine so hervorragende Rolle zu spielen, dass er fast die volle Zeit, welche dem Zoologieunterrichte eingeräumt ist, für sich beansprucht, baut der Zoologieunterricht in keiner Weise dem Verständnis darwinistischer Fragen vor. Eine völlige Reorganisation des Zoologieunterrichtes ist daher in erster Linie zu fordern, wenn die Schule Darwinismus treiben soll. Doch dieser baut noch auf anderm Fundamente auf. Die Behandlung der für die Entwicklungstheorie wichtigsten Fragen setzt die Kenntnis der wesentlichsten Resultate der Ontogenese und Phylogenese, *der individuellen Entwicklungsgeschichte der Tiere und der Palæontologie voraus.* Aber welchen Vorurteilen würde nicht die Einführung der individuellen Entwicklungsgeschichte in den Lehrplan von Mittelschulen begegnen, sobald es sich um Darlegung der Entwicklung der höchstorganisirten Tiere handelte, ganz abgesehen davon, dass noch manches Jahr verfliessen wird, bevor an Mittelschulen der naturkundliche Unterricht so freigebig bedacht werden wird, als es die mannigfaltigen Disziplinen, die vernünftiger Weise der Behandlung darwinistischer Fragen voranzugehen hätten, voraussetzen. Die Darlegung der wichtigsten Ergebnisse der Palæontologie ist aber um so notwendiger, als gerade sie die wichtigsten Beweise für oder wider die Theorie zu bringen vermag. Palæontologie als spezielles Fach an Mittelschulen! Es gibt solche Lehranstalten, an welchen vielleicht zwei Stunden wöchentlich während eines Semesters in Geologie unterrichtet wird. Palæontologische Tatsachen werden dabei nur soweit sie zur Charakterisirung einer geologischen Formation dienen (Leitfossilien) erwähnt. Dass aber den Leitfossilien, so wichtig sie für die Geologie sind, für den Darwinismus eine recht untergeordnete Bedeutung zukommen kann, ist klar. Also wären auch in bezug auf die Palæontologie Bedingungen zu erfüllen, die ein begeisterter Naturfreund leicht aufstellen kann, die aber doch eine durchgreifende Änderung der bestehenden Organisationen der Mittelschulen forderten. So wird also zum Verständnis der darwinistischen Fragen so vielerlei *vorausgesetzt,* dass unserm Dafürhalten nach bei der dem naturkundlichen Unterrichte zu Gebote stehenden Zeit *unmöglich* auch nur die *elementarsten* Kenntnisse dessen gelehrt werden könnten, was als Fundament der Darwinschen Theorie anzusehen ist. *Vom pädagogischen Standpunkte aus ist ohne tiefgreifendste Umgestaltungen des Mittelschulorganismus die*

---

[1] *Otto Roth,* Klinische Terminologie. Zusammenstellung der hauptsächlichsten, zur Zeit in der klinischen Medizin gebräuchlichen technischen Ausdrücke mit Erklärung ihrer Bedeutung und Ableitung. Erlangen 1878. Ein Band 8°. 353 S.

Einführung des Darwinismus in den Lehrplan der Mittelschulen durchaus verwerflich.

Etwas anderes ist es nun freilich, „ob die *Vermittlung* der Bekanntschaft mit den neuen Hypothesen Darwins“ nicht zu den Aufgaben der Schule gehöre. Da sind wir nun allerdings der Ansicht, es liesse sich auch bei der in beschränktem Masse gebotenen Zeit, *unbeschadet, ja geradezu konform den vernünftigen Methoden*, unbeschadet den Forderungen der Pädagogik doch vieles bieten, das die Bekanntschaft mit der Lehre *vermittelte.*

Schon auf frühester Stufe liesse sich mit dieser Vermittlung beginnen, ohne dass der Vorwurf tendenziöser Arbeit zu erheben wäre. Gewiss ist es eine bescheidene und doch wohl auch berechtigte Forderung, wenn wir verlangen, dass schon beim Beginn des naturkundlichen Unterrichtes, schon auf jener Stufe, wo er noch voll und ganz im Dienste der Sprache stehen soll, den Kindern nicht *unrichtige* Erklärungen und Darstellungen gegeben werden. Die Kinder sind für das Richtige gerade so empfänglich, wie für das Unrichtige. Wird aber dieses auf der frühen Schulstufe geboten, so wurzelt es sich so tief ein, dass es für die späteren Stufen fast unmöglich wird, die falschen Vorstellungen wieder zu verdrängen. Wir haben vor allem jene, vielleicht ganz unbewusste Lehrweise im Auge, die, auf rein *teleologischem* Boden stehend, sich berufen fühlt, überall auf die Zweckmässigkeit der Organisation als Folge zielbewussten Schaffens hinzuweisen. Äusserungen, wie: das Kameel hat seine Höcker, damit es leichter Lasten tragen kann, der Löwe seine fahlgelbe Farbe, damit ihn der gelbe Wüstensand vor den Tieren, denen er nachstellt, leichter verbergen kann u. s. f., sind bereits tendenziös. Eine Forderung, dass solche Äusserungen nicht getan werden, ist deshalb durchaus gerechtfertigt, weil sie eine *unwissenschaftliche* Hypothese zur Voraussetzung haben. Postuliren sie doch ein zielbewusstes Schaffen, also die *unwissenschaftliche Schöpfungshypothese.* Mit dieser Lehrweise vermittelt also der Lehrer die Bekanntschaft mit einer Anschauung, die (wir wollen den Standpunkt des Skeptikers einnehmen) wie die Entwicklungstheorie hypothetisch ist, die aber von dieser dadurch weit überholt ist, dass sie auf Wissenschaftlichkeit Anspruch machen kann. Wenn also Organisationsverhältnisse *erklärt* werden sollen, so darf man doch sicherlich verlangen, dass die Erklärung die *wissenschaftliche* Hypothese, welche viele für eine bewiesene, also gesicherte, wissenschaftliche Wahrheit ansehen, zur Voraussetzung habe und *nicht die unwissenschaftliche und deshalb nie zu beweisende!*

Auch an Mittelschulen dürfte unter den gegebenen Verhältnissen allerdings nur in ausserordentlich bescheidenem Masse eine Vermittlung mit Darwins „Hypothesen“ zu finden sein, von der wir glauben, dass sie den Zielen des naturkundlichen Unterrichtes dieser Stufe durchaus entspreche. Wir verstehen dabei zwar nicht eine *Vermittlung, welche ohne weiteres zum Verständnis oder eigenen Urteil über die Darwinschen Fragen führte, also die wirkliche Basis des Darwinismus wäre,* vielmehr eine solche, welche die Schüler später *leichter* zu dieser Basis kommen liesse. Dass aber auf der Mittelschulstufe zum mindesten *diese* Vorbereitung für eine Frage, die wir unbedenklich als die weittragendste erklären dürfen, nicht nur erlaubt, sondern geradezu geboten ist, glauben wir deshalb, weil man doch von einem Menschen, der auf allgemeine Bildung Anspruch macht, verlangt, dass er zu hervorragenden Zeitfragen, sofern sie nicht ganz spezielle Fachfragen sind, Stellung zu nehmen vermöge. Er wird sich dabei selbstverständlich immer von den Trägern der Wissenschaft abhängig machen müssen, ohne deshalb einzig und allein auf den Glauben gestellt zu sein. Seine Vorbildung soll ihn befähigen, mit gewisser Kritik das für die Ansicht gebotene Beweismaterial zu durchgehen. Indem wir immer der Ansicht sind, dass Gebildete nicht mit der Schulzeit ihre Schule abschliessen, suchen wir also die für die naturkundlichen Disziplinen spärlich gebotene Zeit derart auszunutzen, dass uns die Hoffnung bleibt, die Schüler zur privaten Tätigkeit angeregt zu haben, dass sie auf einem Fundamente weiter bauen können, welches sie rasch jene Höhe erreichen lässt, die das Verständnis der „Hypothese“ erschliesst. Wir wiederholen nochmals, dass die folgenden, den Zoologieunterricht betreffenden Andeutungen nicht unserem Ideale entsprechen, sondern eben den gegebenen Verhältnissen sich anpassen.

Die Grundlage des tierischen Organismus ist die Zelle. Folgerichtig hat also der Unterricht in der Zoologie mit der Lehre der Zelle und jener Organismen zu beginnen, die nur aus einer Zelle bestehen. Man sagt uns vielleicht, eine gesunde Methode verlange, *dass man vom Bekannten zum Unbekannten fortschreite.* Damit soll jener Methode das Wort geredet werden, welche die höchsten Organismen, die Säugetiere, zum Ausgangspunkte hat. Der Mensch, die Affen, die Nagetiere, die Raubtiere, Wiederkäuer u. s. f., wird uns gesagt, liegen denn doch den Schülern ungleich näher, als jene mannigfaltigen unbestimmten Formen der Urtiere, die Schleimtierchen, Wurzelfüssler, Wimpertierchen u. s. f., die ja dem unbewaffneten Auge fast ausnahmslos verborgen bleiben. Es scheint diese Argumentation viele Wahrheit in sich zu schliessen. Richtig aber ist sie nur so lange, als der Zoologieunterricht in denkbar unfruchtbarer Weise getrieben wird. Wenn ein Lehrer der Ansicht huldigt, es sei seine Aufgabe, die zu unterrichtende Jugend mit möglichst vielen Tieren dem Namen nach bekannt zu machen, durch Abbildung und Präparate den Katalog, dessen Kenntnis er für eine Errungenschaft hält, gleichsam zu illustriren, dann allerdings wird er gut tun, seinen Unterricht mit jenen Organismen zu beginnen, die dem Schüler auf Schritt und Tritt begegnen. Je mehr man die *systematische* Zoologie in den Vordergrund treten lässt, um so eher wird man geneigt sein, diesen angedeuteten Weg einzuschlagen. Wir aber finden, weit wichtiger, fruchtbringender und anregender, als diese, sei die *Zootomie,* d. h. die tierische Anatomie. Wir glauben auch, wie sie wissenschaftlich das Primäre ist, sollte sie im Unterrichte der Systematik vorangehen. *Denn die wissenschaftliche Systematik ist ja in letzter Linie nichts anderes, als eine Abstraktion der Zootomie, sofern wenigstens das tierische System die Tiere nach ihrer Verwandtschaft, d. h. nach der grösseren oder geringeren Übereinstimmung ihrer Entwicklung und Organisation zusammenstellt.* Hält man diese unsere Anschauung für richtig, dann fällt jener Satz: Man muss vom Bekannten zum Unbekannten fortschreiten, von selbst dahin. Denn den Schülern ist der Bau aller Tiere gleich unbekannt. Indem wir den durch die Wissenschaft gebotenen Weg gehen, d. h. mit den niedersten Organismen beginnen, folgen wir zugleich jenem wichtigen methodischen Postulate *„Vom Einfachen zum Zusammengesetzten“.*

Wir halten weiter dafür, dass es für den ersten Zoologieunterricht erspriesslich sei, wenn nicht die anatomischen Merkmale des Typus gelehrt werden, mit anderen Worten *die Abstraktion* der anatomischen Verhältnisse der sämtlichen Glieder des Typus. Es ist vielmehr des Lehrers Aufgabe, unter den zahlreichen Gliedern eines Typus jeweilen einige Glieder auszuwählen, die ihn in den Stand setzen, den Schüler die allmälige Entwicklung der Organisation innert des Typus und über diesen hinaus erkennen zu lassen; die ihm vielleicht auch Anlass geben können, auf bestimmte allgemeine Gesetze aufmerksam zu machen. Im allgemeinen wird die Zeit kaum weiter reichen, als dass von je einer Klasse ein Vertreter ausführlicher behandelt wird, indem sowohl seine Anatomie, als auch seine Entwicklung — um die engherzigen Vorurteile

nicht zu stossen, wird diese allerdings nur bei den niederen Tieren zu behandeln sein — und seine Lebensverhältnisse dargestellt werden. Bieten ihm doch diese gerade am häufigsten Gelegenheit, die Tatsache des Einflusses der äusseren Verhältnisse auf die Organisation darzulegen. Es mag uns gestattet sein, nur kurz in aphoristischen Andeutungen das Gesagte an einem Beispiel etwas zu erläutern. Die monographische Behandlung der Anatomie und Entwicklung einiger Urtiere und Pflanzentiere (z. B. Protomyxa, Promia, ein Infusorium, Haliphysema, Hydra, Aurelia, Monoxenia) lässt den Schüler erkennen, dass der Fortschritt in der Organisation sich in doppelter Weise geltend macht: 1) in der Differenzirung der Zelle. Dies führt im wesentlichen zur Vielgestaltigkeit des Urtiertypus. 2) Durch Kolonienbildung. Sie führt von den Urtieren zum Typus der Pflanzentiere. Denn wie wir ein Gewebe als eine Zellenkolonie auffassen dürfen, so sind wir durchaus berechtigt, Gewebetiere einfachster Art als Kolonien einzelliger Organismen anzusehen. Durch die Vereinigung begeben sich diese ihrer frühern Selbständigkeit, sie opfern ihre Individualität einer höhern Individualität. Diese selbst erfährt im Kreise der Pflanzentiere durch Differenzirung wieder eine ausserordentliche Vielgestaltigkeit. Der Lehrer behandelt ferner wieder an Hand einiger Monographien den Typus der Würmer. Dem Schüler wird, wenn als Repräsentant niederster Würmer der Bandwurm behandelt wird, wohl in erster Linie auffallen, dass fast alle jene Organe fehlen, von welchen er weiss, dass sie der *individuellen Erhaltung* dienen, jenes Organsystem dagegen, das *der Erhaltung der Art dient*, einen hohen Grad der Entwicklung zeigt. So lange er nur mit den Tatsachen der Organisation bekannt ist, steht er vor einem Rätsel. Wird er aber mit der Lebensweise des Tieres vertraut, dann ist ihm mit einem male der Schlüssel dieser scheinbaren Anomalie in die Hand gegeben. *Er lernt den Einfluss parasitärer Lebensweise auf die Organisation kennen und damit zugleich die Abhängigkeit des Baues eines Tieres von den dasselbe umgebenden Bedingungen.* Doch genug! Es ist nicht unsere Aufgabe, eine Methodik der Zoologie vorzutragen. Wir wollten nur andeuten, wie sich der zoologische Unterricht etwa gestalten liesse, damit er im bescheidenen Masse, aber den Zielen des Unterrichtszweiges doch durchaus entsprechend, die Bekanntschaft mit der weittragenden Darwinschen Theorie vermittelte.

Aus unserer Darlegung ergibt sich, dass wir darwinistische Fragen gegenwärtig vom Unterrichte an Mittelschulen fern halten möchten, nicht weil die einen und anderen in ihnen Hypothesen sehen, sondern weil der Unterricht das Fundament, auf welchem der Darwinismus aufbauen muss, nicht legen kann, so lange der naturkundliche Unterricht nur mit so spärlicher Stundenzahl bedacht ist. Zugleich aber deuteten wir an, dass es den Zielen des naturkundlichen, speziell des zoologischen Unterrichtes durchaus konform sei, eine Vermittlung mit der Bekanntschaft dieser Theorie anzustreben, d. h. den Unterricht so zu gestalten, dass der Schüler auf Grund dieses Unterrichtes leicht mit jenen Tatsachen sich vertraut machen kann, die als Basis der Entwicklungstheorie zu gelten haben. Wir sind der Ansicht, dass sich im bescheidenen Masse dieses Ziel dadurch erreichen lasse, dass der vorwiegend *systematische* Unterricht in der Zoologie durch den *anatomischen* ersetzt werde. *X.*

KORRESPONDENZEN.

Luzern. *Schuljahresberichte.* Die Primar- und Sekundarschulen, welche Jahreskurse haben, sowie die Mittelschulen und die Kantonsschule schliessen je Ende Juli. Von diesen Schulen geben gedruckte Jahresberichte heraus: die Stadtschulen von Luzern, das Lehrerseminar in Hitzkirch, die Mittelschule in Münster, Sursee und Willisau, die Kantonsschule in Luzern.

Der Jahresbericht über die Stadtschulen von Luzern für das Jahr 1882/83 enthält eine Übersicht der Lehrgegenstände, die Schulklassen, den Etat des Lehrpersonals und der Schulbehörden, das Verzeichnis der Schüler und Schülerinnen mit den Noten des Fleisses und Fortschrittes, verschiedene Schulnachrichten und den Bericht über die Tätigkeit der Schulpflege. Die Knabenschulen haben 7 Jahresklassen mit 21 Parallelabteilungen, 21 Klassenlehrern und 6 Fachlehrern (1 für Religionsunterricht, 1 für Gesang, 1 für Kalligraphie, 1 für Turnen und 2 für Zeichnen). Die Mädchenschulen zählen 8 Jahresklassen mit 25 Parallelabteilungen, 24 Klassenlehrern und -Lehrerinnen und 9 Fachlehrern und Fachlehrerinnen (1 für Religionsunterricht, 1 für Gesang, 1 für Kalligraphie, 1 für Turnen, 2 für Zeichnen und weiblichen Arbeitsunterricht, 2 Arbeitshülfslehrerinnen und 1 für französische Sprache). An den Mädchenschulen wirken alles weibliche Lehrkräfte mit Ausnahme der 2 Klassenlehrer der 7. und 8. Klasse, des Religionslehrers, Gesang-, Turn- und Kalligraphielehrers. Den Knaben- und Mädchenschulen steht je ein Direktor vor; eine Schulpflege von 7 Mitgliedern bildet die nächste Aufsichtsbehörde, indem sich die Mitglieder derselben in die Inspektion der einzelnen Schulklassen teilen. Die Inspektion über Zeichnen, Gesang, Turnen und den weiblichen Arbeitsunterricht hat die Schulpflege besonderen Kommissionen übertragen, die ihr am Ende des Schuljahres Bericht zu erstatten haben. Ein Mitglied der Schulpflege führt je in den Kommissionen den Vorsitz. Im übrigen stehen die Schulen unter der Aufsicht des staatlichen Bezirksinspektors und Kantonalschulinspektors. — Die gesamte Schülerzahl an den Knaben- und Mädchenschulen betrug 2854, während letztes Jahr 2695; es ergibt sich also eine Zunahme von 159. Die Zahl der Absenzen betrug 22,996 ganze Tage, wovon 21,497 begründet und 1499 unbegründet sind. Die entschuldigten Absenzen sind meistens durch Krankheiten und Unwohlsein veranlasst; besonders grassirten im Anfang des Schuljahres Diphtheritis, Mungs etc., welche Krankheiten auch viele Kinder von der Schule ferne zu bleiben nötigten, die nicht davon befallen waren, indem gesetzlich bestimmt ist, dass, wenn in einem Hause eine epidemische, ansteckende Krankheit herrscht, sämtliche pflichtige Kinder aus diesem Hause von der Schule ferne bleiben müssen. — Die Knabenschulen besitzen eine Jugendbibliothek von 1074 Bänden, von welchen 285 Knaben der drei obersten Klassen 2315 Bände bezogen. Die Bibliothek der Mädchenschulen zählt 1228 Bände, und 409 Schülerinnen der vier obersten Klassen bezogen 2907 Bände. Jeder Bibliothek steht eine besondere Kommission und ein Bibliothekar vor; die Stadt zahlt an jede jährlich 300 Fr. Die Lehrerbibliothek der Knabenschulen besitzt 1026 Bände und die der Mädchenschulen 513 Bände. Die Stadt zahlt an jede dieser Bibliotheken jährlich 150 Fr. — Der Bericht gibt ferner Aufschluss über den Besuch der Fortbildungsschulen, der städtischen Fortbildungsschule für Gesang unter Leitung von Herrn Musikdirektor Arnold, über den Besuch der freien Freihandzeichenschule, der Bad- und Schwimmanstalt (unter einem besondern Schwimmlehrer), über die Tätigkeit des Vereins zur Unterstützung armer Schulkinder, über den Wechsel und die Stellvertretung im Lehrerpersonal, über die Tätigkeit der Lehrer- und Lehrerinnenvereine, über die Heimat, Konfessionalität und das Steigen der Schulkinder etc. Es mag als erwähnenswert hervorgehoben werden, dass vielleicht in keiner grössern Schweizerstadt sämtliche schulpflichtige Schulkinder ohne Unterschied der Stände und der Religion und Konfession so vollständig die öffentlichen Schulen besuchen, wie in Luzern,

indem in unserer Stadt gar keine Kinder von demselben wegbleiben. (Schluss folgt.)

AUS AMTLICHEN MITTEILUNGEN.

Zürich. Die Stipendienverteilung am Seminar in Küsnacht für das Schuljahr 1883/84 ergibt sich aus nachfolgender Zusammenstellung:

Klasse	Zahl der Zögl.	Stipendiaten	Erteilte Stipendien Min.	Max.	Durchschn.	Total
I	21	18	200	400	327	5900
II	18	14	200	400	314	4400
III	27	23	200	500	327	7500
IV	37	33	200	500	366	12100
	103	88	200	500	340	29900

Wahlgenehmigung: Herr Jak. Zollinger von Fällanden, Verweser an der Primarschule Mönchaltorf, zum Lehrer daselbst.

Die Verwaltung der Kantonalbank erklärt sich auf Anfrage hin bereit, die Auszahlungen für die Witwen- und Waisenstiftung der Volksschullehrer auf Anweisung der Erziehungsdirektion unentgeltlich zu übernehmen und die einbezahlten Gelder mit 4 % zu verzinsen.

Als Abgeordnete des Erziehungsrates an die Schulsynode werden bezeichnet Herr Erziehungsdirektor J. E. Grob und Herr Seminardirektor Dr. Wettstein.

Vom Hinschiede folgender Lehrer wird Vormerk genommen: Herr Conr. Pfister, Lehrer in Dübendorf, geb. 1816; Herr Wilh. Müller, Lehrer in Fehraltorf, geb. 1845. Es werden die bisherigen Vikare als Verweser bestellt: Dübendorf: Frl. Susanna Kuhn von Wildhaus; Fehraltorf: Herr Alfr. Spillmann von Hegnau.

Es wird Herrn Rud. Werndli, Lehrer in Örlingen, der nachgesuchte Rücktritt auf Ende August bewilligt und der bisherige Vikar Herr Alb. Baumann von Ottikon (Illnau) als Verweser ernannt.

Die auf 1. Mai eröffnete Fortbildungsschule in Turbenthal wird genehmigt. Dieselbe wird von 23 Schülern besucht, welche sämtlich über 15 Jahre alt sind. Der Unterricht umfasst 4 wöchentliche Stunden in Zeichnen, Rechnen und deutscher Sprache.

Auf Anfrage hin wird einer Schulpflege die Wegleitung erteilt, dass die Aufnahme solcher Kinder in die Volksschule, welche die deutsche Sprache nicht verstehen, nicht verweigert werden könne, sofern sie Kinder von Niedergelassenen sind, dass dagegen von Pensionshaltern verlangt werden dürfe, ihren Zöglingen vorerst die notwendigsten Kenntnisse in der deutschen Sprache beizubringen, ehe die Aufnahme in die Volksschule erfolgen kann. Die Einreihung nicht deutschsprechender Kinder in die ihren Kenntnissen entsprechende I. Klasse der Elementarschule liegt in der Kompetenz der Schulpflege.

Appenzell A.-Rh. Aus den Verhandlungen der Landesschulkommission den 6. August 1883 in Herisau. (Schluss.)

Der Tit. Regierungsrat zeigt die Bestätigung der Wahl des Herrn J. Conr. Tobler am Berg in Trogen als Verwalter der Kantonsschulkasse an.

Der Gemeinderat in Grub legt Plan, Baubeschreibung und Kostenberechnung für das im Bezirk Riemen zu erbauende neue Schulhaus mit dem Gesuch um Verabfolgung einer Staatsprämie vor. Nach Prüfung der Vorlagen an der Hand der Normalien wird dem Bauplane die Genehmigung erteilt, dabei aber der bestimmte Wunsch ausgesprochen, dass für möglichst gute Ventilation der Schulzimmer gesorgt werde. Die Beantragung einer Prämie zu Handen des Regierungsrates erfolgt erst nach Prüfung des vollendeten Baues.

An die auf Anfang Oktober l. J. angeordnete Jubelfeier des fünfzigjährigen Bestandes des Seminars zu Kreuzlingen, der Bildungsstätte appenzell-ausserrhodischer Primarlehrer, wird der Präsident abgeordnet.

Korrektur. Die in letzter Nummer besprochenen Reliefs der Kantone St. Gallen und Appenzell und der Gemeinde Oberhelfenswil sind nicht von Herrn Institutsdirektor G. Wiget, sondern von dessen Vater, Herrn Erziehungsrat Heinrich Wiget, verfertigt.

Programm für die Preisausschreibung von Schulbucheinbänden.

1) Die Direktion der schweizerischen permanenten Schulausstellung in Zürich und der Vorstand des zürcherischen Buchbindermeistervereins eröffnen eine Preisausschreibung für mustergültige Schulbucheinbände. Die für die Beurteilung massgebenden Gesichtspunkte sind Einfachheit, Dauerhaftigkeit und Billigkeit; auf die Heftung, die Befestigung des Deckels und den Ueberzug desselben soll bestmögliche Sorgfalt verwendet werden. Luxusarbeiten sind ausgeschlossen.

2) An der Bewerbung können alle schweizerischen (resp. in der Schweiz niedergelassenen) Buchbinder sich beteiligen.

3) Als Material für die Preisarbeit werden folgende 3 Schulbücher bezeichnet, die in albo um den Preis von 3 Fr. 75 Rp. bei dem Lehrmittelverlag der Erziehungsdirektion Zürich (Obmannamt) bezogen werden können:

a. J. C. Hug, Rechenlehrmittel. 3. Heft (5. Schuljahr) 15 Rp.
b. Wettstein, Naturkunde für Sekundarschulen. 1 Fr. 60 Rp.
c. Wettstein, Schulatlas für Sekundarschulen. 2 Fr.

4) Die Einsendung der Preisarbeiten hat auf spätestens den 8. September 1883 an die Adresse der Schweiz. permanenten Schulausstellung (Fraumünsterschulhaus) in Zürich zu geschehen und zwar anonym. Die Sendungen sind mit der Bezeichnung „Konkurrenzarbeit“ und einem Motto (Passwort) zu versehen und denselben ein verschlossenes Couvert beizulegen, das auf der Aussenseite das nämliche Motto, im Innern einen Zeddel mit Namen und genauer Adresse des Bewerbers enthält.

5) Der Sendung ist ferner beizulegen eine Preisberechnung für je 100 und 1000 Stück Einbände jedes der drei Schulbücher.

6) Wenn im Einband ein neues Verfahren gezeigt werden will oder sonst hervortretende Eigenschaften des Einbandes geltend gemacht werden wollen, sind Doppelexemplare zu beziehen, von denen je eines fertig gebunden, das andere nur geheftet, geleimt und beschnitten einzusenden ist; schriftliche Erläuterungen können beigegeben werden, dürfen aber ebenfalls keine Unterschrift oder sonstige Bezeichnung des Bewerbers enthalten.

7) Alle Zusendungen geschehen franko und auf den Risiko des Bewerbers.

8) Die eingegangenen Arbeiten werden von einer Fachkommission geprüft und beurteilt, dabei wird die Zuteilung von drei Preisen in Aussicht genommen und zwar: erster Preis 50 Fr., zweiter Preis 30 Fr., dritter Preis 20 Fr. Die Preiszuteilung geschieht auf Grund der Leistungen an allen drei Büchern.

9) Die Prüfungskommission wird über ihren Befund einen schriftlichen Bericht erstatten, der für die Oeffentlichkeit bestimmt ist.

10) Die sämtlichen Arbeiten werden nach geschehener Prüfung in der Landesausstellung (Gruppe XXX Unterrichtswesen) bis zum Schlusse derselben mit Beifügung des Namens der Bewerber, ihrer Preisangaben und des motivirten Gutachtens der Prüfungskommission ausgestellt. Die prämiirten Arbeiten verbleiben nachher der Schweiz. permanenten Schulausstellung in Zürich als Eigentum und werden daselbst ausgelegt. Es soll auf Wunsch während des Winters zu praktischer Erprobung der Dauerhaftigkeit der Einbände im Schulgebrauch Hand geboten werden.

Zürich, den 14. August 1883.

Für die Direktion der Schweiz. perm. Schulausstellung in Zürich:
Dr. O. Hunziker.

Für den Vorstand des Zürch. Buchbindermeistervereins:
H. Spetzler.

Anzeigen.

SCHWEIZ. LANDESAUSSTELLUNG IN ZÜRICH

(H 71 Z) 1. Mai bis 30. September 1883.

Soeben erschien:

Der deutsche Aufsatz

in

den unteren und mittleren Klassen

höherer Lehranstalten,

sowie in

Mittel- und Bürgerschulen.

Von

K. Dorenwell,

Gymnasiallehrer in Hildesheim.

Erster Teil.

Preis Fr. 3. 20.

Verlag von **Carl Meyer** (Gustav Prior) in **Hannover.**

Hervorragender Commentar deutscher Dichtungen.

Durch den Neudruck des 1. u. 2. Bandes von: **„Ausgewählte deutsche Dichtungen** für Lehrer und Freunde der Literatur erläutert", von Carl L. **Leimbach,** Direktor der Realschule I. O. zu Goslar — ist dieses Werk wieder **complet** zu haben zum Preise von Fr. 18 für vier Bände. **Jeder** Band ist **einzeln käuflich.**

Cassel, August 1883.

Th. Kay,

Königl. Hof-Kunst- und Buchhändler.

Soeben erschien im Verlage von **Carl Meyer** (Gustav Prior) in **Hannover:**

Dr. Martin Luthers

Gedanken

über Erziehung und Unterricht.

Eine Festgabe

zu dem

400jährigen Geburtstage Luthers

von

Meyer u. Prinzhorn.

Preis geh. Fr. 6. 70.

Elegant gebunden Fr. 8.

„Eine würdige und brauchbare Festgabe, welche auch nachher ihren Wert behalten wird, ungleich der vielen leichten Ware, welche jetzt auf den Büchermarkt kommt." (Münkels Zeitbl.)

„Wir beschränken uns darauf, jedem Freunde einer ernsten christl. Pädagogik zuzurufen: Nimm und lies! d. h. **studire** dies Werk **gründlich;** es ist ein **vortreffliches Buch,** darin ein Seher unter den Pädagogen redet in würdevoller, gewaltiger, mächtig ergreif. Sprache." (Monatsbl. d. ev. L.)

Meyer's Handlexikon

2. Auflage

2 Bände geb. Fr. 15.

J. Huber's Buchh. in Frauenfeld.

Offene Lehrstelle.

An der Sekundarschule Grellingen (Bern) ist auf Beginn des Wintersemesters die Lehrstelle für Französisch, Geographie, Geschichte, Schreiben, Gesang und Turnen neu zu besetzen. Musikalische Befähigung unerlässlich, sonst Fächeraustausch vorbehalten. Besoldung Fr. 2500. Anmeldungen sind an den Schulpräsidenten, Herrn Martz, bis zum 5. September zu richten.

Knaben-Erziehungsanstalt Minerva b. Zug.

Beginn des Schuljahres 1. Oktober. Unterricht in **alten und modernen Sprachen, handelswissenschaftliche Kurse; Vorbereitung auf polytechnische Schulen. Gewissenhafte körperliche Pflege, sittlich-religiöse Erziehung. Familienleben.** Für Prospekte und Auskunft wende man sich gefälligst an den Vorsteher der Anstalt: (O F 1772)

W. Fuchs-Gessler.

Allen Freunden und Freundinnen

der beliebten **Pensées** (Denkemein) die höfliche Mitteilung, dass ich nun von allen Sorten, welche ich an der **Landesausstellung** (Produktenabteilung) ausgestellt hatte, Samen in ganz vorzüglicher Qualität abgeben kann, und zwar liefere ich das Paquetchen à 500 Körner franko samt genauer Anleitung für **50** Rappen (bei gemeinsamer Bestellung von mehreren Paquetchen je das vierte gratis). Da ich den Samen persönlich eingesammelt und mit grösster Sorgfalt sortirt habe, so kann ich jede nur wünschbare Garantie übernehmen, dass jedes Paquetchen à 50 Rp. eine **vollständige Sammlung** von ganz **neuen** und wirklich auffallend schönen Sorten enthält, in welchen **alle** folgenden Farben vorkommen: Tief schwarz, rein weiss, rot, blau, gelb, rosa, violett, lila und braun, nebst vielen neuen Zwischenfarben. (M 2987 Z)

Die **Pensées** können bekanntlich von jedermann leicht aus Samen erzogen werden; sie begnügen sich mit jedem Plätzchen, und blühen vom frühesten Frühling an ohne Unterbrechung trotz Reif und Frost überaus reichlich und in allen Farben. Sie sind deshalb die Lieblinge aller Blumenfreunde geworden, nur **vergessen** immer noch manche, sie zur rechten Zeit anzusäen! — Im Monat **August** nämlich müssen diese Blumen angesät werden, wenn man sich ihrer **vollen Schönheit** erfreuen will, und bitte ich daher um gef. baldige Bestellung — nur wenige Worte per Postkarte — worauf ich das Gewünschte sofort franko zusende.

Mit aller Hochachtung

Einfache Adresse: **Samen-Gärtnerei Andelfingen** (Zürich). **M. Baechtold.**

Offene Lehrstelle.

Ein Lehrer für Deutsch und Musik findet Anstellung auf 1. Oktober in einem Knabeninstitut der deutschen Schweiz. Anmeldungen beliebe man unter Chiffre O 1739 Z an die Annoncenexpedition **Orell Füssli & Co. in Zürich** einzureichen. (O F 1739)

Im Verlage der Unterzeichneten ist erschienen und durch jede namhafte Buchhandlung zu beziehen:

Der

Schweizer-Rekrut.

Leitfaden für Fortbildungsschulen

und zur

Vorbereit. f. d. Rekr.-Prüfung

von

E. Kälin,

Sekundarlehrer.

Preis 50 Rp.

Orell Füssli & Co. in Zürich.

Ein Reallehrer,

unterrichtend ausser in den Realien in Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch, Turnen und Musik, sucht Stelle. Eintritt nach Wunsch sofort.

Gefl. Offerten unter M. F. 99 befördert die Exp. d. Bl.

Vorrätig in **J. Huber's** Buchhandlung in **Frauenfeld:**

Musik-Lexikon

von

Dr. Hugo Riemann,

Lehrer am Konservatorium zu Hamburg.

Theorie und Geschichte der Musik,

die Tonkünstler alter und neuer Zeit mit Angabe ihrer Werke, vollständige Instrumentenkunde.

Zweite Stereotyp-Ausgabe.

18 Lief. à 70 Rp.

☞ Hiezu eine Extrabeilage: „Herbart und seine Schule vor dem Forum des Herrn J. Kuoni in St. Gallen." (Schluss.)

Herbart und seine Schule

vor dem Forum des Herrn J. Kuoni in St. Gallen.

III. Der erziehende Unterricht.

An die psychologischen Schriften Herbarts reihen sich, wie Herr Kuoni ganz richtig bemerkt, seine pädagogischen Vorlesungen und Vorträge.

Jedermann wird erwarten, Herr Kuoni habe sich, nachdem ihm das Verständnis der erstern gänzlich misslungen, mit um so grösserer Wucht auf das Studium der letzteren geworfen.

Aber weit gefehlt! Herrn Kuoni gegenüber darf man solche vernünftige Voraussetzungen gar nicht machen; man muss auf Überraschungen gefasst sein.

Oder ist es nicht eine Überraschung, wenn Herr Kuoni erklärt: „Ich kenne die pädagogischen Schriften Herbarts nicht und habe auch kein Urteil über sie gehört" — und sie dennoch — kritisirt.

Ein vernünftiger Müller stellt seine Mühle ab, wenn er nichts zu mahlen hat. Kerr Kuoni aber klappert auch dann noch weiter; wahrscheinlich denkt er: das hebt den Kredit, man glaubt doch, ich habe zu mahlen.

Dem pädagogischen System Herbarts, das er nicht kennt und worüber er kein Urteil gehört, wirft er Einseitigkeit vor und die Verdienste Zillers um die Fortbildung der Herbartschen Pädagogik nennt er verächtlich „Dekorationen am Herbartschen Lehrgebäude". Wie kann aber Herr Kuoni wissen, ob die Arbeiten Zillers nur Dekorationen oder aber Erweiterungen des Herbartschen Baues seien, da er weder den Grundplan studirt noch Zillers Leistungen aus eigener Lektüre seiner „Grundlegung zum erziehenden Unterricht" und seiner „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik", sondern nur aus allerlei Urteilen *über* Ziller in Lübens Jahresbericht und Kehrs pädagogischen Blättern kennt?

Es fällt uns nicht ein, dem *Lehrer und Praktiker* Kuoni aus der Unkenntnis jener Werke einen Vorwurf zu machen.

Es ist etwas Leichteres, auf der Universität unter Leitung eines Professors, unter Assistenz von strengen Oberlehrern an einem akademisch-pädagogischen Seminar, überhaupt in wissenschaftlicher Luft, seine Studien zu machen, als im Amte, wo doch die Lehrtätigkeit die Hauptsache sein und bleiben muss, wo man nur sozusagen gelegentlich die Wissenschaft betreiben kann.

Unser Tadel gilt allein dem *Kritiker und pädagogischen Schriftsteller* Kuoni und diesem können wir auch Entschuldigungen wie: „unklare Terminologie", „Menge von Fremdwörtern", „herrliches Deutsch dieser deutschen Schule", nicht gelten lassen.

Es ist wahr, Ziller schrieb keinen gefälligen Stil, aber Herbarts Schriften zeichnen sich geradezu aus durch eine edle, kernige Sprache, die „weder an einer schwerfälligen Terminologie, noch an unverständlichen abstrakten Redewendungen leidet, deren Studium aber allerdings ein unausgesetztes, keine Mühe scheuendes Nachdenken fordert, das nicht zum voreiligen Abschluss der Gedankenreihen hindrängt". (Drobisch).

Es war Ziller auch in erster Linie gar nicht um Verbreitung, sondern vielmehr um Vertiefung seiner Wissenschaft zu tun und darum hielt sich seine Darstellung auch der *Form* nach von den flachen und breiten Lehrbüchern der Pädagogik fern.

Was aber die „barbarische" Terminologie anbetrifft, so ist zu bedenken, dass jede Wissenschaft mit Begriffen operirt, welche durch technische Ausdrücke bezeichnet werden. Wer ein wissenschaftliches Buch irgend einer Art lesen will, muss sich zuvor mit den begrifflichen Bezeichnungen vertraut machen. Einen Grundriss der vergleichenden Anatomie z. B. kann niemand verstehen, dem die naturwissenschaftliche Propädeutik unbekannt ist.

Wie auf dem Gebiete jeder andern Wissenschaft, so verhält sichs auch auf demjenigen der philosophischen Pädagogik; als Wissenschaft kann sie einer Menge technischer Bezeichnungen gar nicht entbehren und sie ist überhaupt keine *leichte* Wissenschaft, denn in ihr sammeln sich alle philosophischen Probleme.

Fordert man aber, dass man auch der Pädagogik eine gemeinverständliche Darstellung geben solle, etwa so, wie in neuerer Zeit die Naturwissenschaften popularisirt worden sind, so ist entgegen zu halten, dass jene populär-wissenschaftliche Schriften nur für *Laien*, nicht aber für Männer von Fach bestimmt sind.

Und so soll es auch auf dem Gebiete der pädagogischen Wissenschaft sein: für den Pädagogen als den Fachmann behalte die Pädagogik eine wissenschaftliche Darstellung.

Es ist auch keine zu grosse Mühe, sich mit der Bedeutung der technischen Ausdrücke vertraut zu machen, man muss nur nicht ernten wollen, bevor man gesäet hat.

Wer aber diese Mühe dennoch scheut, der findet populäre Darstellungen[1] der Herbartschen Pädagogik genug, um Irrtümern zu entgehen, in die Herr Kuoni verfallen ist.

Treten wir nun auf die Kuonische Kritik etwas näher ein, so befremdet uns zunächst, dass er an der „strengen Ausscheidung des erziehenden und nicht erziehenden Unterrichtes" Anstoss nimmt. Er meint, „diese Unterscheidung dürfte wegfallen, oder sie sollte zum mindesten klarer und bestimmter sein".

Nun, wir denken, der Unterschied sei von Ziller in seiner Grundlegung § 2, Seite 11—33, scharf genug gefasst worden; wenn ihn Herr Kuoni nicht ebenso scharf erfasst hat, so ist das nicht Zillers Schuld. Es kommt in jenem Paragraph so wenig Terminologie vor, dass man billig staunen muss, dass Herrn Kuoni die Verwechslung des „nichterziehenden Unterrichtes" mit dem Handarbeitsunterricht passiren konnte.

[1] Z. B. „die Schuljahre" von Dr. Rein, Pickel und Scheller, „die Vorschule zu Herbarts Pädagogik" von Chr. Ufer, und „die Erziehungsschule", eine gekrönte Preisschrift von Dr. Fröhlich (der kein unmittelbarer Schüler weder Herbarts noch Zillers war).

Wir verzichten darauf, ihn aufzuklären.

Es würde zu viel Raum in Anspruch nehmen, den Unterschied in solcher Breite darzustellen, dass auch Herr Kuoni ihn nicht missverstehen könnte; denn Herr Kuoni ist für Missverständnisse in Bezug auf die Herbartsche Pädagogik nicht nur sehr empfänglich, sondern er ist auch sehr zähe im Festhalten derselben.

Wir dürfen diesen Punkt um so eher übergehen, als die Begriffsbestimmung beider Arten des Unterrichtes schon einmal in der „Lehrerzeitung" (1878, Nr. 47—50) gegeben worden ist und dieselbe erfreulicher Weise auch da Eingang gefunden hat, wo die *Namen* Herbart und Ziller noch nicht hoffähig sind.

„Bildung der *sittlichen Einsicht* und der entsprechenden *Willensstärke* sind die aus dem Zwecke sich ergebenden besonderen Aufgaben der Erziehung" heisst es im „Echo"[1], II. Jahrgang, Nr. 1. Und in Nr. 2 heisst es: „Der Erziehungszweck *fordert* einen solchen (einen erziehenden) Unterricht als wesentlichste Bedingung seiner Verwirklichung" (S. 10). „Das *vornehmste* Mittel der Erziehung, der Unterricht, muss darum auf jedes Wissen ganz verzichten, *das nicht in sich den lebensfähigen Keim der Willensbildung enthält*" (S. 11). „Augenscheinlich ist es, dass, wo Wissen und Können nur um ihrer selbst oder ihrer praktischen Nützlichkeit willen erworben werden, die bewusste Anlegung und Pflege sittlicher Grundsätze, überhaupt bestimmter Gesinnung, mangelt, das „Herz" leer ausgeht" (S. 9).

Das ist ja dem Inhalt und der Terminologie nach Herbart-Zillersche Pädagogik!

IV. Die Konzentration des Unterrichtes.

Mit der Lehre vom erziehenden Unterricht hängt aufs innigste zusammen die *Konzentration* des Unterrichtes. Herr Kuoni „kann sich leider über diese Frage nicht mit der Ausführlichkeit aussprechen, die wünschenswert wäre" und die man, fügen wir hinzu, nach dem Titel seiner Arbeit zu erwarten berechtigt ist und wenigstens nachträglich von ihm noch erwartet; denn wofür sich in der Konferenz keine Zeit fand, dafür findet sich in der Lehrerzeitung Raum.

„Es wäre übrigens schon bedeutend schwerer", fügt Herr Kuoni zu unserem nicht geringen Erstaunen hinzu, „da hierüber unter den Herbartianern manches noch nicht abgeklärt ist." Aber so ernst kann diese Selbstbescheidung nicht gemeint sein. Wie sollte es Herrn Kuoni schwer fallen, sich über die Konzentrationsidee auszusprechen, da er sich sogar über Psychologie, Metaphysik und Magie mit spielender Leichtigkeit „ausgesprochen" hat.

Die Meinungsverschiedenheit, welche unter den Herbartianern über diese Frage besteht, brauchte ihm hier sowenig ein Abhaltungsgrund zu sein, als bei der Besprechung der Herbartschen Vorstellungstheorie. Im Gegenteil, hätte Herr Kuoni seiner Tinte statt Schwefelsäure einen andern Saft beigemengt, er hätte vielleicht zur Lösung des Problems etwas beitragen können.

Indes, die Notwendigkeit einer Konzentration des Unterrichtes leugnet Herr Kuoni nicht; ihm liefert der *Sprachunterricht* den Masstab für die Auswahl und Gruppirung des realen Wissensstoffes. Dadurch erhält der Unterricht in der Tat ein bestimmtes Zentrum und eine gewisse Einheit.

Nach der Idee Zillers sollten die sittlich-religiösen Stoffe des Religions-, Geschichts- und Sprachunterrichtes — welche unter dem Namen *„Gesinnungsunterricht"* zusammengefasst werden — den gemeinsamen Beziehungspunkt aller Fächer bilden. Herr Kuoni entscheidet sich für die erste Art der Konzentration, aber leider ohne Angabe der Gründe; wir können uns daher mit ihm vorläufig nicht weiter abgeben; denn das unmotivirte Lob „die Ideen seien gross und schön, wenn auch ihre Ausführung kitzlig" müssen wir als Vertreter der Sache ebenso höflich ablehnen, wie seinen unbegründeten Tadel.

Wir wenden uns daher lieber einer Seite zu, wo die Frage des Unterrichtszentrums mit Gründen behandelt wird. Im II. Jahrgang des „Echo" (Nr. 2, § 6) wird das Problem unter den richtigen Gesichtspunkt gerückt. Der Verfasser geht aus von der Idee des erziehenden Unterrichtes und kommt zu dem Resultate, dass das Zentrum des gesammten Unterrichtes ein solcher Stoff sein müsse, welcher die dem Erziehungsziele entsprechenden Impulse für das Wollen enthalte: ein *Gesinnungsstoff*. Der Gedanke Zillers ist dort auf Seite 12 so klar und deutlich dargelegt, dass wir die Stelle wörtlich zum Abdruck bringen wollen. Sie lautet:

„In welchem Gebiete liegen diejenigen Erkenntnisse, *welche den unmittelbarsten Einfluss auf das Willens- und Tatleben des Menschen ausüben?* Die Fertigkeiten als solche können nicht in Betracht fallen, weil ihr Schwerpunkt in der äussern mechanischen Verrichtung liegt. Das reale Wissen ist allerdings eine wertvolle Voraussetzung des materiellen, indirekt auch des ethischen Lebens; an und für sich enthält es durchaus keinerlei ethische Momente, es ist objektives Sachwissen, das auch ganz andere, als sittliche Impulse vermitteln kann. *Der ethische Bildungsgehalt, welchen vorzugsweise der religiöse, der sprachliche und der geschichtliche Unterricht direkt bieten, ist demnach einzig berufen, den lebendigen und fruchtbaren Mittelpunkt der Volks- und Jugendbildung abzugeben, weil in ihm die unmittelbaren Antriebe des durch Intelligenz und Gefühl bestimmbaren freien Willens liegen und weil nur das sittliche Bewusstsein auch dem objektiven, realen Wissen den wahren Wert für das praktische Leben zu geben vermag.*"

Nach diesen Ausführungen ist man nicht wenig überrascht, dass der Verfasser auf der folgenden Seite den *Sprachunterricht als „den lebendigen Mittelpunkt des Unterichtes und der Erziehung"* betrachtet.

Aber im Gegensatz zu Herrn Kuoni gibt er die Gründe an, die ihn zu dieser Ansicht geführt haben; daher kann man mit ihm disputiren.

Wenn wir den Gedankengang des „Echo" richtig verstanden haben, so soll der zweite Satz eine Präzisirung des ersten sein: dem ethischen Gehalt des Geschichts-, Religions- und Sprachunterrichtes gebührt allerdings eine zentrale Stellung im Unterrichtsganzen, aber innerhalb dieser Trias übernimmt der Sprachunterricht die Führung; folglich fällt ihm auch die Hegemonie über das Ganze zu: denn „beide Bildungsquellen, Religion und Geschichte, würden ohne diese Sprachfähigkeit sofort versiegen — — die Sprache ist die Trägerin religiöser wie geschichtlicher Erkenntnisse, sie ist es nicht minder für das gesammte Wissen. — — In der Sprache sind die Schätze des Menschengeistes niedergelegt — — die Gefühle, Vorstellungen und Gedanken, welche die Unterlage unserer Gesinnung bilden."

Aus der Bedeutung der *Sprache* für die geistige Entwicklung des Menschheit folgert das „Echo" die zentrale Stellung des Sprach*unterrichtes*. Was in dieser Beweisführung zunächst auffällt, ist das vollständige Aufgeben des ursprünglichen Gesichtspunktes. Dort wurden die verschiedenen Gebiete der Erkenntnis auf ihren ethischen Bildungswert geprüft und eines derselben seines Inhaltes wegen von den andern unterschieden: der ethische oder Gesinnungsstoff von den ethisch gleichgültigen Wissensstoffen. Jetzt wird dieser Unterschied wieder fallen gelassen und der Sprache der Vorzug gegeben, nicht wegen ihres ethischen Inhalts, sondern weil sie die *Form* ist, in welcher der ganze Inhalt unseres Geisteslebens — der ethische wie der indifferente — seinen Ausdruck findet. Der

[1] „Das Echo", monatliche Korrespondenz zur Förderung der Lehrerbildung, herausgegeben von Seminardirektor Balsiger in Rorschach.

sachliche Gesichtspunkt weicht einem formalen und das Resultat der ersten Gedankenreihe wird durch die zweite wieder aufgehoben.

Aus dem Parallelismus zwischen Gedanke und Wort können wir nur den Schluss ziehen, dass sachliche und sprachliche Bildung Hand in Hand gehen müssen, dass überall zum Wort der Gedanke, zur Sache die richtige Bezeichnung hinzukommen müsse, dass man folglich im Sprachunterricht nicht in Worten kramen soll, welchen im Kinde die Vorstellung fehlt und dass man in allen Fächern, im Rechnen wie in der Religion, in der Naturgeschichte wie in der Weltgeschichte, auf präzisen und korrekten sprachlichen Ausdruck halte. Das ist alles. Aber dass ein innerer Zusammenhang, eine tiefere Beziehung zwischen Geschichte und Geographie, zwischen Geometrie und Rechnen geschaffen würde, dadurch dass sie alle sich der Sprache bedienen, das vermögen wir nicht einzusehen.

Und um eine innere Verknüpfung handelt es sich doch, *sachliche* Gesichtspunkte müssen entscheiden, wenn wir „den Mittelpunkt bestimmen sollen, auf welchen sich alle Wissensgebiete zu stützen haben" („Echo" a. a. O.).

Noch weniger aber können wir zugeben, dass das, was am angegebenen Orte zu Gunsten der zentralen Stellung der Sprache gesagt worden ist, ohne weiteres auf den Sprach*unterricht* übertragen werde. Wenn von der Sprache behauptet worden ist, dass sie die Trägerin des gesammten Geisteslebens sei, so gilt das keineswegs vom Sprachunterricht. Ob dieser sich zum Zentrum des Unterrichtes eigne, muss nach den vom „Echo" anfänglich aufgestellten und unseres Erachtens einzig richtigen sachlichen Gesichtspunkten entschieden werden. Welches ist der Stoff des Sprachunterrichtes? Wir lesen ein Schulgebet, eine Erzählung von Bertha, der Spinnerin, eine Schilderung der Sahara, eine Beschreibung der Baumwollstaude. Diese vier Lesestücke gehören *stofflich* offenbar zu ebensovielen Disziplinen: Religion, Geschichte, Geographie und Naturkunde. Ebenso verhält es sich mit zahlreichen Aufsatzthematen. Ausser den Gedichten, Lesestücken, Thematen, welche sich in keine dieser Rubriken einreihen lassen, bleibt dem Sprachunterrichte hauptsächlich Eines als sein eigenartiger Stoff: die Lehre von den Formen der Sprache, von der elementaren Grammatik bis zur Rhetorik und Poetik. An gewisse Sprachformen sind alle Darstellungen gebunden, mögen ihre Gegenstände stammen, woher es auch sei.

Dadurch erhält der Sprachunterricht allerdings eine zentrale Stellung: der Schüler soll musterhafte Darstellungen aus allen ihm zugänglichen Gebieten kennen lernen; er soll sich in Darstellungen aus allen ihm zugänglichen Gebieten versuchen, sprachliche Fehler, wo immer sie vorkommen, in Geschichte und Geometrie, im mündlichen oder im schriftlichen Ausdruck, sollen nicht nur an Ort und Stelle korrigirt, sondern auch im Sprachunterricht je nach Bedürfnis einlässlich behandelt werden und zu entsprechenden, ihre künftige Vermeidung bezweckenden Übungen Veranlassung geben. So sollen im Sprachunterricht alle Fäden, welche sich auf das *sprachliche Wissen und Können* des Schülers beziehen, zusammenlaufen und verwoben werden; da soll die Zentralstelle sein für die elementare Sprachwissenschaft. Aber diese sprachlich formale Verknüpfung der Fächer, so notwendig sie auch ist, ist nicht die vom „Echo" geforderte Gruppirung des Unterrichtes um „den ethischen Bildungsgehalt"; in der Grammatik und Stilistik liegen nicht die „unmittelbar auf den Willen wirkenden sittlichen Impulse". Aber, hält man uns entgegen, die Grammatik bildet doch nicht den einzigen, ja, nicht einmal den vornehmsten Gegenstand des Sprachunterrichtes. Geduld! Nur das eine wollen wir zuvor konstatiren: *Die formale Seite des Sprachunterrichtes enthält durchaus keinerlei ethische Momente, sie ist objektives Sachwissen, das auch ganz andere als sittliche Impulse vermitteln kann und die Beziehung auf den Erziehungszweck geht folglich bei diesem Mittelpunkt verloren.*

Und nun zu den übrigen Stoffen! Die „Baumwollstaude", die „Wüste Sahara", *die naturkundlichen und geographischen Lese- und Aufsatzstoffe enthalten an und für sich ebensowenig ethische Momente*, wenn auch nicht geläugnet werden soll, dass man auch da den lieben Gott hereinziehen kann. Aber wo könnte man das nicht. Es bleiben endlich die *geschichtlichen und religiösen Lese- und Aufsatzstoffe* und *diese allein eignen sich für den Gesinnungsunterricht.*

Es ist folglich unrichtig, wenn („Echo" S. 13) vom ganzen Sprachunterricht behauptet wird, was nur von einem Teile desselben gilt, „dass er eine Unterlage für unsere Gesinnung", d. i. für unsere Gemütsrichtung schaffe. Es ist aber auch unrichtig, dem Sprachunterricht allein zuzuschreiben, was auch von Geschichte und Religion gilt, dass er durch seine ethischen Stoffe „die Unterlage für unsere Gesinnung" bilde.

Es ist endlich unrichtig, wenn vom Sprachunterricht behauptet wird, dass er die *Gesinnung schaffenden Faktoren am unmittelbarsten enthalte;* denn ein Gesinnungsstoff wirkt gleich unmittelbar auf das Gemüt, werde er im Religions-, im Geschichts- oder im Sprachunterricht dargeboten.

Somit müssen wir in dieser Streitfrage „Echo" S. 12 contra „Echo" S. 13 uns für die erste These entscheiden: Nicht der Sprachunterricht, sondern „der ethische Bildungsstoff, welchen vorzugsweise der religiöse *und* der sprachliche *und* der geschichtliche Unterrichtstsoff direkt bieten, ist demnach *einzig* berufen, den lebendigen und fruchtbaren Mittelpunkt der Volks- und Jugendbildung abzugeben".

Wir haben die Ausführungen des „Echo" deshalb hereingezogen, weil sie trotz ihres entgegengesetzten Resultates durch den Versuch einer wissenschaftlichen Begründung vorteilhaft von der oberflächlichen Behauptungsdreistigkeit des Herrn Kuoni abstechen und weil wir gerne eine ernsthaftere Diskussion dieser Fragen, als die von Herrn Kuoni begonnene — mit Gründen gegen Gründe — hervorrufen möchten.

Nach der Zillerschen Lehrplantheorie übt der Gesinnungsunterricht einen massgebenden Einfluss auf den übrigen Unterricht aus. An die Behandlung der historischen Ereignisse reiht sich in der Geographie die Betrachtung ihres Schauplatzes, in der Naturkunde die Erörterung und weitere Ausführung der in Geschichte und Geographie berührten physikalischen und naturgeschichtlichen Gegenstände und Verhältnisse; der Sprachunterricht geht aus von mustergültigen Darstellungen der behandelten Stoffe; das Lied versenkt sich in die Gefühle des Helden, des Zuschauers, es besingt geschichtliche Taten und Männer.[1]

Behandelt z. B.[2] der Geschichtsunterricht Wilhelm Tell, so ergibt sich für die Geographie „naturgemäss" die Betrachtung der Heimat Tells, d. i. des Kantons Uri, und des Weges von Chur nach Uri, des Vorderrheintales; für die Naturkunde die Besprechung damaliger und jetzt gebräuchlicher Waffen, und im Anschluss an die Beschäftigung der Bewohner die Beschreibung der Milch und der aus ihr dargestellten Nahrungsmittel (s. Praxis etc. II, 191); für den Gesangunterricht Lieder wie: „Mit dem Pfeil, dem Bogen", „Ich bin vom Berg der Hirtenknab", „Von ferne sei herzlich gegrüsset"; für den Sprachunterricht „Tells Tod" von Uhland und verwandte Stoffe, z. B. „das Lied vom braven Manne", „der Storch zu Luzern", „Johanna Sebus". Schwieriger ist die Anlagerung von Zeichnen und Rechnen. Es dürfte aber nicht allzu schwer halten, aus der Milchwirtschaft passende Übungsaufgaben für das Rechnen, aus der Beschreibung der Waffen wertvolle Gegenstände für das Zeichnen zu gewinnen.

---

[1] Dass aber über den aus dem Gesinnungsstoffe stammenden Impulsen die aus dem Schulleben und der Heimatkunde entspringenden Weisungen nicht übersehen werden, darüber s. Ziller contra Staude und Ackermann, Jahrb. XIII, S. 122.

[2] Nach den „Monatszielen" der Übungsschule in Chur.

So sehr auch solche konkrete Beispiele zur Veranschaulichung allgemeiner Sätze notwendig sein mögen, führen sie doch, aus dem Zusammenhange herausgerissen, leicht zu Missverständnissen. So machen auch vereinzelte Proben der Konzentration gar zu leicht den Eindruck der Gesuchtheit und der Künstelei, und der Gegner verwirft häufig mit der Übertreibung des Prinzips das Prinzip selbst. Daher muss zum vornhinein der Irrtum abgewiesen werden, dass diese Anordnung des Lehrstoffes bis in die kleinsten Unterrichtseinheiten, sozusagen bis in jedes Molekül des Wissens, durchgeführt werden solle. Aber das wird angestrebt, wenn es auch noch in keiner Schule mustergültig durchgeführt ist, dass der Unterricht jedes Jahres, jedes Monats ein einheitliches Ganze mit einem ethischen Stoffe als Mittelpunkt bilde. Und es wird angestrebt, weil die Lehre vom *erziehenden Unterricht* eine wesentliche Vorbedingung des Charakters darin erblickt, dass die Gesinnungsstoffe, in welchen die ethischen Maximen wurzeln, nach allen Seiten zahlreiche Verbindungen eingehen, damit der Depeschenverkehr mit der sittlich-religiösen Vorstellungsgruppe von allen Punkten des Gedankennetzes aus leicht und sicher bewerkstelligt werde.

Das Prinzip der Konzentration wurde voriges Jahr an der kantonalen Lehrerkonferenz in Davos und vergangenen Sommer an der rhätischen Pastoralsynode in Chur von mehreren Seiten anerkannt und warm begrüsst. Man meinte, ein solcher Lehrplan müsste die Bildung geschlossener Charaktere, Männer aus einem Gusse entschieden begünstigen. Man war sich zwar wohl bewusst, dass die Schule nicht der einzige, vielleicht nicht einmal der massgebende Faktor der Charakterbildung sei, aber man glaubte sie doch nicht von der Verpflichtung entbinden zu können, alles zu tun, was derselben förderlich sei.

Dagegen wurden Zweifel laut, ob es möglich sei, bei der vorgeschlagenen konzentrischen Anlagerung der Fächer um den Gesinnungsstoff der heutzutage unabweislichen Forderung eines vielseitigen Wissens zu genügen. Es liegt in der Tat die Befürchtung nahe, dass bei dieser Einrichtung die Fachkenntnisse in mehr als einer Richtung zu kurz kommen könnten. Erstens scheint es, dass an positivem Wissen zu wenig geboten werde. — Herr Kuoni erhebt zwar hinsichtlich des in den Bündner Seminarblättern mitgeteilten Geschichtslehrplanes den entgegengesetzten Vorwurf, leider jedoch, ohne anzugeben, welche Partien wegfallen sollten und warum sie wegfallen sollten — und zweitens wendet man ein, dass die Konzentration des Unterrichtes den systematischen Gang der einzelnen Disziplinen aufhebe und ihren Stoff zerstückele.

Den zweiten Einwand bestätigt ein Blick auf das angeführte Beispiel. Wenn der Fortschritt des historischen Unterrichtes massgebend ist für den Fortschritt der übrigen Fächer, so ist es klar, dass der geographische Unterricht häufig von einem behandelten Kantone nicht zu dem nächst angrenzenden, die Naturkunde von einer Pflanzenfamilie häufig nicht zu der im botanischen Systeme folgenden fortschreiten könne; es wird auch nicht ein naturkundliches System beendet, ehe das nächste in Angriff genommen wird, sondern es werden je nach Bedarf bald botanische, bald zoologische, bald physikalische Stoffe behandelt. Aber aus der abgeänderten Reihenfolge der Stoffe lässt sich keineswegs ein geringeres Quantum derselben folgern, wenn nur dafür gesorgt wird, dass im Laufe der Schulzeit die materielle Vollständigkeit des Fachwissens erreicht werde. Dass die Herbart-Zillersche Schule an eine Verminderung des positiven Wissens nicht denkt, beweisen die „Schuljahre“ von Rein, Pickel und Scheller.

Aber nun die Zerstückelung, dieses sprungweise Fortschreiten in den vom Gesinnungsunterricht abhängigen Fächern! Diese Frage führt auf ein Kapitel, welches zu dem Fundamente der Herbartschen Pädagogik gehört, von deren Kritiker aber mit unbegreiflichem Stillschweigen übergangen worden ist. Wir meinen die Lehre vom *Interesse*.

Auf eine einlässliche Darstellung dieser Materie dürfen wir hier um so eher verzichten, als nach dem Hinweis auf diese Lücke seiner Ausführungen Herr Kuoni gewiss auch dieser Pflicht eines gewissenhaften Kritikers nachkommen wird. Da wir ihn an die abgeleiteten Bächlein der Schüler Zillers nicht führen dürfen, so weisen wir ihn gleich an eine Hauptquelle, „die Grundlegung zum erziehenden Unterricht“, S. 296 und die circa 200 folgenden. Aber einige für das Verständnis der Konzentrationsidee notwendige Bemerkungen müssen wir doch antizipiren.

Das Kind zeigt bekanntlich nicht für alle Unterrichtsgegenstände das nämliche Interesse. Manchen kommt seine natürliche Neigung entgegen, manche sind ihm gleichgültig und werden ihm durch Zwang sogar verhasst. Die Kunst des Unterrichtes besteht daher darin, die natürlichen Neigungen des Kindes zu benutzen und durch zweckmässige Verknüpfung mit deren Gegenständen auch ferner stehende Dinge in den Kreis seiner Interessen zu ziehen.

Nun steht nichts dem kindlichen Gemüte so nahe, als der Mensch und seine Schicksale. Daher die stete Geneigtheit des Kindes, sich „Geschichten“ von Menschen und menschlich gedachten Wesen erzählen zu lassen. Durch die Verknüpfung mit dem Helden der Geschichte rücken aber auch geographische und naturkundliche Stoffe, durch die Anlehnung an diese auch die formalen Fächer in die wärmere Zone seines Interesses. Das ist der psychologische Grund des scheinbaren Zerstückelns.

Bei dieser fragmentarischen Behandlung der peripherischen Fächer darf es aber sein Bewenden nicht haben. *Innerhalb der einzelnen Disziplinen wird das Gewonnene Schritt für Schritt systematisch geordnet*, das heute Gelernte in das Vorjährige eingefügt, bis nach und nach das vollständige System der Geographie, der Naturkunde, der Grammatik entsteht (soweit auf der betreffenden Schulstufe überhaupt von systematischer Vollständigkeit die Rede sein kann). Wir erreichen also dasselbe fachwissenschaftliche Ziel wie der systematische Unterricht; aber der Weg ist ein anderer; das Fortschrittsprinzip des systematischen Ganges ist ein *logisches*: das Begriffsgebäude der Wissenschaft; dasjenige des beschriebenen fragmentarischen Verfahrens ein *psychologisches*: das Interesse. *Die Umformung der systematischen Wissenschaften in psychologisch fortschreitende „Schulwissenschaften“* ist nach Ziller eine *Hauptaufgabe des erziehenden Unterrichtes*.

In der Konzentration und im psychologischen Gange des Unterrichtes ist nun auch die *Lösung der Ueberbürdungsfrage*[1] zu suchen, welche den Herbartianern allerdings mehr ist als „eine Lockspeise für Fische“. Nicht sowohl die Menge des Lernstoffes als seine aggregatische Form, nicht das viele Studiren, sondern das „Oxen“ ist die Hauptursache der Überbürdung. Die Konzentration aber will das Lehrplanaggregat verwandeln in ein die geistige Frische schonendes System harmonischer Tätigkeiten, der psychologische Gang will das nur pflichtgemässe Tragen der Aufgabenlast ersetzen durch ein Lernen, dem die Freudigkeit des Interesses innewohne.

[1] Jahrbuch 1880.

Berichtigung der Druckfehler in der ersten Beilage.

Seite 2, Spalte 2, Zeile 37 von oben *Herr* statt Herrn.
„ 4, „ 2, „ 11 von unten ist *der* nach *und* zu streichen.