





7, 1066



# Pädagogischer Führer.

Blätter für Lehrerfortbildung und pädagogische Kritik.

N<sup>o</sup> 1 und 2.

Beilage zur „Deutschen Schulpraxis“.

März 1892.

## Zur Einführung.

Nicht umfassende Kenntnisse, nicht durchdringender Scharfsinn und schlagende Urteilskraft sind das Erste und Wichtigste, was wir vom Kritiker verlangen, sondern — Opferwilligkeit, Selbstverleugnung. Den Mut der freien Meinung sich erwerben, sich erhalten, ist des Kritikers erste, heiligste Pflicht. Sein oberstes Gesetz lautet: Liebe die Sache, der du dienst, mehr als dich selbst. Leicht ist seine Aufgabe, wenn er aus innerster Überzeugung loben, in allen Stücken loben kann. Wie aber, wenn sein Lob nur ein eingeschränktes sein kann, oder wenn er gar ernstlich tadeln muß? Die Verleger und die Verfasser, die ihm darob nicht böse würden, müßten Engel sein. Sie sind aber Menschen, oft recht eigennützig und selbstherrliche Menschen, nämlich, der eine am Geldbeutel, der andre an der Ehre, oder beide an beidem. Was nützt aber alle pädagogische Kritik, wenn sie nicht ernst, nicht streng ist? Nichts. Aber sie schadet unheimlich. Denn sie trägt dann in der Hauptsache die Schuld, wenn unsere pädagogische Litteratur verlottert, an der Wassersucht elendiglich krankt. Eine schlechte Kritik ist schlimmer denn gar keine. Darum sollte die Frage: Wie ist eine tüchtige Kritik zu schaffen? eine der am häufigsten in der pädagogischen Öffentlichkeit behandelten sein. Sie ist's nicht. Geschimpft wird, wie man sich leicht überzeugen kann, weid- und breitlich auf die Unzuverlässigkeit der heutigen Kritik im allgemeinen, aber in ihren Dienst können und wollen sich nur wenige stellen, eben weil es ein harter, wenig dankbarer, freudeleerer Dienst ist.

Beim Herangehen an die Arbeit muß der Kritiker alle persönlichen Empfindungen und Regungen auf dem Boden seines Herzens feststampfen. Ob der auf dem Titel genannte Verfasser sein Freund, ein ihm Gleichgiltiger oder gar sein Feind ist; ob er ein Hochmöglicher oder Höchstmöglicher, ein „Rühmlichst-bekannter“ oder Ruhmlosunbekannter ist, das alles darf er nicht wissen, muß es unter die leider nicht festzunagelnde Schwelle seines Bewußtseins drücken. Seine Liebhabereien und Steckenpferde muß er vergessen; ja, seinen prinzipiellen Standpunkt in der Sache muß er, solange er kritisiert, zu verlassen imstande sein. Das sind schwere Opfer! Ja, wenn dann wenigstens die Opfer nicht umsonst gebracht wären! Wer dankt ihm? Ist er mild, dann zieht man ihn der Unfähigkeit; ist er streng, wird er boshaft, rechthaberisch, befangen, vorurteilsvoll, nergelsüchtig, neidisch und wie sonst noch genannt. Derartiges muß er mit Würde über sich ergehen lassen. Er kann's ja freilich auch; denn seine Überzeugung ist ihm heiliger als Menschengunst, und das Bewußtsein, als Mann ohne Furcht und Tadel gehandelt zu haben, ist ja auch etwas wert, wenns auch heutzutage schlecht im Kurse stehende Münze ist.

Aber der Kritiker muß auch bares, wirkliches Geld opfern. Das ist zwar nicht vom idealen Standpunkte aus das Wichtigste, aber doch auf jeden Fall viel verlangt in einer Zeit wo der Lehrer nach Golde drängen muß, wenn er sich durchs Leben kaufen will. Zeit ist Geld, ist vollgewichtige Münze. Auf alle Fälle müssen wir also an die Opferwilligkeit des Kritikers uns wenden, wenns besser werden soll.

Das Amt des Kritikers erfordert, wie männiglich bekannt, aber auch tüchtiges Fachwissen, möglichst erschöpfende Kenntnis der einschlägigen Litteratur, Scharfblick, durchdringenden Verstand, gereiftes Urteil. Über diese Forderungen brauche ich nicht ausführlicher zu reden. Ob alle, die sich zur Kritik berufen fühlen, alles das besitzen und auch alles bei der Arbeit anwenden? Auf zweierlei muß gerade heute nachdrücklich hingewiesen werden: die Kenntnis der einschlägigen Litteratur und die Reife des Urteils. Wenn die pädagogische Kritik alle Erzeugnisse vom historischen Standpunkte aus beleuchtet, so wird der Überproduktion

sicherlich bald und nachhaltig gesteuert. Denn das ist offenkundig, daß manches Buch ungeschrieben bliebe oder doch mit etwas mehr Bescheidenheit austräte, wenn sein Verfasser die Arbeiten gleicher Art, die vor der seinen waren, gekannt hätte oder hätte kennen wollen. Hier gilt es für die Kritik, scharf und schneidig einzusetzen. Sodann ist es aber die Fähigkeit, sich in des Verfassers Gedankenwelt sich unbefangen versetzen zu können, was dem Kritiker unbedingt nötig ist. Wie oft müssen sich doch die Verfasser darüber beschweren, daß von dieser Fähigkeit zu wenig spürbar ist. Es mag unendlich schwer sein, diese Kunst zu lernen — aber ohne sie ist alle Kritik einseitig, gefärbt, oberflächlich.

Tüchtige Kritiker zu gewinnen und heranzubilden, ist eine Angelegenheit, deren Bedeutung für die Entwicklung der Pädagogik so groß ist, daß man sich darüber wundern muß, daß die pädagogische Öffentlichkeit sich so wenig mit ihr beschäftigt. Möge das anders werden! Vorläufig muß aber gefordert werden, daß, wer kritisieren will, es lernen, sich dazu ausbilden muß. Wie? darüber ein andermal.

Nun noch etwas über den Plan, nach dem eine Kritik angelegt werden kann. Um Weiterungen zu vermeiden, nehme ich in den folgenden Ausführungen besonders Bedacht auf die Ziele und Bedürfnisse dieses Blattes, als der Beilage der Deutschen Schulpraxis.

Die Werke, die dem Lehrer zur allgemein wissenschaftlichen Fortbildung dienen können und sollen, müssen nach dem Titel unserer Beilage stark berücksichtigt werden. Doch wird die Kritik derselben eine eigentliche Kritik nicht sein können. Bei ihnen wird es sich lediglich darum handeln, dem Leser anzudeuten, über welche Fragen er im vorliegenden Buche Auskunft erhält, in welchem Umfange und welcher Form das geschieht. Auf eine kritische Betrachtung des Inhaltes kann sich unser Blatt nicht einlassen, wohl aber müssen die Rezensenten solcher Werke das Urteil von wissenschaftlichen Zeitungen, in deren engerem Gebiet das betreffende Werk einschlägt, beachten.

Bei den Schriften aus der Pädagogik können wir allgemeine und methodische unterscheiden, die letzteren gliedern wir in solche für den Lehrer und solche für die Hand der Schüler. Es sei gleich bemerkt, daß der letzten Art, soweit sie nicht hervorragend Beachtenswertes bieten, nicht gar zu viel Raum gewährt werden kann. Wir wollen die Leitfädenherstellung nicht begünstigen.

Es leuchtet von selbst ein, daß vor allem die methodischen, praktischen Werke besondere Berücksichtigung finden müssen. Das liegt für unser Blatt sehr nahe. Auf diese will ich darum für heute vor allem zu sprechen kommen.

Der Rezensent hat zunächst den Inhalt nach seiner wissenschaftlichen Richtigkeit zu prüfen. Ich verhehle mir aber gar nicht, daß das eine ganz heikle Sache ist. Wie wäre es z. B. möglich, daß Irrtümer in methodischen Geschichtswerken sich so stark anhäufen und forterbten, wenn die Kritik straff ihres Amtes waltete? Dies vollständig thun zu können, muß man Fachgelehrter sein. Das kann man unter allen Umständen nicht vom Lehrer verlangen, auch vom pädagogischen Kritiker nicht. Darum muß die pädagogische Kritik nach dieser Richtung hin der Verantwortung entbunden werden. Es gilt vielmehr einen Weg zu suchen, auf dem die wissenschaftliche Richtigkeit eines Buchinhaltes gesichert ist. Folgender erscheint mir unfehlbar: **Der Verleger jedes methodischen Werkes mit fachwissenschaftlichem Inhalte muß einen Fachgelehrten gewinnen, der mit seinem Namen für die sachliche Richtigkeit des Inhaltes bürgt.**

Daß dieser Vorschlag ausführbar ist, liegt auf der Hand. Und wenn alle Redaktionen von Lehrerzeitungen auf seine Durch-



führung drängen, so würde binnen kurzem erreicht sein, daß man nicht mehr sachliche Unrichtigkeiten in der Schule lehrt. Mit Befolgung des Vorschlages nimmt man aber der pädagogischen Kritik eine Last ab, die ihr nur zum Schaden aufgebürdet werden kann. Es giebt auch unter den Volksschullehrern Fachgelehrte — sie sind unser Stolz —; aber das zu werden, setzt eine so große Vorliebe für ein besonderes Fach voraus, daß durch sie fast notwendig der pädagogisch-kritische Blick getrübt wird. Nun soll aber ja niemand denken, daß ich dem Rezensenten nicht eine tüchtige, möglichst umfassende Kenntnis des betreffenden Faches zumutete. Das auf jeden Fall; aber lediglich aus pädagogischen Gründen. Er muß beurteilen können, ob der Umfang des Dargebotenen, die Auswahl aus dem Gesamtstoffe, und die Anordnung pädagogisch richtig ist. Das könnte er nicht, wenn er nicht die verlangte Kenntnis besäße.

Ein Zweifaches wird die pädagogische Kritik immer im Auge behalten müssen: die Feststellung des Thatsächlichen und dessen Beurteilung. Beim ersteren gilt es vor allem, den historischen Standpunkt einzunehmen, also festzustellen, worin das Eigenartige, Abweichende des neuen Buches liegt. Daraus ergibt sich zunächst der Nachweis der Berechtigung des Buches oder das Gegenteil. Die Beurteilung erstreckt sich auf die angewandten Grundsätze. Sind dieselben richtig oder falsch? Ist das beurteilt, dann muß der Kritiker sich auf den Standpunkt des Verfassers zu stellen versuchen, gleichviel, ob das der seinige ist oder nicht, und von dem aus die Durchführung der Grundsätze beurteilen. Ehe er aber an die Beurteilung der Grundsätze gehen kann, muß er wissen, nach welchen Gesichtspunkten die im allgemeinen aufgestellt werden. Dies erfährt er durch entsprechende Fragen, die sich auf den Zweck des Buches, dann auf die Tendenz, ferner auf Auswahl und Anordnung des Stoffes, sodann auf seine Behandlung zu richten haben. Die empfohlenen methodischen Maßnahmen sind allseitig zu prüfen und in der oben angedeuteten Weise zu beurteilen. Es würde sich nach dem Ausgeführten der Plan etwa so gestalten:

I. Zweck des Buches. Mit welchen vorhandenen Werken stimmt es darin überein? Bietet es ganz neue Forderungen? Zeigt es denen gegenüber Eigentümlichkeiten, die sein Erscheinen als berechtigt begründen? Fördern diese Eigentümlichkeiten im allgemeinen die Erreichung des Zieles? Sind sie scharf begründet? — Kurze Inhaltsangabe.

II. Tendenz des Buches. Streitschrift? Bloße Belehrung? Bloße Stoffquelle? Auf welchem religiösen oder wissenschaftlichen und pädagogischen Standpunkte steht es? Vorurteile, die erkennbar sind, etwa in bezug auf die Wertschätzung des betreffenden Faches u. dergl.

III. Auswahl des Stoffes. Wesentliche Abweichungen vom Herkömmlichen? Wie begründet? Berücksichtigt der Umfang des Stoffes die verfügbare Zeit? Hat der Verfasser die Stoffe aus dem Fache ausgewählt, die die stärkste intellektuell und sittlich bildende Kraft enthalten? — die dem Kinde angepasst sind? — die dann auch die größte praktische Bedeutung haben?

IV. Anordnung des Stoffes. Abweichungen vom Herkömmlichen? Begründung derselben? Begründung der Anordnung überhaupt. Prüfung der vorgeführten Gründe in Hinsicht auf die Natur des Stoffes und die des kindlichen Seelenlebens. Ausführbarkeit und Konsequenzen. In welchem Grade der Vollkommenheit decken die Ausführungen die aufgestellten Grundsätze? —

V. Form der Darstellung.

A. Sachlich. Klar? Deutlich? Geordnet? Lückenlos oder sprunghaft? Gleichmäßig in allen Teilen?

B. Methodisch. Ausgeführt in Lektionen, oder nicht? Hierbei möge wieder auf die „Winkel und Vorschläge“ im vorigen Jahrgange aufmerksam gemacht werden. — Giebt es nur den Stoff? Deutet es die Behandlung wenigstens an? Sind die für die methodische Behandlung gegebenen Grundsätze allgemein anerkannt? Weichen sie vom Landläufigen ab? Inwiefern? Begründung der Abweichungen? Begründung der befolgten Grundsätze im allgemeinen? Prüfung der Grundsätze vom Standpunkte der Theorie — der Praxis aus! — Man prüfe das Methodische

an der Hand anerkannter Lehrsätze und frage etwa: Liegt die vorgeschlagene Lehrweise in der Natur des Gegenstandes begründet? Paßt der Unterricht die Schwierigkeiten dem jeweiligen geistigen Standpunkte der Kinder an? Steigert er sie lückenlos, psychologisch richtig? Entspricht die Ausführung der einzelnen methodischen Einheiten den psychologischen Gesetzen? u. s. w. Sind die aufgestellten Grundsätze auch konsequent durchgeführt? Finden sich Widersprüche?

C. Sprachlich. (Möge der treffliche „Bustmann“ nicht umsonst geschrieben haben!)

VI. Äußere Ausstattung. Besonders müßte auf Illustrationen geachtet werden, ob die richtig, zweckmäßig, gut ausgeführt sind, oder ob sie bloß als Füllsel dienen.

Soll das nun alles in die Rezension aufgenommen werden? Da brauchte man ja zur Kritik auch nur eines Buches mehr als einen Druckbogen! Ich meine nicht, daß die Antworten auf alle aufgezählten Fragen niedergeschrieben werden müßten. Aber stellen muß sie sich der Kritiker.

Was wird er nun niederschreiben? Natürlich zunächst immer das, was an dem Buch als eigentümlich hervorragt. Je mehr Abweichungen vom Landläufigen, desto eingehender muß die Rezension (darunter meine ich nunmehr das Ergebnis der Kritikerarbeit) sein. Auf ihren Umfang wird ferner auch das Gesamturteil, das sich der Kritiker über das Buch gebildet hat, von Einfluß sein. Je bedeutungsvoller im günstigen oder ungünstigen Sinne es ihm erscheint, desto leichter wird er es verantworten können, den Raum des Litteraturblattes etwas mehr als recht in Anspruch zu nehmen. Er wird vor allem erwägen müssen, daß dem Wesentlichen mehr Raum zu gönnen ist als dem Unwesentlichen. Unbedingt erforderlich erscheint es mir, daß der Kritiker seine Ansicht in ein Gesamturteil zusammenfaßt, in dem er, Licht und Schatten gerecht verteilend, dem besprochenen Buche seine Stellung in der Litteratur nach bestem Wissen anweist.

Es wird von dem Vorausstehenden manche Ausführung auch auf andre als methodische Werke, mit denen sich die pädagogische Kritik zu befassen hat, passen; auf die, sowie auf die Besprechung von Lehrmitteln, komme ich vielleicht später zu sprechen.

Zum Schluß noch eins: etwas vom Ton der Kritik. Es giebt der Formen, in der man die Wahrheit sagen kann, gar viele. Zwischen der Grobheit eines Heßblattes und der feinen Satyre eines geistvollen Denkers und Dichters sind viele Stufen. Am besten und zweckmäßigsten kleidet sich die Wahrheit einfach, schlicht, nicht in Lumpen, aber auch nicht in gleißendes Gewand. Eine häßliche Kritik steht der Pädagogik nicht. Ich werde als Redakteur nicht zugeben, daß der Person des Verfassers Streiche versetzt werden, die der Sache gelten. Noch viel weniger ist der Ton der Selbstgerechtigkeit zu dulden, mit dem sich oft die kritische Unfähigkeit decken will. Ernst und streng soll die Kritik sein, aber vor allem sachlich und gerecht.

Was nun die Ausgestaltung unserer Beilage anbetrifft, so werden wir vollständig ausgeführte Rezensionen immerhin nur selten bringen können; wir werden uns oft mit Andeutungen begnügen müssen. Aber der Geist, der aus ihnen heraus in die Erscheinung treten wird, soll, so hoffen wir, doch der sein, der in meinen Ausführungen gekennzeichnet ist. Soll er aber das werden, so brauchen wir auch in dieser Beziehung tüchtige Kräfte, die zu helfen bereit sind. Möge es uns vergönnt sein, sie zu gewinnen.

Ich aber schließe mit dem herzlichsten Wunsche, daß die pädagogische Kritik je länger, je mehr ihren hohen Beruf erkennen und zum Segen unserer Schule treu ausfüllen möchte!  
S.

## Wissenschaftliche Werke zur Fortbildung.

### Naturwissenschaften.

Zu den kostbarsten Perlen unserer volkstümlichen wissenschaftlichen Werke gehört zweifellos das Werk:

**Anton Kerner von Marilaun**, Pflanzenleben. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut. 2 Bände. Jeder Band kostet eleg. geb. 16 Mark.



Von diesem liegt mir heute der II. Band vor, der die Geschichte der Pflanzen behandelt, während der I. Band Gestalt und Leben der Pflanzen bespricht. Den Inhalt kritisch zu betrachten, wird Sache der Fachgelehrten sein. Uns muß der Name des Verfassers dafür bürgen, daß sein Werk auf der Höhe der heutigen Forschung steht. Aber auch dem Laien, der sich in das schöne Werk vertieft, wird sich die Überzeugung mit Gewalt aufdrängen, daß wir es hier mit dem Erzeugnis einer gründlichen Forschungsweise und eines umfassenden wissenschaftlichen Könnens zu thun haben. Die Bedächtigkeit, die der Verfasser in den Schlussfolgerungen beweist, die Peinlichkeit, mit der er seine eigenen Versuche auf etwa mögliche Fehlerquellen prüft, die Energie, mit der er alle philosophischen Spekulationen, die sich vom Boden der Wirklichkeit entfernen, abweist, bürgen für die Zuverlässigkeit der Darstellungen. Auch wer sich eingehend mit der Botanik schon beschäftigt hat, wird viel Neues hier finden. Ansichten, die sich auch in neueren, guten naturkundlichen Schriften noch als richtig angegeben finden, werden sich beim Studium des Buches ändern. In zwei Abschnitten behandelt das Werk I. Die Entstehung der Nachkommenschaft und II. Die Geschichte der Arten. Jedes Kapitel ist hochinteressant. Leider muß ich es mir versagen, auch nur auf eins genauer einzugehen; ich wüßte nicht, welches ich auswählen sollte. Um den ganzen Genuß zu haben, muß man eben das Buch selbst lesen. Einige Kapitelüberschriften mögen auf seine Reichhaltigkeit hinweisen. Der I. Hauptabschnitt zerfällt in 3 Kapitel: 1. Fortpflanzung und Vermehrung durch Ableger. 2. Fortpflanzung und Vermehrung durch Früchte. 3. Wechsel der Fortpflanzung. Aus den Unterabschnitten seien hervorgehoben: Sporen und Thallidien-Knospen — Befruchtung und Fruchtbildung der Kryptogamen — Fruchtanlage der Phanerogamen — der Pollen — Schutzmittel des Pollens — Übertragung des Pollens durch den Wind — durch Tiere — Anlockung der pollentragenden Tiere durch Genußmittel — Blütenfarbe — Blütenduft — Empfang der Tiere — Aufladen, Abladen des Pollens — Kreuzung — Autogamie — Parthenogese — Generationswechsel. Aus dem II. Hauptabschnitte seien folgende Kapitel genannt: Begriff der Art — Abhängigkeit der Pflanzengestalt von Boden und Klima — Ursprung der Arten — Verbreitung und Verteilung der Arten — Aussterben der Arten.

Nicht die Wissenschaftlichkeit und die Reichhaltigkeit allein bedingen den Wert des Buches, sondern vor allem auch die Form der Darstellung, die leicht faßlich, wahrhaft volkstümlich ist. Und nun die prächtigen Bilder! 20 künstlerisch geradezu vollendete Aquarellen und 1547 Abbildungen im Texte zieren nicht bloß das Buch, sondern unterstützen auch das Verständnis ganz außerordentlich. Das 54 Seiten umfassende Inhaltsverzeichnis ist ebenfalls eine wertvolle Beigabe.

Alles in allem: das Kerner'sche Pflanzenleben ist ein Bildungsmittel ersten Ranges für die, die sich in Naturwissenschaften weiterbilden oder auch nur über den heutigen Stand der Pflanzenkunde orientieren wollen.

Von den bei unserer Schriftleitung weiter eingegangenen naturwissenschaftlichen Werken sei für heute noch hingewiesen auf: **Dr. Rudolf Arendt**, Professor u. s. w., Technik der Experimentalchemie. Anleitung zur Ausführung chemischer Experimente für Lehrer und Studierende, sowie zum Selbstunterrichte. 2. umgearbeitete Auflage. Ein Band in 10 Lieferungen zum Preise von je 2 Mark.

Arendt's Name hat in der Pädagogik bereits einen Klang. Das vorliegende Buch wird den Volksschulunterricht natürlich nur mittelbar befruchten, für Lehrer an höheren Anstalten dürfte es aber von hervorragender Bedeutung sein. Weil es aber ausdrücklich auch für das Selbststudium bestimmt ist, möge seine Besprechung hier einen Platz finden. In der Ankündigung heißt es:

„Die zweite Auflage von Arendt's Technik der Experimentalchemie hat im Vergleiche mit der ersten Auflage desselben Werks verschiedene, ganz wesentliche Umgestaltungen erlitten. Diese sind nicht nur durch die erweiterten Erfahrungen des Verfassers auf dem Gebiete des experimentierenden Unterrichts, sondern auch durch die Fortschritte der Technik selbst bedingt. Erstere haben

zu einer gründlicheren Ausarbeitung vieler Versuche, — letztere zur Konstruktion zahlreicher neuer Schulapparate geführt, welche, soweit sie sich als probenhaltig bewährt, in dem Werke Aufnahme gefunden haben. Hierdurch ist die Zahl der Illustrationen ganz erheblich vermehrt worden, und auch der Text hat, besonders im allgemeinen Teile, eine mehr oder weniger tief greifende Umarbeitung erfahren. Der Verfasser ist bemüht gewesen, die Fortschritte der diktatorischen Experimentalchemie bis in die jüngsten Tage hinein zu verfolgen und dadurch sein im neuen Gewande erscheinendes Werk auf den neuesten Standpunkt der Unterrichtspraxis zu stellen.“

Über den Inhalt giebt das ausführliche Verzeichnis Auskunft. Ein allgemeiner Teil unterrichtet zunächst u. a. über Hörsaal, Experimentiertisch, Gasometer, Galvanische Elemente, Gebläse-Lampen, Glasröhren, Stöpsel, Filtriervorrichtungen, Kautschukröhren, Gasentwicklungsapparate, Reinigung der Apparate, Gläser, Röhrenträger, Retortenhalter, Abdampfen und Trocknen, Destillieren, Reagentien und Rette. Man sieht, aus diesem kann auch der Chemielehrer der Volksschule manch wertvollen, praktischen Fingerzeig entnehmen. Der besondere Teil führt nun die Experimente im einzelnen vor. Vor Darstellung des Versuches selbst werden die nötigen Apparate und Chemikalien aufgeführt. Die einzelnen Aufgaben finden meist eine mehrfache Lösung. Die praktische und wissenschaftliche Bedeutung des Versuches wird vielfach angedeutet. — Von besonderem Werte dürfte auch die Zusammenstellung der Preise für die nötigen Apparate, ferner die Aufzählung des „eisernen Inventars“ sein. 800 sehr deutliche Abbildungen erläutern den Text, erleichtern also besonders das Selbststudium.

Lehrern, welche Muße (und Mittel) haben, die Chemie zum Studium sich zu erwählen, sei das Arendt'sche Buch angelegentlichst empfohlen.

### Pädagogische Quellenwerke.

**Dr. Fr. Bartholomäi**, Joh. Friedrich **Herbarts** pädagogische Schriften. 5. Auflage, neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen von Dr. E. von Sallwürk. II. Band. Langensalza. Hermann Beyer und Söhne. 1891. Preis 3 M., eleg. geb. 4 M. (9. Band aus der Bibliothek pädagogischer Klassiker von Friedrich Mann.) Inhalt: I. Briefe und Berichte aus Herbart's Erzieherleben. II. Über Pestalozzi's neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. III. Erste Vorlesungen über Pädagogik. IV. Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung. V. Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode. VI. Vorrede zu dem Aufsatz von L. G. Dissen: Kurze Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen. VII. Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. VIII. Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz. IX. Über das Verhältnis der Schule zum Leben. X. Pädagogisches Gutachten über Schulklassen. XI. Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik. XII. Rezension der Erziehungslehre von F. H. Ch. Schwarz. XIII. Aphorismen.

**Friedrich Mann**, F. H. **Pestalozzi's** ausgewählte Werke. Mit Pestalozzi's Biographie. II. Band 4. Aufl. Derselbe Verlag. Preis 3 M., eleg. geb. 4 M. (2. Band obengenannter Bibliothek.) Inhalt: Lienhard und Gertrud, III. u. IV. Teil.

**Eduard Akermann**, Ch. G. **Salzmann's** ausgewählte Schriften. Mit Salzmann's Lebensbeschreibung. II. Band. Derselbe Verlag. (30. Band der Mann'schen Bibliothek.) Inhalt: III. Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt. IV. Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. Ein Buch fürs Volk. V. Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher.

**Guisdon Biller**, Allgemeine Pädagogik. Neu bearbeitete und mit Anmerkungen versehene Auflage der Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Herausgegeben von Dr. Karl Just. I. und II. Hälfte. Leipzig. Heinrich Matthes. 1892. Preis 6 M.

Die allgemeine Pädagogik ist zur Einarbeitung in die Herbart'sche Pädagogik vorzüglich geeignet. Die von Just gemachten Anmerkungen geben Fingerzeige für das Studium und verweisen auf



verwandte literarische Werke. — Leider finden sich sehr viele Druckfehler in dem Buche.

**Neudrucke pädagogischer Schriften**, herausgegeben von Albert Richter. Leipzig, Verlag von Richard Richter.

III. J. B. Schupp, der deutsche Lehrmeister. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. Paul Stöžner, Gymnasialoberlehrer in Zwickau. 61 S. 80 Pf.

IV. Kursächsische Volksschulordnungen (1580—1773). Mit einer Einleitung von Albert Richter. 95 S. 80 Pf.

V. Almansor oder der Kinder Schulspiegel von Martin Hayneccius. Mit einer Einleitung herausgegeben von Dr. Otto Haupt. 131 S. 80 Pf.

VI. J. G. Schummel, Frigens Reise nach Dessau, und J. E. von Rochow, Authentische Nachricht von der zu Dessau auf dem Philanthropin den 13.—15. Mai 1776 angestellten öffentlichen Prüfung. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Albert Richter. 76 S. 80 Pf.

VII. J. B. Schupp, Vom Schulwesen. Mit Anleitung und Anmerkungen herausgeg. von Dr. Paul Stöžner. 106 S.

VIII. J. A. Comenius, Mutterschule. Mit einer Einleitung herausgeg. von Alb. Richter. 86 S.

Diese „Neudrucke pädagogischer Schriften“ zeichnen sich vor anderen Ausgaben älterer pädagogischer Schriften durch einen sehr niedrigen Preis aus und verdienen, da sie in erster Linie Schriften bringen, von denen jetzt sehr selten noch ein Exemplar zu erlangen ist, die vollste Beachtung.

### Theoretisch-pädagogische Werke.

**S. Scherer.** Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer in der wissenschaftlichen und praktischen Volksschulpädagogik und zum Ausbau derselben. Auf geschichtlicher Grundlage und mit Angabe der Litteratur und Lehrmittel bearbeitet. I. Die wissenschaftliche Volksschulpädagogik. Anhang: Litterarischer Wegweiser. Leipzig. Friedrich Brandstetter. 1892. Preis 5 M.

Ein Buch, an dem die Lehrertwelt nicht achtlos vorübergehen darf, liegt in dem Scherer'schen Wegweiser vor. „Ich will im 1. Bande dieses Werkes streng objektiv die Grundzüge der wissenschaftlichen und praktischen Volksschulpädagogik auf geschichtlicher Grundlage und unter Berücksichtigung aller beachtenswerten streitigen und bestrittenen Ansichten so darstellen, daß sich der Leser an der Hand des Buches über die Pädagogik der Vergangenheit und Gegenwart orientieren und unter Mithilfe der unter dem Text und im Anhange angegebenen Litteratur ein eigenes Urteil bilden kann. Das Buch zerfällt in 4 Hauptabschnitte: I. Die geschichtliche Entwicklung der deutschen Volksschulpädagogik und Volksschule bis auf Diesterweg. II. Das Zeitalter Diesterwegs. (1. Diesterweg, seine Mitarbeiter und Zeitgenossen in ihrer Stellung zur Pädagogik. 2. Die Pädagogik Diesterwegs und seiner Mitarbeiter.) III. Ausbau der Pädagogik nach Diesterweg (A. Allgemeine Pädagogik I. Objekt der Erziehung. II. Ziel und Aufgabe der Erziehung. III. Wege und Mittel der Erziehung. B. Besondere Pädagogik I. Schulorganisation und Schulverwaltung. II. Schulgesundheitspflege. III. Schulzucht. IV. Schulunterricht a) allgemeine, b) besondere Unterrichtslehre.) IV. Charakteristik der Diesterweg'schen und Herbart-Zillerschen Pädagogik.

Der geschichtliche Überblick faßt das Eigentümliche der einzelnen Perioden knapp und treffend zusammen. Bei der Knappheit im Ausdruck und Umfange konnte selbstverständlich nur das Hervorragende berührt und charakterisiert werden. Ich teile die Auffassung des Verfassers über die Entwicklungsphasen der Pädagogik in fast allen Punkten. Es muß besonders anerkennend das Bestreben hervorgehoben werden, die pädagogische Entwicklungsstufe als Folge der allgemeinen äußeren und geistigen Zustände der Nation darzustellen. Nur der nationale Gesichtspunkt scheint mir zu stark betont zu sein. — Selbstverständlich muß gerade dieser Abschnitt von Anfängern mit der Vorsicht benutzt werden, die bei der Durcharbeit von Übersichten stets nötig ist, lediglich zur Orientierung und als Anregung zum Gange an die Quellen selbst.

Mit besonderer Hingabe und Ausführlichkeit wird das Zeit-

alter Diesterwegs behandelt. Es liegt dies in der Meinung des Verfassers begründet: Auf Diesterwegs Schultern ruht die moderne Schule. Damit stellt er sich in Gegensatz zur Herbart-Zillerschen Richtung. Es muß aber daran festgehalten werden, daß Diesterweg Empiriker war, allerdings ein Mann der Erfahrung im besten Sinne des Wortes; jedoch seiner Pädagogik fehlt, wie Scherer selbst zugiebt, die wissenschaftliche Geschlossenheit, die von der Herbart'schen Richtung erstrebt wird. Der große Mangel, daß die heutige pädagogische Wissenschaft noch von philosophischen Systemen abhängig ist, erkennt Scherer klar; in dem Wunsche, die Pädagogik möge sich zur selbständigen Wissenschaft erheben, stimmen ihm gewiß alle bei. Es hieße den ganzen Streit zwischen Herbartianern und Nichtherbartianern wieder aufwärmen, wollte man ausführlich Scherers Stellungnahme kritisch erörtern. Es sei hier nur darauf hingewiesen, daß er Gegner der kulturhistorischen Stufen und der Konzentrationsidee im Zillerschen Sinne und Feind einer mechanischen Anwendung der formalen Stufen ist. Ausdrücklich aber muß betont werden, daß der Verfasser keineswegs polemisch sein will — und in der That zwar energisch, aber doch ohne besondere Schärfe die gegenteilige Meinung bekämpft. Wer Diesterwegs Bedeutung voll anerkennt, dabei aber auch den außerordentlich segensreichen Einfluß der neueren Richtung fühlt, findet, daß der Verfasser Diesterweg gegenüber zu wenig kritisch ist. Jedenfalls aber muß man es als ein außerordentlich erfreuliche Thatsache bezeichnen, daß auch nach der Scherer'schen Darstellung in der heutigen, noch mehr sicher in der zukünftigen Pädagogik, die Vermählung des Herbart'schen mit dem Diesterweg'schen Geiste sich vollzieht. Es giebt Partien in dem Buche, die ganz gut von einem Herbartianer geschrieben sein könnten, ohne daß irgend ein innerer Widerspruch der Ausführungen unter sich zu finden wäre.

Was in dem Scherer'schen Buche besonders anmutet, ist der freie moderne Geist, der aus allen Urteilen, aus allen Forderungen uns entgegenweht. Wir finden in ihm einen Kämpfer, gegen das Dogma der Erbsünde, gegen die Standeschulen, gegen die Schulaufsicht durch Geistliche, gegen den konfessionell-dogmatischen Religionsunterricht, einen Kämpfer für die allgemeine Volksschule, für die Fachaufsicht, für einen allgemein christlichen Religionsunterricht.

Ehe der Verfasser auf die pädagogische Kunstlehre eingeht, orientiert er kurz über den heutigen Stand der pädagogischen Hilfswissenschaften, der Psychologie und Ethik. Das gesamte Gebiet menschlichen Wissens zerfällt in Natur- und Geisteswissenschaften. Unter diesem zweifachen Gesichtspunkte sind auch die Unterrichtsstoffe aufzufassen. Jene sind grundlegender, diese abgeleiteter Natur; darum müssen anfänglich jene, später diese vorherrschen.

Folgt man nun dem Verfasser auf das Gebiet der einzelnen Unterrichtsfächer, so erkennt man mit Freuden, daß große Umsicht, reiche Litteraturkenntnis und gesundes Urteil dem Verfasser die Feder geführt haben. Man kann in vielen Punkten anderer Ansicht sein als er, immer aber wird man finden, daß er seine Stellungnahme für oder gegen eine Meinung begründet und die gegenteilige zu widerlegen bestrebt ist. Die Widerlegungen besitzen freilich nicht immer die überzeugende Kraft, die den Gegner belehrt. Es wäre ja nun sicher interessant, mit dem Verfasser den einzelnen Fächern nachzugehen. Doch dies sei dem Leser überlassen. Auch auf das Litteraturverzeichnis sei empfehlend hingewiesen.

Fasse ich mein Urteil zusammen. Das Buch ist für die heutige Zeit der Zersplitterung ein wahres Bedürfnis. Es ruft zur Sammlung. In sichereren Zügen entwirft es ein Bild vom heutigen Stande der Pädagogik. Es deckt schwere, allgemein empfundene Mängel auf und deutet deren Heilung an; es stellt unter Berücksichtigung des Geschichtlichgewordenen der Schule neue Aufgaben. Es verdient, von jedem Lehrer gekannt zu sein.

Seyfert.

**Lange, Dr. J.,** Direktor. Über Apperzeption. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. Vierte, verbesserte Auflage. Plauen. 1891. F. E. Neupert. Preis 2 M.

Die neue Auflage der rühmlichst bekannten Monographie ist wiederum eine vielfach vermehrte und verbesserte. Sie kann daher auch denen zur Anschaffung empfohlen werden, welche sich bereits im Besitze der früheren Ausgaben befinden. Für solche Berufsgenossen, welche Langes Schrift noch nicht kennen, sei bemerkt: Der



Berfaffer gliedert feine geiftvollen Darlegungen in zwei Haupttheile: 1. Die Lehre von der Apperzeption eine psychologische Unterfuchung. (Wefen, Arten, Bedingungen, Bedeutung, Gefchichte der Apperzeption.) 2. Die Apperzeptionstheorie in ihrer Anwendung auf die Pädagogik. (Auswahl und Anordnung des Unterrichtftoffes, Erforschung, Erweiterung, Berwertung des kindlichen Erfahrungsfchages, Lehrverfahren.) Lange geht hierbei überall von Material aus, welches im Erfahrungskreise eines jeden Lehrers liegt, und versteht es, die Lefer in fesselnder Weife und unter steter Beziehung auf die tägliche Praxis zu Resultaten zu leiten, die für die Gefaltung des Unterrichts von grundlegender Bedeutung find. Möchte die vierte Auflage, welche bereits ins Englifche übertragen worden ift, einen recht großen und aufmerkſamen Leferkreis finden.

Dohna.

Tifchendorf.

**Wehrhahn, Dr.**, Die höhere Bürgerschule und ihre Bedeutung für die zu erstrebende Reform des höheren Schulwesens Hannover-Linden. L. Manz. 1890. 29 S. 0,40 M. —

Berfaffer befürwortet die Errichtung von 6 klassifigen höheren Bürgerschulen mit zwei neueren Fremdsprachen als Basis aller höheren Lehranstalten. Wir bezweifeln, daß, wenn allen übrigen Lehrfächern ihre Rechte gewahrt und sie so eingehend behandelt werden sollen, wie es eine bürgerliche Bildung unbedingt fordert, in zwei fremden Sprachen bis zum 15. oder 16. Lebensjahr etwas Erfprißliches geleistet werden kann; wir glauben, daß man sich mit einer fremden Sprache begnügen und die Erlernung der anderen der Fachschule überlassen sollte. — S.

**Wenzel**, Die Prüfungsordnungen für sämtliche Examina zu denen Volksschullehrer und Lehrerinnen zugelassen werden. Erweitert und ergänzt durch die darüber ergangenen Ministerialbestimmungen und durch fachliche Erläuterungen und Erklärungen. Herrosé. 56 S. 1 M. Brauchbar.

**Gefchichte** des Königl. Lehrerseminars zu Kempen. Eine Festschrift zur Feier des 50jährigen Bestehens der Anstalt. Mit einer Ansicht des Seminargebäudes und mehreren Plänen. Von Gottfr. Velten, jetzigem Direktor der Anstalt. Düsseldorf. 1890. Druck und Verlag von L. Schwann. 2,30 M. —

Das Buch ist nicht nur für Freunde und Schüler der Anstalt wertvoll, sondern auch für das Studium der Geschichte des Seminarwesens, indem man daraus die Wandlungen kennen lernt, welche das Seminarwesen in fünfzig Jahren durchgemacht hat.

—r.

**Werther, Dr. W.** Die Prüfungsordnungen für Lehrer und Lehrerinnen an den Volksschulen, den Mittelschulen, sowie die Prüfungsordnungen für Fachlehrer. Nach amtlichen Quellen zusammengestellt. 1891. 0,90 M.

— Verordnungen betreffend das Fortbildungswesen in Preußen. Ein Handbuch für Schulinspektoren, Lehrer und Bürgermeister. 1890. 1,40 M.

— Das Disziplinarverfahren gegen Volksschullehrer. Sammlung der darauf bezüglichen Gesetze und Verordnungen. Ein Handbuch für Schulinspektoren, Lehrer und Bürgermeister. 1891. 1,10 M.

Diese drei bei H. Desterwiz Nachfolger in Leipzig erschienenen Werken, deren Inhalt durch den Titel angegeben wird, können den Interessenten empfohlen werden.

—r.

## Bücher für den Unterricht.

### Religion.

**Kehler, G.**, Die christliche Lehre. Ein Hilfsbuch zur Reform des Religionsunterrichtes, im Anschluß an den kleinen Katechismus Luthers. 1. Heft. Die drei ersten Hauptstücke. Hannover. Carl Meyer (Gustav Prior.) 1891.

Es ist gewiß nicht gerade eine angenehme Aufgabe, ein Buch, das mit so erkennbarem sittlichen Ernste und dem besten Willen geschrieben ist, wie das vorliegende, als ein unter allen Umständen verfehltes zu bezeichnen. Doch zwingt mich dazu mein pädagogisches Gewissen. Ein eigenartiger finsterner Geist weht uns schon aus dem Vorworte entgegen. „Der Verfasser geht von dem Grundsatz aus, daß der Religionsunterricht in den Schulen nur dann richtig sein kann, wenn er die Bekehrung der Kinder zum Ziele hat, ins-

besondere in ihnen das Bewußtsein ihrer Sünden und ihrer Todesgefahr, die Sehnsucht nach Erlösung und die Liebe zum Heilande zu erwecken sucht.“ Oder wenn der Verfasser über die Kleinen reimt:

Seht die schon verdorbnen Seelen,  
Wie sie lügen und verhehlen  
Signe Unart, klagten an  
Andre, daß sie es gethan.  
Nicht mehr sind die Engelreinen,  
Mit der Lüge sie erscheinen.  
Früh entwickelt sich daheim,  
Eltern merkt's, der böse Reim!  
(Und die Poesie!)

Oder wenn es heißt: „Kinder übertreten das dritte Gebot, wenn sie am Sonntage lieber spielen und an den Vergnügungen der Erwachsenen teilnehmen, als Gottes Wort lernen“.

„Zur Reform des Religionsunterrichtes“. Natürlich. Welches Buch trüge heute nicht diesen stolzen Zusatz? Wenn aber der Verfasser meint, mit oben angezogenem Grundsatz und damit, daß er sich bei Erklärungen der Bestimmtheit, Kürze und Genauigkeit des Ausdrucks und einer sachlichen Anordnung des Stoffes befleißigt, zur Reform irgend etwas beitragen zu können, so hat er sich mit dem „Reformen“ sehr leicht gemacht. Jedenfalls ist aber von den Reformbestrebungen, die auf Vereinfachung und Beschränkung des Stoffes, auf psychologische Verarbeitung desselben, auf die so notwendige Verbindung der biblischen Geschichte mit dem Katechismusunterrichte hinzielen, in dem vorliegenden Buche auch nicht die Spur zu finden.

Es ist geradezu unbegreiflich, daß ein Volksschullehrer — mag er, wie der Verfasser, auch zugleich Prediger sein — seinen Standpunkt soweit außerhalb aller Pädagogik suchen kann, wie es der Verfasser nachweisbar thut. Zunächst die Stoffüberfülle. Was da auf 112 Seiten an dogmatischen Dingen für Kinder gefordert wird! Ich glaube, behaupten zu können, daß kein für die Schule bestimmtes, in den letzten Jahrzehnten erschienenes Religionshilfsbuch eine solche Masse von dogmatischen Begriffen, Begriffserklärungen, Unterscheidungen, u. gibt, als das vorliegende. Ich habe die ausgezogenen Sprüche nicht gezählt, aber sicher sind es deren mehr als 300, „welche vom Schüler richtig aus der Bibel abgeschrieben und auswendig gelernt werden sollen“. Man traut seinen Augen nicht, wenn man eine solche Forderung liest.

Ist es wirklich ein Volksschullehrer, welcher fordert, mit Kindern (!) beim 6. Gebote zu besprechen: Mann und Weib sollen deshalb zusammen leben, damit sie Kinder zeugen und diese für das Reich Gottes erziehen. . . . Die Eheordnung wird verlegt, wenn jemand mit seinem Geschlechtstrieb durch Wort und That der Wollust und nicht der Kindererzeugung dient. Das that z. B. Onan. Das thaten ferner in anderer Weise die Leute zu Sodom; sie machten es, wie Röm. 1, 26, 27 geschrieben steht (!) u. Das heißt doch geradezu die Kinderseelen vergiften. Und wollte ich alle die Stoffe aus dem Buche anführen, die von allen Pädagogen (und einsichtsvollen Theologen) als unbedingt ungeeignet für Kinder aus dem Lehrplan ausgeschieden worden sind, ich brauchte viele Spalten dazu.

Und nun erst die „Proben eines auf das Herz des Kindes abzielenden und Selbsterkenntnis erzeugenden Religionsunterrichtes“! Ein derartige Stämperei im Jahre 1891 noch gedruckt zu sehen! Und das nennt sich Reform! Von A—B die reinste Wortklapperei mit Verstößen gegen die Fragkunst, die man selbst bei den anfängendsten Anfängern kaum findet. Eine kleine Blütenlese beweise das: Wie habt ihr also eure Eltern? Lieb. Wie wollte Gott die Menschen machen, da er sie liebte? Glücklich. — Was schenkte Gott der Welt? (Sohn). Das ist das Beste, das Gott hatte. Wie war also die Liebe Gottes zur Welt? (Die größte) . . . Wer gehört auch zur Welt? Wir Kinder (!) — Wohin kommt der Mensch, der verloren geht? (In die Hölle.) — Wohin führt der andre Weg? (Himmel). Wer geht nicht verloren? (Der an Jesum glaubt.) Auf welchem Wege befindet er sich also? — Wer befindet sich auf dem Wege zum Himmel? (Der an Jesum glaubt.) Auf welchem Wege befindet ihr euch? (!) —

Fühlt ihr schon eure Sünden? Wer von euch hat schon gelogen? Wer hat einen andren gekränkt? Wer war träge? Wer hätte diesem oder jenem eine Wohlthat erzeugen können und hat es nicht



gethan? — — Euer Gewissen verklagt euch. — — Um was müßt ihr Gott bitten? (Daß er uns die Strafe erläßt um Jesu willen, d. h. weil Jesus sie gesühnt.) — — Habt ihr schon so gebetet — —? Wer das gethan hat, der zeige den Finger (!) — — Ihr gehört nicht mehr zu den unschuldigen Kindern. — — Natürlich wird auch die biblische Geschichte durch Fragen zerplückt: (Vom Samariter.) Wer stand auf? Worin war der gelehrt? — — Woher mußte also der Schriftgelehrte die Antwort auf seine Frage nehmen? Aus dem Gesetze. Wie steht sie da? (Geschrieben. —!) Also wo? — — Was kann man da? (Sich kaum noch des Mitleids erwehren über Kinder, die so gelehrt werden.)

Wenn an anderer Stelle mit dem barmherzigen Samariter ein Knabe verglichen wird, der dem anderen eine Laus vom Rocke nimmt, so wird das Erhabene dem Lächerlichen doch in verbotenen Grade genähert.

Der schlimmste Mißgriff in den Proben liegt aber wohl darin, daß der Verfasser eine Rücksicht auf die Entwicklungsstufe des kindlichen Geistes gar nicht nimmt, indem er sie zu Bekenntnissen zwingt, die in 100 von 100 Fällen nach Wunsch des Lehrers ausfallen, gleichviel ob das Kind von seinem Bekenntnis überzeugt ist oder nicht, und ferner, indem er die Kinder zu Richtern, zu unbarmherzigen Richtern, auch über die Eltern macht.

Seyfert.

### Geschichte.

**Staudé, Dr. R., u. Göpfert, Dr. A.** Präparationen zur deutschen Geschichte, nach Herbart'schen Grundsätzen ausgearbeitet. Erster Teil: Thüringer Sagen und Nibelungensage. Dresden. 1890. Bleyl und Kämmerer. 3 M. 20 Pf.

Es ist dies der 1. Teil eines größeren methodischen Werkes für den Geschichtsunterricht, mit dessen Herausgabe die Verfasser eine „Verkörperung und Ausgestaltung der Herbart-Zillerschen theoretischen Grundsätze und Anschauungen“ bezwecken, da ihnen das, „was bisher von der Herbart'schen Schule geliefert worden ist, nicht genügt“, einerseits „weil nichts Umfassendes geschaffen worden ist“, andererseits weil sie „mit den vorliegenden praktischen Ausführungen vielfach im einzelnen nicht einverstanden sein können.“ Der bisher erschienene 1. Teil umfaßt die Vorstufe für den Geschichtsunterricht und enthält die methodische Bearbeitung der Thüringer Sagen (Ludwig der Springer, Ludwig der Eiserne, der Sängerkrieg, die heilige Elisabeth) und der Nibelungensage. Daß es wünschenswert ist, durch eine Vorstufe zum eigentlichen Geschichtsunterricht überzuleiten und daß hierzu die deutschen Sagen, Erzählungen aus einer Zeit, „da der Dichtung zauberische Hülle sich noch lieblich um die Wahrheit wand“, ganz besonders geeignet sind, ist allgemein anerkannt. Die Staudé-Göpfert'sche Bearbeitung thut aufs neue und in der überzeugendsten Weise dar, welch reiches Anschauungsmaterial durch die Sagen dem kindlichen Geiste zugeführt und wie wertvolle konkrete Grundlagen damit für die spätere Geschichtsbehandlung gewonnen werden können. Auf Widerspruch freilich muß das Verlangen stoßen, die Thüringer Sagen in voller Ausführlichkeit auch in nichtthüringischen Schulen zu behandeln. Warum soll nicht jede deutsche Landschaft, ja jeder Ort das Recht haben, den ihm zugehörigen Sagenschatz in gleicher Weise zu verwerten, wie es der Verfasser mit den thüringischen Sagen thut? Es mag sein, daß man nicht allenthalben in gleich günstiger Lage ist, wie in den Thüringer Schulen, denen eben ein außerordentlich reiches heimathliches Sagenmaterial zur Verfügung steht; aber giebt es nicht überall in Deutschland Erzählungen im Munde des Volkes, die in die Zustände früherer Zeiten anschaulich zurückversetzen, von Pilgern und Rauffahrern, von Rittern und Räubern, von frommen Sitten und abergläubischen Bräuchen reden, die auch „das ausführliche Bild eines Burgbaues, die einen Klosterbau veranlassenden und begleitenden Umstände, Ritter in ihrer Pracht, Raubritter, ihr Gewerbe ausübend, einen Kreuzfahrer, einen Fürsten, der dem Unrechte wehrt oder den Handel befördert“, oder auch ein Beispiel davon vorführen, „wie ein Mächtiger seine Sünden mit Erbauung eines Klosters büßt, ein Fürst in mittelalterlich eigentümlicher Weise seine aufrührerischen Ritter sträuft“ oder ähnliches mehr? Die ausführliche Begründung der erwähnten Forderung (in der Vorrede und im XIX. und XX. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche

Päd.) ist gar wohl angethan, den Reichtum der Thüringer Sagen zum Bewußtsein zu bringen, hat uns aber nicht von dem Unwerte der anderen deutschen landschaftlichen Sagen überzeugen können. Doch ist es durchaus nicht die Absicht, dem „Partikularismus“ Vorschub zu leisten, die uns vor allem die Betonung heimathlicher Sagen als notwendig erscheinen läßt, sondern uns bestimmt hierzu lediglich die Rücksicht auf die Fassungskraft, den geistigen Horizont der Kinder auf der in Frage kommenden Altersstufe. Gerade für das 3. u. 4. Schuljahr, für welche die Behandlung der Sagen gewünscht wird, muß Voraussetzung sein, daß die Stoffe dem Anschauungskreise des Kindes insofern entsprechen, als sie dasselbe nicht in völlig entlegene, ihm ganz unbekanntere Gegenden führen. Namen wie Hörsel, Giebichenstein, Sangerhausen, Schauenburg, Reinhartsbrunn, Neuenburg, Ruhla, Hellegrebenhaus, St. Georgenthor, Ludwig der Springer, Herr v. Frankenstein mögen dem Thüringer vertraut sein, so daß er sich, wenn er sie hört, etwas Bestimmtes dabei denken kann, für Nichtthüringer Kinder im Alter von 8 bis 9 Jahren aber sind sie zum größten Teil bloße, inhaltsleere Namen. Wo die heimathlichen Sagen zu dürftig sind, da können Überreste aus alter Zeit, Straßennamen, Bauwerke der Heimat und ähnliches herangezogen werden, um Grundlagen zu gewinnen, auf denen der spätere Geschichtsunterricht fußen, und auf die er gelegentlich zurückgreifen kann. Der Weg über die Thüringer Sagen jedoch zur Gewinnung derartiger „Anschauungen“ will uns als ein weiter und unnötiger Umweg erscheinen. Einige der Thüringer Sagen enthalten überdies die „große Gefahr, daß durch Überwiegen des Schlechten der Unterricht das Gegentheil von dem bewirkt, was er bewirken soll. Diese Gefahr wird verstärkt, wenn das Schlechte „verhüllt“ austritt, und dies ist in einigen Erzählungen von Ludwig dem Springer der Fall.“ Es ist unbedingt wünschenswert, daß gerade auf dieser Altersstufe die ethischen Lehren möglichst unvermittelt aus der Erzählung hervorspringen möchten, und wir fürchten, daß diese Gefahr auch durch die angegebenen Konzentrationsfragen nicht völlig beseitigt wird. — Die methodische Bearbeitung beider Teile, insbesondere auch der Nibelungensage wird den Stoffen nach allen Seiten gerecht. Auch wer nicht nach dem Schema der formalen Stufen zu arbeiten gewöhnt ist, wird für die unterrichtliche Behandlung viel daraus lernen können. Den erfreulichsten Erfolg des Werkes würden wir darin erblicken, wenn durch dasselbe jeder einzelne Lehrer angeregt würde, den Sagenstoffen seiner Heimat erhöhte Beachtung zu schenken, und sie — soweit dies möglich und rätlich ist — gleichfalls als Vorstufe für seinen Geschichtsunterricht zu verwenden.

Der den „Präparationen“ zu Grunde gelegte geschichtliche Text ist unter dem Titel erschienen:

**Staudé, Dr. S. u. Göpfert, Dr. A.** Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht. Erster Teil: Thüringer Sagen und Nibelungensage. Dresden. 1890. Bleyl & Kämmerer. 50 Pf.

Von dem Grundsatz ausgehend, „daß ein Erzeugnis der Litteratur um so vollkommener und wirksamer ist, je mehr Form und Inhalt einander entsprechen,“ haben die Verfasser den mittelalterlichen Sagen ihr altertümliches Gewand möglichst gelassen. Wir erkennen diesen Grundsatz als richtig an, geben aber zu bedenken, daß die ungewöhnlichen Formen den Kindern, und ganz besonders den Schülern im 3. Schuljahr, stellenweise Schwierigkeiten verursachen müssen, welche vermehrte Erklärungen seitens des Lehrers notwendig machen. Voll und ganz stimmen wir mit den Verfasser in dem Wunsche überein, daß die Sagen als „Bestandteile des deutschen Lesebuches“ betrachtet werden möchten. Wenn eine die Selbstthätigkeit des Schülers mehr als bisher inanspruchnehmende Form der Darbietung und unterrichtlichen Behandlung im Geschichtsunterrichte Platz greifen soll, — und wer wünschte dies nicht! — so ist es unbedingt erforderlich, daß die zu behandelnden Quellen, seien es, wie im vorliegenden Falle, Sagen, oder seien es Quellen im engeren Sinne, ins Lesebuch aufgenommen werden.

Th. S.

### Naturkunde.

**Wiehausen** (Theodor Krausbauer). Naturlehre für Volksschulen in ausgeführten Lektionen. Eine Handreichung für Lehrer und Seminaristen. Ausgabe A in einem Bande. Halle a. S.



Hermann Schroedel. 1891. XV und 271 S. Preis 2,80 M. geb. 3,30 M.

Der Verfasser bekennt sich zu der Herbart'schen Schule. Das Fach Naturlehre wurde bis jetzt innerhalb der Herbart'schen Schule noch wenig angebaut. (Vergl. die Arbeiten Schellers im „7. und 8. Schuljahr“ und P. Conrads „Präparationen für den Physik-Unterricht.“) Krausbauer bietet nun in seinem Werke „Präparationen“ über sämtliche Kapitel der Physik, mithin kommt er einem Bedürfnis entgegen, und darum halten wir seine Arbeit auch für berechtigt.

Der Verfasser will zeigen, wie der physikalische Unterricht in der Praxis sich zu gestalten hat, wenn er den psychologischen Gesetzen entsprechen soll und will. Das Buch ist für die einfachen und dann für die ländlichen Fortbildungsschulen bestimmt. Leider hat der Verfasser „einfache Volksschule“ nicht präzisiert. Doch tritt uns sofort ein Bedenken entgegen, nämlich das: für einfache Schulen ist der gebotene Stoff viel zu umfangreich. Es muß demnach hier eine erhebliche Verminderung eintreten.

Wenden wir uns zur Anordnung des Stoffes. Der Verfasser vermeidet hierbei den fachwissenschaftlichen Weg und versucht der Konzentrationsidee nachzukommen. Das ist zu loben. Leider vermögen wir aber nicht, seiner Art zu konzentrieren beizupflichten. Der Verfasser sagt: Die Naturlehre muß deshalb aufs innigste mit der Naturgeschichte verbunden werden, ja, hat stellenweise in ihren Dienst zu treten. Die mannigfaltigen Erscheinungen im Naturleben, welche bei der Behandlung der verschiedenen naturgeschichtlichen Gruppenbilder (Lebensgemeinschaften) besonders hervortreten, werden zu Ausgangs- und Anknüpfungspunkten für die entsprechenden Gebiete der Naturlehre. Und die Fragen nach dem Wie? und Warum? dieser Erscheinungen schreiben dem physikalischen Unterrichte die einzelnen „methodischen Einheiten“ vor. Der Unterricht in der Naturlehre läuft dadurch seinen selbständigen Gang ein.“

In Verfolgung dieser Prinzipien gliedert der Verfasser den gesamten Stoff in 8 Gruppen, stellt über jede derselben ein naturgeschichtliches oder richtiger gesagt ein naturkundliches Gruppenbild und entnimmt demselben die Anknüpfungspunkte für die Naturlehre. Wir können uns dieser Art zu konzentrieren nicht anschließen. Die ganze Sache ist nur Kunstlei. Oder ist es nicht gesucht oder geschraubt, wenn man unter der Gruppe „Wald und Felsenhang“ den Hebel, die Rollen, die Wage, und unter der Gruppe „Wiese“ die Rolle und den Flaschenzug, die Feuerpritze, das Ohr, das Sprachrohr untergebracht sieht? Es ist ein Leichtes, mit Hilfe solcher zurecht gelegter Gruppenbilder jedes physikalische Individuum und jede Erscheinung in jedem beliebigen Gruppenbilde unterzubringen. Ich vermisste in der Anordnung das feste Prinzip, kann wenigstens das vom Verfasser in seinem Vorwort aufgestellte sehr häufig nicht entdecken.

Das Wesen der Konzentration fordert doch wohl vor allen Dingen, das man das Gleiche und Ähnliche, das sich im betreffenden Fache findet, zusammenstellt und zusammen läßt, aber nicht zerreiht und zerpfückt, wie in dem vorliegenden Lehrbuche geschieht, wo die einfachen Maschinen in 2, die Wärme sogar in 5 verschiedenen Gruppen behandelt wird. Die vom Verfasser gewünschten und geforderten Verknüpfungen mit der Naturgeschichte lassen sich recht gut auf anderem Wege erreichen, nämlich bei der Bearbeitung des Einzelnen, wo die Zielangabe, ferner die Analyse, vor allem aber die Stufe der Anwendung überreichlich dazu Gelegenheit bieten. Läßt man die Naturlehre zunächst ihren selbständigen Weg gehen, so gelingen auch die notwendigen Zusammenfassungen oder „Rückblicke“, wie sie der Verfasser nennt, weit besser, als sie gelingen werden, wenn man dem Lehrbuche Krausbauers folgt; hier liegen die einzelnen Teile oft viel zu weit von einander entfernt, als daß sie die erforderliche Klarheit noch besitzen könnten.

Den der Bearbeitung des Einzelnen untergelegten Grundfragen stimme ich zu. Der Verfasser verläßt das Crüger'sche Verfahren, bei der Darbietung sofort vom Versuche auszugehen, stellt dafür an die Spitze der Lektion als Ziel eine Frage, ein zu lösendes Problem, hebt dann die in der Seele des Kindes liegenden verwandten Vorstellungen ins Bewußtsein und verschreitet darauf zur Darbietung, Verknüpfung, zum System und schließlich zur An-

wendung und bestrebt sich dabei, immer die unwillkürliche Aufmerksamkeit des Kindes zu erregen und zu erhalten, die Selbstthätigkeit zu wecken und zu fördern.

Die Fassung des Ziels kann ich jedoch nicht allenthalben eine glückliche nennen. In der Lektion Seite 30 lautet das Ziel: „Es ist so oft von dem Gewicht der Körper die Rede gewesen. Wie wird denn das Gewicht der Körper bestimmt? Antwort: Durchs Wiegen. Seite 35: „Wie kann man die lotrechte und wagerechte Richtung bestimmen? Das Wort „man“ ist wieder zu unbestimmt. Auf Seite 48: „Wie der Brunnen uns mit Wasser versorgt.“ In den Fehler, Vorstellungen, die auf den zur Behandlung stehenden Gegenstand gar keinen direkten Bezug haben, ins Bewußtsein zu heben, verfällt der Verfasser auch noch an anderen Stellen, ja auch bei der „Darbietung.“

Wir verweisen bezüglich des letzteren Punktes auf die Einheit „Wasserleitung“, S. 62. Die Darbietung erstreckt sich hier nicht nur, wie Ziel und Vorbereitung zwingen anzunehmen, auf die Wasserleitung, sondern auch auf den Bodendruck, den Springbrunnen und den artesischen Brunnen. Durch diese Anhäufung wird entschieden die Klarheit des Unterrichts beeinträchtigt. Auch die Verknüpfung ist oft als weniger gelungen zu betrachten. Auf der Stufe der Anwendung lassen sich vielfach die Aufgaben um ein Beträchtliches vermehren, müssen sogar vermehrt werden, um sichere Anwendung des erkannten Gesetzes zu erzielen. Brauchbares Material bietet hier Sumpff's Schulphysik.

Wir raten dem Verfasser, bei einer neuen Auflage seine Präparationen einer recht eingehenden Prüfung und Umarbeitung zu unterwerfen und dabei auch zu erwägen, ob es sich nicht empfehlen dürfte, die physikalischen Begriffe insgesamt zu erklären. Wir vermissen z. B. die Erklärung des Begriffes Schwerpunkt, Kern- und Halbschatten, Anhangskraft u. s. w. Manche der gegebenen Begriffs-Erklärungen bedürfen auch wohl noch einer schärferen Fassung, z. B. folgende: „Eine Stange, die sich um einen Punkt drehen läßt, heißt Hebel.“ (S. 17.) „Das schräg stehende Brettchen, auf welchem die Walze fortbewegt werden soll, nennt man „schiefe Ebene.“ (S. 28.)

Ich wende mich nun zu den Vorzügen des Buches. Hier hebe ich zunächst hervor das Bestreben des Verfassers, dem Kinde zu einer klaren, gründlichen Anschauung der Naturerscheinungen zu verhelfen und weise zum Beleg dafür auf die Lektion über die Adhäsion hin, wo Krausbauer sogar die Lupe in den Dienst zieht, um den Kindern den Nachweis zu liefern, daß die Glasplatten ebenso Unebenheiten besitzen, wie jede andere Fläche. Weiter zolle ich meine volle Anerkennung der Einfachheit der verwandten Anschauungsmittel und den dem Lehrer gegebenen Fingerzeigen, sich solche mit wenigen Ausgaben zu verschaffen bez. selbst anzufertigen. Für sehr gut erachte ich die Zugaben für die ländlichen Fortbildungsschulen, die ich bis jetzt noch in keinem Lehrbuche der Naturlehre gefunden habe und wegen deren ich das Buch insbesondere den Lehrern an Landschulen empfehle.

Einen weiteren Vorzug finde ich auch darin, daß der Verfasser die Kinder fleißig zum Zeichnen der Apparate und anderer Dinge auffordert, wird ja daselbe bis jetzt noch viel zu wenig in den Dienst der einzelnen Disziplinen gestellt, zum Nachteil derselben. Auch die Heranziehung des Sprichwortes auf die Stufe der Anwendung mutet mich sehr an.

Zwickau.

Zemrich.

## Bur Fortbildung.

Beobachtungen in der Natur.

Abteilung I. (Teich. Aquarium.) Im Freien: Schwankungen des Wasserspiegels beim Schmelzen des Eises. Das Aufsteigen der Winterknospen einiger Wasserpflanzen: Wasserlinse, Laichkraut. — An Teichen, die nur zur Eisgewinnung benützt werden, im Sommer also fast nur Sümpfe bilden, kann das Treiben der bodenwurzelnden Sumpfpflanzen beobachtet werden: Schilf, Froschlöffel, Igelkolben. — An warmen Tagen gehe man mit einem Reze und suche kleine Tiere des Teiches zu fangen.

Aquarium: Man richte nun das Aquarium ein. (Schlamm, Sand, Tuffstein, Springbrunnen.) Man bringe hinein: Gesammelte Winterknospen der Pflanzen — Wurzelstöcke von etwa drei Sumpf-



pflanzen — einige Wassermolche und kleine Karpfen. In die Standgläser setze man einzeln Libellenlarven — Froschlai- ch — andre Tiere. Nun füttere man und beobachte genau die Verän- derungen, trage die Beobachtungen ein und sammle Entwic- lungsstufen der Tiere in Spiritus.

Abteilung II. (Pflanzenphysiologie\*). Man stelle sich eine Nährlösung her (chemisch reine Bestandteile!). Dann kaufe man weithalsige Einmachgläser und fertige um diese Papp- hüllen. Die Korke dazu durchbohre man in der Mitte, und mache von da aus einen Schnitt nach dem Rande. Nun keime man Bohnen ein. Wenn deren Wurzeln etwa 5 cm lang sind, befestigt man sie mit Watte in der Mitte der Korke und setzt sie in die Flaschen ein. In eine Flasche thue man reines destilliertes Wasser, in einer zweiten lasse man aus der Nährlösung das Eisen weg, in einer dritten und vierten irgend einen andern Bestandteil, in zweien halte man die vollständige Nährlösung. Aller 14 Tage muß sie ersetzt werden. Nun be- obachte man. —

Beobachtungen im Volke.

1. Beobachte betreffs der Verhältniswörter:
    - I. Welche werden am häufigsten — welche selten — welche gar nicht angewendet?
    - II. Bei der Anwendung welcher werden grammatische Fehler gemacht?
    - III. Zwischen welchen kommen Verwechslungen vor
      1. bei Leuten, die für gebildet gelten,
      2. bei Leuten, die im Sprechen ungeübt sind?
    - IV. Welche Verbindungen mit Verhältniswörtern sind Provin- zialismen?
- Schreibe deine Beobachtungen auf und verwerte sie im Unterrichte als Ausgangspunkte.

Theorie.

Über das Studium der Sittenlehre oder Ethik.

Nach dem sächsischen Volksschulgesetz hat die Schule zunächst und zuerst „der Jugend durch Unterricht, Übung und Erziehung die Grundlage sittlich-religiöser Bildung zu gewähren.“ Die Erfüllung dieser Forderung setzt beim Lehrer sowohl die Kennt- nis der Sittenlehre, als auch der Religionslehre voraus. In welchem Seminar findet aber eine besondere Unterweisung der zukünftigen Lehrer in der Ethik statt? Ich glaube, nirgends in Deutschland. Überall erscheint sie nur als Anhängsel, im Zu- sammenhang mit der Religionslehre. Hier sind es die Gebote und zum Teil das Vaterunser, bei deren Betrachtung das Sittliche eine hervorragende Stellung einnimmt. Das genügt jedoch nicht. Die Ethik beschäftigt sich mit dem Recht und Unrecht, mit der Tugend, den Pflichten des Menschen seinen Mitmenschen gegen- über, sie betrachtet die Gestaltung des Lebens des Einzelnen und der Gesamtheit, der Gesellschaft und des Staates. Die Religions- lehre aber bezieht sich auf das Verhalten des Menschen zu Gott und zum Jenseits. Nun soll zwar alles, was auf der Erde geschieht, zur Ehre Gottes geschehen, das Religiöse soll mit dem Sittlichen in Übereinstimmung gebracht werden; aber die voll- ständige Vermengung beider Gebiete führt nicht zur Klarheit und gewährt keinen genügenden Einblick und Überblick über die menschlichen Verhältnisse. Wir müssen darum dem Lehrer bei seiner Fortbildung das Studium der Ethik ganz besonders warm empfehlen. Derjenige, welcher einen tieferen Blick in dieselbe gethan hat, sieht die Welt mit anderen Augen an, er wird sich zu einer andern Auffassung seiner selbst und der wirtschaftlichen und staatlichen Verhältnisse aufschwingen, und auch für seinen Unterricht wird er neue und wichtige Gesichtspunkte und Grund- sätze gewinnen.

Der letztere Umstand, daß der Lehrer durch das Studium der Ethik auch für seinen Unterricht zu neuen Einheitspunkten gelangt, führt uns noch zu einem andern Gedanken. Allgemein

\*) Vergl. Hansen, Pflanzenphysiologie oder Schleidert, Anleitung zur pflanzenphysiologischen Experimenten.

bekannt ist die Kabinettsordre unsers Kaisers vom 1. Mai 1889. Dieselbe betont besonders, daß das Wohl des Einzelnen und des Staates von der Förderung der Sittlichkeit abhängt. Sie verlangt deshalb z. B., daß „die ethische Seite des Religions- unterrichtes mehr in den Vordergrund trete, der Memorier- stoff dagegen auf das notwendigste beschränkt werde,“ daß „die vaterländische Geschichte unsere sociale und wirtschaftliche Gesetzgebung und Entwicklung seit dem Beginn dieses Jahr- hunderts bis zur Gegenwart behandle.“ Sie hebt dabei hervor, daß es darauf ankomme, die Lehrer zu befähigen, die neue Auf- gabe mit Hingebung zu erfassen und mit praktischem Geschick durchzuführen. Zu diesem Ende werden die Lehrerbildungs- anstalten eine entsprechende Ergänzung ihrer Einrichtungen er- fahren müssen.“ Nach unserer Meinung kann letzteres aber nur so aufgefaßt werden und in der Richtung geschehen, daß die Ethik und die mit ihr zusammenhängenden Wissenschaften, wie Volkswirtschaftslehre und Kulturgeschichte im Seminar sorg- fältigere Berücksichtigung finden. Bis jetzt haben wir nun sehr wenig gehört, daß im Seminar dem kaiserlichen Worte Beach- tung zu teil geworden wäre; woran das liegt, soll hier nicht weiter untersucht werden. Wer die Verhältnisse kennt, wird sich die Antwort selber geben. Der kaiserliche Erlaß muß aber ent- schieden den Beifall der Lehrer finden, und wir wünschen auch deshalb, daß der Lehrer bei seiner Fortbildung der Ethik seine besondere Aufmerksamkeit zuwende.

Wir unterlassen nun, noch weitere Gründe vorzuführen, die für das Studium der Ethik sprechen, wollen auch nicht weiter darauf eingehen, daß die Ethik neben der Psychologie als Grund- oder Hilfswissenschaft der Pädagogik bezeichnet wird. Auf ein ent- sprechendes Lehrbuch möchten wir nur noch hinweisen. Die Zahl solcher geeigneten Bücher ist nicht groß; teils sind sie zu umfang- reich, teils zu oberflächlich, andererseits fehlt ihnen die Verbindung mit dem praktischen Leben und, was für den Lehrer die Hauptsache ist, der Zusammenhang mit der Pädagogik. Letzteres gilt z. B. auch in gewissem Grade von den den Herbartianern bekannten Ethiken von Herbart, Ziller u. s. w.; auf die Pädagogik nehmen dieselben fast gar nicht Rücksicht und auch im übrigen ist für den Anfänger der Gewinn der Zeit und der Anstrengung, die das Studium verlangt, nicht entsprechend. Sehr empfehlens- wert erscheint uns Jahn's „Ethik“ als „Grundwissen- schaft der Pädagogik.“\*) Dieselbe verfährt zunächst psycholo- gisch, indem sie in einfacher, induktiver Weise die sittliche Entwicklung des Kindes verfolgt in der Form der selbstischen und sozialen Gefühle. Wir sind überzeugt, daß in keinem andern Buche der Art so übersichtlich und so instruktiv die indi- viduelle Natur mit ihren Trieben, Gefühlen, Begierden, Leidens- schaften, Affekten, das Entstehen des Guten und Bösen im Menschen dargestellt ist. Sodann erörtert der Verfasser die sitt- lichen Begriffe und Ideen; die Begriffe des Angenehmen, des Nützlichen, des Schicklichen, des Ehrenvollen, Tugendhaften, Pflichtgemäßen und die Ideen des Guten, der Gleichheit, des Rechts und des Wohlwollens. Hier werden an zahlreichen an- schaulichen Beispielen aus Erziehung und Leben die ethischen Gedanken entwickelt, so daß der Leser in diesem verhältnismäßig schwierigen Gebiet doch bald zur Klarheit gelangen kann. Der 3. Teil schildert das sittliche Wollen und ist der für die Pädä- gogik besonders wichtige Teil, indem es sich in ihm um die Bildung des Willens und des sittlichen Charakters handelt. Von den gewonnenen Resultaten aus versucht das Buch endlich eine ethische Gestaltung des Einzel- und Gesamtlebens zu geben, indem das sittliche Streben, die Selbstachtung, die Arbeit, die Familie, die Gesellschaft, der Staat einer Betrachtung unterzogen werden. Auch diesen Teil, des sind wir gewiß, wird der Studie- rende mit lebhaftem Interesse verfolgen und dadurch Geist und Gemüt in wertvoller Weise bereichern.

aa. —

\*) Leipzig, Verlag der Dürr'schen Buchhandlung. 2 M. 25 Pf.



# Pädagogischer Führer.

Blätter für Lehrerfortbildung und pädagogische Kritik.

Nr. 3.

Beilage zur „Deutschen Schulpraxis“.

Mai 1892.

## Die Thüringer Sagen.

In Nr. 11 der „Deutschen Schulpraxis“ steht eine Besprechung der von Herrn Dr. Staudé und mir herausgegebenen Präparationen für die Sagen, die uns eine Vorstufe für den Geschichtsunterricht zu bilden geeignet erscheinen: die Thüringer Sagen und die Nibelungen. Da die Besprechung ein tieferes Studium verrät und nicht in der so oft beliebten oberflächlichen Weise verfährt, so fühle ich mich gedrungen, einige wie mir scheint, unrichtige Auffassungen einer kurzen Besprechung zu unterziehen.

Es handelt sich um die Einführung der Thüringer Sagen in die deutschen Schulen. Daß ich mit diesem von Ziller herrührenden Vorschlage auf Widerspruch stoßen würde, war mir von vornherein klar. Es erscheint auch gar zu wunderbar, daß eine deutsche Landschaft allen anderen ihre Sagen aufdringen will. Doch so steht eben die Sache nicht. Man verwechselt „landschaftliche Sagen“ als wertvolle Vorbereitung auf einzelne Teile des Geschichtsunterrichts mit „deutschen Sagen“ als Vorstufe für den gesamten Geschichtsunterricht. Es ist mir nicht eingefallen, von dem „Unwert“ der andern deutschen Sagen zu sprechen — das würde einem Verehrer der Sage übel anstehen, ich habe sogar die Bedeutung der landschaftlichen Sonderlagen S. IX. ausdrücklich betont und ihre Verwertung in der Schule gefordert, aber wohl habe ich mich gefragt: Welche deutschen Sagen können die unbedingt nötige Vorstufe für den Geschichtsunterricht bilden?

Nicht geeignet erscheinen Einzelfragen: etwa die Sage von einer Ruine, einem Felsen u., denn die Vorstufe gehört in das dritte und vierte Schuljahr, da wird man doch nicht vereinzelt Geschichten bringen wollen, wie sie im ersten Schuljahr gerade noch angehen! Es stand für mich also fest, daß nur eine zusammenhängende Reihe von Sagen in Betracht kommen könne. Die Vorstufe muß in sich geschlossen dastehen. — Dabei darf freilich nicht übersehen werden, daß die einzelnen Geschichten dieser Vorstufe leichtfäßlich und jenem jugendlichen Alter angemessen sein müssen.

Eine andere Erwägung betrifft die Zeit mit ihren wechselnden Verhältnissen. Die Vorstufe soll einen möglichst weiten Zeitraum umfassen, möglichst viele Verhältnisse berühren, um die mannigfaltigen Apperzeptionshilfen für später zu schaffen.

Ein dritter Gesichtspunkt ist der nationale. Ausgeschlossen erscheinen mir bei dem Wettbewerb die Sagen von Ernst von Schwaben, von Heinrich dem Löwen u. a., in denen ein in der Stammesverschiedenheit begründeter Gegensatz zu Kaiser und Reich enthalten ist, der von neunjährigen Schülern fern gehalten werden muß. Die Schüler müssen in den nationalen Gedanken, daß alle deutschen Stämme Glieder des einen großen Volkes sind, erst einwurzeln. Sie müssen von der Größe des Reichsgedankens durchdrungen sein, ehe sie an die genannten und an ähnliche Sagen herangeführt werden, damit sie das Verwerfliche des Partikularismus klar erkennen.

Die Gesichtspunkte haben mich bei Auswahl des Stoffes für die Vorstufe geleitet, und ich habe keine Sagen gefunden, die nach allen Seiten so vollkommen die angegebenen Zwecke erreichen wie die Thüringer Sagen. Dabei ist wohl zu beachten, daß nicht etwa sogenannte Ortsagen auftreten, wie etwa die Sagen von der Brandenburg bei Eisenach, sondern ausgewählte geschichtliche Sagen, die bei näherer Betrachtung sich als deutsche Sagen erweisen. Mit ihnen kann, wie Bähler sagt (Sagen aus der Geschichte des deutschen Volkes, VII), „an Mannigfaltigkeit, Fülle und Kontinuität durch eine lange Folge von Menschenaltern hin unter allen deutschen Stammesagen nur der langobardische (Sagenkreis) sich vergleichen“, der natürlich wie der gotische für unsere Zwecke zu weit abliegt.

Die in unserem Lesebuch für den Geschichtsunterricht vorgelegten Sagen aus dem Herzen Deutschlands stellen also eine durch mehrere Jahrhunderte, durch eine Reihe von Menschenaltern hindurch fortlaufende Geschlechtslage dar; dieser zusammenhängende Stoff zerfällt in einzelne kleine, leicht zu fassende Geschichten, deren

übrigens durchaus nicht so schreibhaft altertümliche Formen, wie die Erfahrung bewiesen hat, von den Kindern gern und ohne Mühe erfaßt werden; großartige sprachliche Erörterungen sind natürlich nicht angebracht. Ich verstehe nicht, wie man hier Anstoß nimmt, halte es vielmehr geradezu für geboten, die kernige Ausdrucksweise des Volks, wie sie die Gebrüder Grimm uns nahe gebracht haben, den Kindern vorzuführen, Salonddeutsch und Zeitungdeutsch ist es freilich nicht. Ferner bieten unsere Sagen, wie die Zusammenstellungen am Schlusse der Präparationen übersichtlich ergeben, ein reiches Apperzeptionsmaterial für später: nicht „Anschauungen“, wie sie aus „Straßennamen“, „Bauwerken“ u. gewonnen werden können, sondern Anschauungen mittelalterlicher Verhältnisse, die aus der Betrachtung und Durchdringung lebensvoller Geschichten in den kindlichen Geist Eingang finden. Vor allem lege ich aber Gewicht auf den nationalen Wert unserer Sagen. Thüringen erscheint in ihnen als ein Teil des deutschen Reichs, seine Fürsten sind Reichsfürsten, und so muß es sein, wenn deutsche Geschichten zum ersten Male dem Schüler vorgeführt werden. Vor einigen Jahren hörte ich im Scheibenhof bei Leipzig, wie zwei größere Schulknaben sich stritten, wer wohl mehr sei, der Kaiser oder der König; man entschied sich für den König. So schon in Leipzig. — Unsere Geschichten liegen nun auch nicht über dem geistigen Horizont der Kinder außerhalb Thüringens. Führen wir doch die Kinder in jenem Alter schon nach Palästina, und ob eine unbekannte Gegend etwas näher oder entfernter liegt, das bleibt sich doch gleich. Namen wie Siebichenstein, Sangerhausen, Schauenburg, Raumburg, ja auch Hellegredenhauß sind z. B. dem Eisenacher Kinde nicht vertrauter als dem Leipziger Kinde, und daß das Leipziger Kind etwas Bestimmtes sich dabei denke, dafür hat eben der Unterricht zu sorgen, ebenso wie wir in Eisenach dafür sorgen, daß unsere Kinder sich etwas Bestimmtes unter den Namen Leipzig, Berlin u. denken, wenn wir sie auch nicht dahin führen können.

Der Gedanke, einen allen Deutschen gemeinsamen Sagenschatz zu schaffen, hat nicht nur etwas Bestehendes, sondern stellt ein erstrebenswertes Ziel auf. Ich komme immer wieder auf die alten Griechen. Welch unermesslicher Gewinn erwuchs ihnen aus den gemeinsamen Sagen! — Die natürliche Vorbedingung solcher gemeinsamen Besitzes sind gemeinsame Thaten. Darum finden wir in der deutschen Geschichte die Sagen aus der Heldenzeit unseres Volkes, aus der Zeit der Völkerwanderung, als ein solches Gemeingut, wenn auch in beschränktem Maße, denn fast schüchtern nur wagt sich die Nibelungen Sage von Zeit zu Zeit hervor. Aber bedeutsam ist, daß sie auftritt, wenn unser Volk im nationalen Aufschwung begriffen ist; und so auch seit 1870. Die Nibelungen Sage führt uns freilich deutsche Völkerschaften vor, die ihr Vaterland verlassen, sie zeigt uns Deutsche in einem fremden Lande, ganz entsprechend dem Charakter jener Zeit. Darum schon muß ihr ein Sagenstoff vorausgehen, der die Kinder hineinführt in das Vaterland selbst, zu einem Stamm, der mehr wie andere ein rein deutscher genannt werden kann.

Herr Th. S. verfährt in seiner Besprechung durchaus sachlich, nur in einem Punkte muß ich ihn der Ungenauigkeit zeihen. Er schreibt: „Einige Thüringer Sagen enthalten überdies die „große Gefahr, daß durch das Überwiegen des Schlechten der Unterricht das Gegenteil von dem bewirkt, was er bewirken soll“, verschweigt aber, daß ich gerade aus diesem Grunde, wie ich sogar an der von ihm zitierten Stelle bemerkt habe, die Erzählung vom Morde des Pfalzgrafen sehr verkürzt auftreten lasse, und daß von einem Überwiegen des Schlechten in den von mir ausgewählten Sagen in keiner Weise gesprochen werden kann. Darüber aber wird kein Zweifel herrschen, daß auch das Schlechte vorkommen muß. Wenn nun „ein“ schwieriger Fall der kindlichen Beurteilung unterbreitet wird, so kann ich das auch jetzt noch mit dem auf S. 17 der Präparationen angegebenen Grunde rechtfertigen.

Ich schließe unter Wiederholung des Wunsches: Möchten die



Sagen aus dem Herzen Deutschlands als ein für den gesunden Aufbau des geschichtlichen Stoffes in unsern Schulen wertvoller Baustein erkannt werden!

Eisenach.

Dr. Göpfert.

## Wissenschaftliche Werke zur Fortbildung.

### Geographie.

Dr. **Otto Uhe**, die Erde und die Erscheinungen ihrer Oberfläche nach E. Reclus. 2. Aufl. von Dr. Willi Uhe. Mit zahlreichen Buntdruckarten, Vollbildern und Textabbildungen. 1—15. Lieferung (vollständig) je 60 Pf. Braunschweig. Otto Salle. 1891.

Glücklich der Lehrer, der in all seinem Unterrichte aus dem Vollen schöpfen kann; dazu bedarf er freilich bei dem rüstigen Fortschreiten aller Naturwissenschaften guter, auf der Höhe der Zeit stehender Hilfsmittel. Als ein solches für den Unterricht in der Erdkunde liegt in dem Uheschen Buche vor. Schon der Titel und Umfang des Werkes (554 Seiten) deuten auf seine Reichhaltigkeit hin. Wer freilich bedenkt, welch ungeheure Fülle von Stoff das Gebiet der physikalischen Erdkunde bietet, wird überrascht sein, daß er auf so engbegrenztem Raum erschöpft werden konnte. Dies war nur möglich bei der knappen, klaren Diktion des Verfassers, die den denkenden Leser anmutet. Mit dem geübten Blicke des Gelehrten erkennt der Verfasser das Wesentliche, Charakteristische und stellt es durch seine klare, einfache Ausdrucksweise lebendig vor die Seele des Lesers. Es soll aber niemand wähen, daß sich mit der Klarheit Trockenheit verbände, keineswegs; vielmehr weht einem überall die innere Wärme des Verfassers für seinen Gegenstand entgegen; ja, zuweilen erhebt sich die Schilderung zur begeisterten dichterischen Darstellung.

Um einen Einblick in die Reichhaltigkeit des Inhalts zu geben, seien die Hauptkapitel aufgeführt. Das Buch behandelt in drei Abteilungen 1) das feste Land, 2) den Ozean und die Atmosphäre und 3) das Leben auf der Erde. I. Teil: Die Erde als Planet (die Erde im Weltraum, die Urzeiten der Erde [Hypothese von Kant, Laplace, Nordenskjöld u.]). II. Teil: Die Kontinente (Harmonien und Kontraste [Kontraste zwischen den nördlichen und südlichen Kontinenten, Harmonie der ozeanischen Formen], die Flachländer, die Gebirge.) III. Teil: Die Gewässer der Kontinente (Schnee und Gletscher — Quellen — Flüsse — Seen.) IV. Teil: Die Gewalten des Erdinnern (Vulkane — Erdbeben — Hebungen und Senkungen der Festländer — Erdmagnetismus.) V. Teil: Der Ozean und seine Erscheinungen (das Wasser des Meeres in seiner Ruhelage — Wellen und Strömungen des Meeres — Ebbe und Flut — Küsten und Inseln.) VI. Teil: Die Atmosphäre und ihre Erscheinungen (Luft und Winde — Wolken und Regen — die Temperatur der Luft — Wetter und Klima.) VII. Teil: Pflanzen- und Tierleben der Erde. VIII. Teil: Der Mensch (Einfluß der Natur auf den Menschen — Rückwirkung der Menschen auf die Natur.)

Es ist anzunehmen, daß die jüngere Generation unseres Standes eine Geographie im Geiste Ritters erteilt bekommen hat. Wer aber dies Glück nicht gehabt hat, wer vielmehr mit bloßen Namen und Zahlen gesättigt worden ist, dem wird ein Buch wie das vorliegende, wenn sonst noch ein Funken schlummernden Interesses für die Wunder der Erde in ihm vorhanden ist, hervorragende Dienste leisten können, sowohl bei der eignen Weiterbildung als auch für die Belebung des Unterrichts! Denn es führt ein in die moderne Auffassung wissenschaftlicher Probleme; es öffnet Auge und Verstand für den inneren, ursächlichen Zusammenhang aller irdischen Erscheinungen; es wird vielfach an die Stelle unrichtiger Phantastengebilde klare, der Wirklichkeit entsprechende Vorstellungen setzen. Auf alles das kommt es ja nach dem jetzigen Stande der Methodik auch im Unterrichte an.

Ein Werk wie das vorliegende kann man sich ohne erläuternde Abbildungen gar nicht denken. Diese sind denn auch in großer Zahl vorhanden, insbesondre verdient das reiche Kartenmaterial

das aus der v. Bomsdorff'schen geographischen Anstalt in Leipzig hervorgegangen ist, lobende Hervorhebung.

Der Preis ist bei dem reichen Inhalte und schönen Ausstattung gewiß als ein mäßiger zu bezeichnen. Seyfert.

## Bücher für den Unterricht.

### Geschichte.

**Landes- und Provinzialgeschichte.** Anhang der in R. Voigtländer's Verlag in Leipzig erschienenen geschichtlichen Lehrbücher. Heft 1—28. 1891.

Unter der wissenschaftlichen Leitung des Gymnasialdirektors E. Schmelzer in Hamm i. W. läßt die Voigtländer'sche Verlags-handlung (bekannt besonders durch die Herausgabe der Andrä'schen geschichtlichen Lehrbücher) 28 Hefchen von je 1—1½ Bogen Umfang erscheinen, welche den im genannten Verlage erschienenen Geschichtslehrbüchern ohne Mehrkosten für die Schüler als Anhang beigegeben werden sollen und deshalb mit einem gummierten Streifen zum bequemen Einkleben in dieselben versehen sind. Jedes Hefchen behandelt die Geschichte eines deutschen Landesteils, von den Provinzen des Kgr. Preußens angefangen bis zu den freien Städten und dem Reichslande Elsaß-Lothringen. Die Anlage ist bei allen Anhängen im großen und ganzen die gleiche. Meist findet man zunächst einen übersichtlichen Abriß oder eine Zeittafel der betreffenden Landesgeschichte und sodann Erzählungen aus derselben. Dazu treten jedesmal einige kleine Geschichtskärtchen. Die Verfasser sind in der Regel namhafte Geschichtskenner aus den einzelnen Reichsgebieten. — Bei der Herausgabe dieser anspruchlosen Hefchen ist die Verlags-handlung von dem sehr richtigen Gesichtspunkte ausgegangen, daß eins der wirksamsten Mittel zur Belebung des Geschichtsunterrichts und zur Erweckung des Interesses an demselben darin beruht, fortwährend auf die geschichtlichen Verhältnisse der Heimat Bezug zu nehmen. Von der Benutzung der Beigaben darf man also gar wohl eine Förderung des historischen Unterrichts erhoffen. Der geringe Umfang zwang nun freilich zu möglichst gedrängter Darstellung. Indes haben es einige Verfasser verstanden, auch in dem engen Rahmen recht hübsche, abgerundete Bilder zu bieten, so oft es anging, illustrierende Einzelzüge anzuführen, wohl auch hier und da eine Quelle zu Worte kommen zu lassen. Daß die einzelnen Hefte nach ihrem Werte und ihrer Brauchbarkeit für die Volksschule allerdings verschieden sind, ist bei der Vielfältigkeit des Stoffes und der großen Zahl der Autoren nicht zu verwundern. Alles in allem ist es jedoch ein äußerst dankenswertes Unternehmen. Die meisten Hefchen erscheinen auch gar wohl geeignet, den Lesebüchern der betreffenden Landesteile als Ergänzung angefügt zu werden.

—v—

**Krause, Wilh.**, Deutschlands Kaiser von Karl d. Gr. bis Wilhelm II. Synchronistische Zusammenstellung der wichtigsten Begebenheiten in Deutschland und den fremden Staaten mit besonderer Berücksichtigung der sozialen Entwicklung und des Kulturlebens. Zweite bis auf die neueste Zeit fortgeführte Aufl. Berlin. 1890. 64 S.

Zur Vorbereitung auf Examina und zur Orientierung über gleichzeitige Ereignisse im deutschen und außerdeutschen Ländern brauchbar, für den Unterricht in der Volksschule aber kaum zu benutzen.

**Heims Friedr.**, Drei Hohenzollern ohne Gleichen. Friedrich Wilhelm, der große Kurfürst, Friedrich II., der Große, und Wilhelm I., der Siegreiche. Bielefeld. 90 S. 80 Pf.

Der Verfasser vergleicht die drei bedeutendsten Hohenzollern nach ihrer Jugendzeit, ihren Vorgängern, als Feldherren, als Regenten, als deutsche Fürsten und als Christen und zieht daraus das Fazit. Es ist ein ansprechend geschriebenes Büchlein, das den Intentionen der kaiserlichen Erlasse in bester Weise gerecht wird, und dessen Anschaffung vor allem auch den Jugendbibliotheken anzuraten ist. Auch für Reden zu vaterländischen Gedenktagen bietet es wertvolles Material.

**Schwahn, Walth.** Erzählungen aus der Sage und Geschichte. Ein Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht auf der Unterstufe (Sexta und Quinta) höherer Lehranstalten. Hamburg. 1891. 60 Seiten.



Der Verfasser hält auch auf der Unterstufe ein geschichtliches Lehrbuch in der Hand der Schüler für notwendig, damit das Diktieren des zu behaltenden Stoffes vermieden werde. Wenn man meint, daß die Schüler etwas schwarz auf weiß besitzen müssen, wenn der Unterricht fruchtbar und nachhaltig sein soll, so kann man dem Büchlein die Existenzberechtigung nicht absprechen; denn durch das Vorhandensein eines solchen Extraktes wird viel Arbeit und Zeit von seiten des Lehrers und Schülers gespart, ganz abgesehen noch von den sonstigen Übelständen, die mit dem Diktieren auf dieser Stufe unstreitig verbunden sind. Eine andere Frage ist freilich die, ob man nicht auf dieser Stufe auf ein derartiges Hilfsbuch ebenso gut verzichten kann, wie auf das Diktieren. Stellen wir uns nun auf den Standpunkt des Verfassers, so müssen wir zugeben, daß er im allgemeinen das bietet, was die Schüler als Eigentum behalten müssen. Auch entspricht die knappe, präzise Art der Darstellung diesem Zwecke. Im einzelnen freilich können wir uns nicht mit dem Verfasser einverstanden erklären. Er wählt zumteil Stoffe aus, die wohl besser einer späteren Stufe vorbehalten bleiben, denn es kommt schon bei diesen unteren Klassen nicht auf die Menge des mitgeteilten Stoffes, sondern auf die Tiefe, die Durcharbeitung desselben an. Themen wie Ludwig d. Bayer, (Kurverein zu Rense.) Heinrich IV., Konradin, Christoph Kolumbus können Schülern dieser Stufe füglich noch erspart bleiben. Auch will es uns scheinen, als ob Namen nicht allenthalben auf das Notwendigste beschränkt wären, obwohl dies die Vorrede behauptet. Gehören Namen wie Schmied Mimer, Chlotilde v. Burgund, Oger, Ganelon und ähnliche zu den notwendigsten? Und blicken wir gar in die Sagen, da wimmelt es vor Namen, denen man zu viel Ehre anthut, wenn man sie von 10jährigen Gymnasiasten und Realschülern lernen läßt, ich nenne nur Amphitryon, Pesto, Laomedon, Achelais, Pirithous, Symplegaden, Briarrius u. Amphiaras. Einer sachlichen Korrektur bedarf der Abschnitt über Christoph Columbus. Unrichtig ist es, daß er die Tochter eines Schiffskapitäns heiratete, und daß er sich an seine Vaterstadt Genua wegen Verwirklichung seiner Pläne wandte; auch gehört es in das Bereich der Fabel, daß des Columbus Leute voller Verzweiflung zu meutern begannen.

### Rechnen.

**Braune, A.**, Seminarlehrer in Eisleben. Rechenbuch für die Oberstufe von Mädchenschulen. Unter Berücksichtigung der Bedürfnisse des praktischen Lebens bearbeitet. Halle a. d. S., Pädagogischer Verlag von Herm. Schrödel. 1891. 64 S. 50 Pf.

Das vorliegende Buch will, wie es in den Vorbemerkungen heißt, in seinen Aufgaben den Verhältnissen Rechnung tragen, mit denen es die Frau im Haushalte und im praktischen Leben zu thun hat. Was sollen da beispielsweise folgende Aufgaben?

S. 9. Aufg. 19: In 1 Tage pflastert ein Steinsezer  $12\frac{3}{4}$  qm. Wie groß ist die Fläche, die er in a) 3, b) 4, c) 12 Tage pflastert?

S. 11. Aufg. 56: Ein Mauerstein hat ein Gewicht von 3,58 kg; wiegen a) 18, b) 24, c) 30, d) 42 Mauersteine?

S. 19. Aufg. 45: 11 m Eisengitter wiegen 381,7 kg; was wiegen a) 13, b) 17, c) 20, d) 19 e) 24 m von diesem Gitter?

S. 20. Aufg. 67: Eine Sandfläche von 144 m Länge und 20,50 m Breite wird mit Kiefersamen besät; man braucht dazu  $38\frac{1}{2}$  l Samen? Samen würde man unter gleichen Bedingungen auf eine Fläche von . . . gebrauchen?

S. 42. Aufg. 32: Zwei Fabriken sollen zusammen 60,000 Gewehre anfertigen. ? Stück kommt auf jede, wenn A  $\frac{1}{2}$  von B u. s. w. liefert?

S. 46. Aufg. 17: Ein Tabakfabrikant mischt 330 kg. à  $\mathcal{A}$  1,20 mit 100 kg. besserer Sorte von  $\mathcal{A}$ . 197,40 für 100 kg; wie teuer ist 1 kg?

S. 48. Aufg. 20: Ein General wollte sein Regiment in Form eines Quadrates aufstellen. Beim ersten Versuch blieben ihm 88 Mann übrig. Als er jedoch einen Mann mehr an die Seite stellte, fehlten ihm 57 Mann. Wie stark war das Regiment?

S. 51. Aufg. 27: Es wird ein Stück Hofraum gepflastert, das die Gestalt eines Dreiecks hat u. s. f.

S. 53. Aufg. 58: Wieviel cbm faßt ein regelmäßig geschich-

teter Steinhausen, wenn derselbe 36 m lang, 12 m breit und 1 m hoch ist?

S. 58. Aufg. 28: Wie schwer sind 25 l Quecksilber?

Und wozu eine Menge Kurs- und Wechselrechnungen? —

Derartige Bücher gab es gerade genug!

**Seele, F.**, ordentl. Lehrer a. d. Charlottenschule in Berlin. Aufgabenammlung für das Rechnen in Fortbildungsschulen. Berlin, Siegfried Cronbach. 116 S. 75 Pf.

Die in dieser Sammlung enthaltenen Aufgaben gehören der Reihe nach der Bruchrechnung, dem bürgerlichen und kaufmännischen Rechnen, der Flächen- und Körperberechnung, dem Ausziehen von Quadrat- und Kubikwurzeln und der Algebra an und sind fast durchgehends recht gut gewählt.

**Blanke, W.**, Rechenfibel. Die 4 Spezies im Zahlenraum 1—100. 3. Aufl. 48 S. geb. 40 Pf. Bremen, Friedrich Kaiser.

— Rechenfibel. I. Die 4 Spezies im unbegrenzten Zahlenraum. 2. Aufl. 64 S. geb. 65 Pf. II. Das Rechnen mit benannten Zahlen. 2. Aufl. 64 S. geb. 65 Pf. III. Die Bruchrechnung. 62 S. geb. 65 Pf. IV. und V. Die bürgerlichen Rechnungsarten. 64 und 104 S. geb. 65 Pf. u. 1 M.

Was besonders an dem Buche hervorgehoben zu werden verdient, ist die Reichhaltigkeit an Übungsstoff, ein lückenloses Fortschreiten vom Leichterem zum Schwereren und die Beispiele zur Lösung, wodurch namentlich dem schwächeren Schüler eine wesentliche Stütze geboten wird.

**Ankling, Rudolf.** Der Zahlenraum von 1—20 Ein Leitfaden beim ersten Unterricht in Stadt- und Landschulen. München, Theodor Ackermann. 1892. IV. u. 44 S. 60 Pf.

— Schülerheft zum ersten Rechenunterricht. (Zahlenraum 1—20) für Stadt- und Landschulen, gebd. 24 S. 20 Pf.

So sehr wir mit dem Verfasser glauben, daß es ihm bez. des erstgenannten Büchleins in der That gelungen sein dürfte, etwas Gutes, Brauchbares, Praktisches und vielleicht sogar Mustergiltiges zu schaffen, so wenig können wir uns von der Notwendigkeit des vorliegenden Schülerheftes überzeugen.

**Braune, A.**, Seminarlehrer in Eisleben, Halle a. d. S. Der Rechenunterricht in der Volksschule. Ein methodisches Handbuch für Seminaristen und Lehrer. Pädagog. Verlag von Herm. Schrödel. 1892. VIII. u. 185 S. 2 M.

Wir können nur wünschen, daß recht viele Lehrer und Seminaristen von der uns hier vorliegenden Arbeit eingehendst Gebrauch machen.

**A. S. L. Magnus,** Seminarlehrer in Wunstorf. Rechenaufgaben zur Einführung in die Arbeiter-Versicherungsgesetze. Ein Ergänzungsheft zu den Rechenbüchern für Volks-, Mittel- und Fortbildungsschulen. Hannover, Karl Meyer (G. Prior). 1891. 24 S. 20 Pf.

Ist wohl zu brauchen und verdient empfohlen zu werden.

**Seinze, 1.** Seminarlehrer, und **Hübner,** Rektor. Rechenbuch für Volksschulen und die unteren Klassen höherer Lehranstalten. Ausgabe C in sieben Heften. Breslau, Franz Goerlich. 1891. Heft 1 und 2 je 20 Pf., Heft 3, 4, 5 und 7 je 25 Pf., Heft 6 30 Pf.

Die einzelnen Hefte enthalten: 1) den Zahlenraum von 1—20, 2) den Zahlenraum von 1—100, 3) den Zahlenraum von 1—1000, Vorübungen für die Bruchrechnung u. a., 4) Resolvieren und Reduzieren, die 4 Grundrechnungsarten mit mehrfach benannten Zahlen, Dezimalbruchrechnung, Regeldetri, Zeitrechnung u. 5) die gemeine Bruchrechnung, die Durchschnittsrechnung, Regeldetri, algebraische u. a. Aufgaben, 6) die bürgerlichen Rechnungsarten, das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel, 7) Raumlehre. Besonders zahlreich finden sich in den Heften 4, 5 und 6 Aufgaben aus der Kranken-, Unfall-, Invaliditäts- und Altersversicherung. — Die Hefte sind als ein wirklich brauchbarer Lehrbehelf zu bezeichnen, der vermöge seiner Reichhaltigkeit recht wohl zu empfehlen ist.



**Dr. Berthold Hartmann**, Direktor der Bürgerschulen, und **Julius Ruffam**, Oberlehrer am Königl. Realgymnasium zu Annaberg. Rechenbuch für Stadt- und Landschulen. Ausgabe B in 4 Hefen. Leipzig u. Frankfurt a. M., Kesselring'sche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer) Verlag.

1. Heft für das 1. und 2. Schuljahr: Die Zahlreihe 1—10 und 1—100. 48 S. 25 Pf. 2. Heft für das 3. und 4. Schuljahr: Die Reihen der Grundzahlen und die Zahlreihe 1—1000. 72 S. 25 Pf. 3. Heft für das 5. und 6. Schuljahr: Mehrfach benannte Zahlen, Dezimalzahlen. 72 S. 25 Pf. 4. Heft für das 7. und 8. Schuljahr: Bruchzahlen, bürgerliches Rechnen 72 S. 25 Pf.

Dieses Rechenbuch gehört mit zu dem Besten, was wir auf diesem Gebiete besitzen; selbst die äußere Ausstattung der Hefen steht unübertroffen da. Dabei ist der Preis für die einzelnen Hefen bei einer Stärke von über 4 Bogen in Großoktav ein überaus niedriger.

### Fremde Sprachen.

**Enkel, S. Klähr, S. u. Steinert, S.** Lehrbuch der französischen Sprache für Bürgerschulen. I. Teil 113 S. 1 M., geb. 1,20. II. Teil, 158 S., M. 1,40, geb. M. 1,60.

— Kleines franz. Lesebuch, 60 Pf. Verlag von Hühle in Dresden.

Als mir vor etwa Jahresfrist in Leipzig ein Kollege erklärte, er würde in nächster Zeit mit zwei Dresdner Lehrern ein Lehrbuch der französischen Sprache herausgeben, für Bürgerschulen berechnet, da konnte ich mich eines gelinden Grauens nicht erwehren und eine bedauernd-spöttische Bemerkung nicht unterdrücken. Ich hatte teils privatim teils in der Selektia einer Volksschule mehrere Jahre hindurch französischen Unterricht erteilt, ich hatte mehrere Lehrbücher versucht vom biedern Plöz bis hinauf zum lebendig-anschaulichen L'ouvier. Unbefriedigt von den gewonnenen Ergebnissen, versuchte ich selber mein Heil und legte meinem Unterrichte nur ein französisches Lesebuch zu Grunde, Conversation und Grammatik daran anschließend. Besser wurde es, aber der Erfolg entsprach bei weitem noch nicht den gehegten Erwartungen, da sich an die Lesestücke keine gedruckten Übungen angeschlossen und der Anschauungsunterricht vereinzelt stand.

Jetzt nun liegt das damals angekündigte Buch vor mir, und es drängt mich vor allem, reumütig pater peccavi zu machen. Es vereinigt in sich alle Vorzüge eines Schulbuches und erfüllt fast alle Forderungen, die man an ein Lehrbuch der französischen Sprache stellen kann. Entweder von einem Lesestück ausgehend oder an ein kompliziertes Anschauungsobjekt anschließend, werden Grammatik und Conversation, schriftlicher und mündlicher Gebrauch, gehörig durchgenommen — und dabei wird, was mit das Wertvollste am Buche ist, die Grammatik nicht etwa in zusammenhängenden Stücken dargeboten, sondern in organisch aneinanderhängenden Teilen vom bestimmten und unbestimmten Artikel bis zum Subjonctif des unregelmäßigen Verbs, von der Stellung der Eigenschaftswörter bis zur feineren Anwendung des Subjonctif. Die Anschauungsobjekte sind der nächsten Umgebung des Kindes entlehnt und beginnen mit der Schulküche. Bei den Lesebüchern ist vor allen Dingen anzuerkennen, daß sie wirklich dem Gedankenkreise 10 bis 14 jähriger Kinder entnommen sind, alles süßlich-kindische, woran die meisten andern Lehr- und Lesebücher fremder Sprachen krank, ist mit Geschick vermieden. Wie prächtig ist — um nur eins zu erwähnen — der Klassenausflug (Seite 61, I. Teil) herausgegriffen aus dem Kindesleben, abschließend mit einer wirklich anregenden Frage, und mit welchem Geschick haben die drei Verfasser Imparfait und Passé défini daraus entwickelt, oder richtiger umgekehrt, zu diesem Zwecke das Lesestück gestaltet. An dieser Stelle aber möchte ich die Verfasser auch auf ein Lesestück aufmerksam machen, das dieses Lob wohl nicht verdient: es ist un jour de fête. Trotz der Einladung am Schlusse klingt es doch dem unbefangenen Leser ziemlich sonderbar. Ließe sich nicht eine vorhandene Erzählung (z. B. das Gleichnis vom Weltgericht) dazu besser verwerten nach einer kleinen Umgestaltung?

Zur Belebung des Unterrichts tragen nicht nur die zahlreichen Übungen, als da sind französische Fragen, Satzveränderungen u. a. m., wesentlich bei, sondern auch Sprichwörter und Verschen. Von letzteren konnte ein weitergehender Gebrauch gemacht werden. Auch hier kann ich eine Bemerkung nicht unterdrücken, die freilich nur meiner subjektiven Ansicht entspringt, daß nämlich Übersetzungen aus dem Deutschen absolut nichts nützen, ja sogar das durch die geschickte Behandlung der französischen Sprachstücke Gewonnene wieder vernichten können. Ich glaube, die angestellten Übungen, wie solche z. B. in Teil II. p. 41, genügen völlig, und der Wert des Buches steigt noch, wenn die deutschen Sätze in den Thèmes gestrichen werden.

Zuletzt sei noch ein Vorzug des Lesebuchs erwähnt: es bringt nicht nur schöne Gedichte und Prosaerzählungen französischer Meister, sondern auch interessante Behandlungen naturgeschichtlicher Objekte, die mit den landesüblichen Beschreibungen nichts gemein haben.

Summa: Die Dresdner Lehrer sind zu beglückwünschen, nach einem solchen Werke unterrichten zu können, und wir Volksschullehrer können stolz sein, daß dies Buch aus unserm Kreise hervorgegangen ist.

Otto Haupt.

**Bleske, Dr.** Elementarbuch der lateinischen Sprache. II. Teil: Quinta. Bearb. v. Dr. H. Müller. 179 S. Hannover. 1889. C. Meyer (Prior) 1 M. 80 Pf.

Für diejenigen Schulen, welche das Bleskesche Buch bisher benutzten, bietet die Müllersche Ergänzung eine schätzens- und dankenswerte Gabe.

In großer Bescheidenheit vom Bearbeiter dargebracht, macht sie eigentlich jenes Elementarbuch erst gebrauchsfähig, indem sie einen lückenlosen, einheitlichen Gang im Aufbau der Anfangsgründe der lateinischen Sprache garantiert.

Ob freilich das Bleskesche Buch einen derartigen Belebungsvorversuch verdient? Früher schwieg nach Lessingschen Grundsätzen die Kritik überhaupt; das jetzt etwas verbesserte Buch dürfte sie doch zur Beurteilung nötigen.

Schon die äußere Anordnung ist unmethodisch. — Nicht erst Regeln, dann lateinische und deutsche Beispiele, sondern erst lateinische Sätze als Abstraktionsmaterial, dann die abstrahierten Regeln und schließlich die deutschen Übungsbeispiele! Das angehängte Wörterverzeichnis wird besser für sich allein gedruckt.

G. D.

### Verschiedenes.

**Besselhöft, Johannes.** Der Garten des Bürgers und Landmannes, insonderheit des Geistlichen und Lehrers auf dem Lande. 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer und Söhne. 1891. Preis 4 M., eleg. geb. 5 M.

Der Raum gestattet uns nicht, ausführlich auf dieses prächtige Werkchen einzugehen. Es verdient aber die wärmste Empfehlung, denn es ist das Erzeugnis eines reichen praktischen Wissens; sehr anschauliche Darstellung, die durch schöne Abbildungen unterstützt ist, große Reichhaltigkeit und schöne Ausstattung zeichnen das Buch gleichmäßig aus. —S.

**Kurtius, W.** Rhetorisches Handbüchlein für Lehrer. Eine Sammlung kurzgefaßter Reden nebst Dispositionen und Entwürfen zu solchen für alle Festgelegenheiten unter besonderer Berücksichtigung der patriotischen Feste. Neuwied. Neuser. 1 M. 20 Pf.

Die Einleitung enthält Gedanken über Redekunst. Eigentlich sollte der Lehrer ein solches Hilfsmittel nicht nötig haben, denn er muß doch fähig sein, über die Gegenstände, die innerhalb des Kreises seines Berufs an ihn herantreten, sich auszusprechen, — und Reden müssen aus dem Geist kommen, dürfen nicht angelernt sein. Indessen, wer es nötig hat, der greife zu dem Büchlein. —r.



# Pädagogischer Führer.

Blätter für Lehrerfortbildung und pädagogische Kritik.

N<sup>o</sup> 4.

Beilage zur „Deutschen Schulpraxis“.

August 1892.

## Bücher für den Unterricht.

### Deutsch.

**Friedrich Franke**, Schulwörterbuch. Als Hilfsbuch für den deutschen Unterricht nach Reihen und Familien geordnet und mit einem Regelbuche versehen. Leipzig, Ed. Wartig. Verlag. 1892. Preis geb. 1 M. 20 Pf.

Es gereicht dem Kritiker zu besonderer Freude, wenn er sich in der Lage sieht, aus der Flut der pädagogischen Litteratur ein Buch herauszufischen, daß wegen seines bescheidenen Äußeren in Gefahr schwebt, unbemerkt zu Boden zu sinken. So ist uns dem Frankeschen Schulwörterbuche gegenüber zu mite.

Ich bin nicht Germanist genug, um genau feststellen zu können, welchen Umfang die Arbeit hat, die dem Buche zugrunde liegt; soviel aber steht mir unumstößlich fest, daß eine so konzentrierte Arbeit nur das Ergebnis großer Mühe und tüchtiger Anstrengung sein kann. Schon um deswillen ist das wenig umfängliche Buch mehr zu empfehlen, als manches dickleibige Abgeschreibsel. Leistungen, wie die Frankesche Arbeit müssen die Lehrer dadurch ehren, daß sie sie wenigstens beachten.

Es ist aber die Mühe nicht auf etwas Unfruchtbares verwandt, sondern in den Dienst der unmittelbaren Schulpraxis gestellt worden. Eben deshalb hat unser Blatt besondere Veranlassung, auf das Werkchen einzugehen. In erster Linie soll das Schulwörterbuch der Rechtschreibung dienen, und zwar in der Zeit, in der der Schüler sie übersichtlich beherrschen lernt und nur noch gelegentlich sich neue Einzelheiten aneignet. Zu diesem Zwecke sind die Wörter nicht alphabetisch, sondern in Reihen geordnet worden, die durch die Nachlaute bestimmt sind. Was sich nicht bequem in die so entstandenen Reihen eingliedern ließ, wurde durch das dem Wörterbuche vorangehende Regelbuch getroffen. Mit der Möglichkeit, der Rechtschreibung zu dienen, ist aber die Verwendbarkeit des Buches keineswegs erschöpft. Sein Wert wäre ja dann ein immerhin beschränkter. Seine Hauptbedeutung liegt darin, daß es innerhalb der Reihen die Wörter nach etymologischen Gesichtspunkten in Familien anordnet, nicht in der Absicht, die Etymologie an sich vollständig darzustellen, sondern den sprachlichen Zusammenhang zu benutzen als Mittel, gegenständliches Denken zu fördern. Bei jeder Familie ist die sinnliche, überhaupt die lebensvollste Bedeutung an die Spitze gestellt und Entfaltung und Wandel derselben, auch nach der Seite des Bildlichen hin, dargelegt worden. Den Abschleifungen und Lautverschiebungen gegenüber hat dann das Regelbuch die Aufgabe, das Staunen über die unvermutete Verwandtschaft zu heben.

So steht *H*. unter der Auslautreihe des „*h*“ die Familie: heben. An dieses Grundwort schließt sich nun folgendes: nicht viel Aufhebens machen — der Heber — Urheber —, die Hefe —, hefig — der Hebel, Hebelarm — erheblich, Erhebung — erhaben, Erhabenheit — der Habicht — der Abhub — zum Behuf, behufs — haben — die Habe, Hab und Gut, — wohlhabend, Wohlhabenheit — behäbig, gehab dich wohl! — Die Handhabe — handhaben — der Hasen — Hasner — Hass, Die Hast, verhaften — haften, haftbar — = haft: wahrhaft — heftig — das Hest, heften, der Hestel, hesteln.

Wie sich die sachlich-wissenschaftliche Kritik zu dem Buche stellt, muß abgewartet werden. Vom schulpraktischen Standpunkte aus darf es als eine hervorragende Erscheinung bezeichnet werden. Es ist in den letzten Jahren von vielen Seiten darauf gedrungen worden, in dem deutschen Sprachunterrichte den Inhalt und die ursprüngliche Bedeutung der Wörter und Wortformen, den Sinn, den Geist der Sprache mehr zu betonen gegenüber dem formalen Elemente. Der Verfasser versucht ein Hilfsmittel zu schaffen, das ermöglicht, daß aus den Worten Thaten werden. Betrachten wir das Buch zunächst in der Hand des Lehrers. Wie schon das eine

Beispiel lehrt, das ich herausgegriffen habe, kann der Lehrer, dem sein Bildungsgang Etymologie und Sprachentwicklung nur von ferne gezeigt hat, sich daraus sachlich belehren, und ich meine, wenn solche Lehrer, die ehrlich genug sind, gerade hierin klaffende Lücken ihres Wissens zuzugestehen, das Büchlein eingehend für sich selbst studieren, so hat der deutsche Sprachunterricht schon dadurch indirekt viel gewonnen; denn beim Studieren wird das schlummernde Interesse für unsre teure Muttersprache wieder lebendig werden, wird der Geist der Sprache selbst mit dem Leser reden und wird ihn antreiben, von der schmachhaften Kost auch den Schülern mitzuteilen, aber auch auf dem betretenen Wege weiterzuschreiten und sich mehr noch zu vertiefen in den Sinn, in den geistigen Inhalt des von den Vätern Ererbten. Freilich wird der Ganzunerfahrene auch manchmal irre gehen, wenn er die eine Bedeutung durch die andre zu erklären versucht, und die erklärenden Hilfen des Buches könnten stellenweise etwas reichhaltiger gegeben sein. Ebenso wertvoll ist das Buch als Hilfsmittel für den Unterricht. Sein Gebrauch erscheint mir außerordentlich mannigfaltig zu sein. Hoffentlich erfüllt der Herr Verfasser meinen Wunsch, den Lesern der Deutschen Schulpraxis die Verwendung des Büchleins an einem oder mehreren Beispielen zu zeigen. Meinerseits nur folgende Bemerkungen: Wie ungemein förderlich für die Denk- und Sprachbildung müßten nicht die Übungen in der Bildung solcher Reihen sein, wie die oben aufgeführte, wenn die Kinder gleichzeitig angehalten würden, den inneren Zusammenhang aus der sprachlichen Verwandtschaft heraus zu begründen! Wie sprachbildend muß sich die Besprechung eines Lesestückes gestalten, wenn bei passender Gelegenheit die Erklärung auf die Punkte eingeht, welche an Beispielen in dem Wörterbuche dargestellt werden. Dieses Eindringen in den Sprachgeist wird aber vor allem auch den mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck, insbesondere was die Mannigfaltigkeit und die Prägnanz anlangt, befruchten. Freilich setzt dies voraus, daß der Lehrer das Buch durcharbeitet und bei seiner Vorbereitung auf den Unterricht sorgfältig benützt.

Noch nach einer anderen Seite hin erscheint mir das Büchlein als ein Helfer und Führer. Ich bin der Meinung, daß auf der Unterstufe der Sprachunterricht sich insofern an den Sachunterricht anzuschließen hat, als dieser im mündlichen Gedankenaustausche zwischen Lehrer und Schüler die Sprachformen herstellen muß, die der darauffolgende Sprachunterricht weiter behandelt. Soweit diese Sprachstücke Orthographisches und Etymologisches enthalten sollen, wird bei der vorherigen Zurechtlegung des Sprachstückes das Buch wesentliche Dienste leisten. Ebenso kann es den Lehrer, der auf die selbständige Herausarbeitung von orthographischen Reihen durch die Schüler dringt, jederzeit darüber orientieren, ob die Reihen vollständig sind oder welche zugehörigen Wörter noch fehlen.

Der Verfasser wünscht, daß das Wörterbuch in die Hand der Kinder kommt. Das wäre ja mit großer Freude zu begrüßen, größeren Segen als die berühmten Sprachschulen würde das Wörterbuch auf jeden Fall für die Sprachbildung gewähren. Aber ich fürchte, daß der Preis zu hoch ist, um auch ärmere Kinder dieses Segens teilhaftig werden zu lassen.

Ich schließe mit dem Wunsche, daß die unverkennbare Mühe, die dem Verfasser das Buch gekostet hat, ihm durch fleißige Benutzung durch seine Amtsgenossen reich gelohnt werde.

Sehfert.

### Geschichte.

**Krebs, A.**, Beiträge zum Geschichts-Unterrichte in der Volksschule des Königreiches Sachsen. Leipzig, Rosbach'sche B. Preis?

Der Inhalt dieses schätzenswerten Schriftchens, welches als eine wertvolle Gabe zur Weiterbildung der Methodik des Geschichtsunterrichtes freudig begrüßt werden muß, zerfällt in einen theoretischen und in einen praktischen Teil, welsch letzterem noch als Anhang einige ausgeführte Lektionen beigegeben sind.



Der Verfasser hat sich in seinem Werkchen die Aufgabe gestellt: Wie ist die Geschichte der Heimat und die unseres engeren Vaterlandes Sachsen mit der des deutschen Reiches am zweckmäßigsten zu verbinden und dadurch der Geschichtsunterricht anschaulicher und nachhaltiger zu gestalten? und beantwortet diese hochwichtigen Fragen dahin, daß in dem III. und IV. Schuljahre die Geschichte der Heimat allein und zwar möglichst anschaulich und ausführlich zu behandeln, in jedem der übrigen vier Schuljahre hingegen ein bestimmter Zeitraum der deutschen Geschichte durchzunehmen ist, wobei jede Lektion sich nach folgenden Gesichtspunkten gliedert: a) Wie sah es um die betreffende Zeit in unserer Heimat aus? b) wie in unserem Sachsenlande? und c) wie in dem deutschen Reich?

Fragen wir nun, ob es dem Verfasser gelungen ist, auf diesem Wege das obenbezeichnete Ziel zu erreichen, so kann man mit gutem Gewissen die angestrebte engere Verbindung der heimatischen und der sächsischen Geschichte mit der des deutschen Reiches als wohl gelungen bezeichnen. Ebenso scheint die schon so lange offene Frage betreffs Erhöhung der Anschaulichkeit und Nachhaltigkeit des Geschichtsunterrichtes ihrer Lösung einen bedeutenden Schritt näher gerückt zu sein, denn durch die originelle und ausgiebige Verbindung der politischen mit der Kulturgeschichte gewinnt der Unterricht sicher an Lebendigkeit und Klarheit; durch die ausgiebige Benutzung der anschaulichen heimatischen Quellen aber werden viele Stoffe dem innern Auge des Zöglings weit näher gerückt als dies bisher bei dem Unterrichte der Fall war; das Interesse wird erhöht, und der Unterricht, weil persönlicher, auch nachhaltiger.

Freilich giebt es auch Punkte, denen man so ohne weiteres nicht überall seine Zustimmung geben kann. So hätte in dem theoretischen Teile die Begründung eine tiefere sein können, wodurch vielleicht auch die geringe Beachtung, welche der Verfasser der Geschichte als gesinnungsbildendem Unterrichtsstoffe zuteil werden läßt, vermieden worden wäre, und ebenso sind die Bemerkungen über die Stellung der Geschichte zu den übrigen Unterrichtsfächern oft recht eigentümlicher Art. In dem praktischen Teile hingegen ist die Überbürdung mit Stoff nicht immer vermieden worden, auch dürften einige Themen in der vorliegenden Bearbeitung kaum zu gebrauchen sein; denn einerseits sind sie viel zu weitläufig dargestellt, andererseits aber erscheinen sie für die Stufen, denen sie zuteilt sind, als ungeeignet, z. B. für das III. Schuljahr: die Gaslaternen, die Kirche und die Schulen.

Ferner ist nicht recht ersichtlich, warum der Verfasser für die Geschichte des Altertumes eintritt, während er sich für Weglassung der vom allgemeinen sächsischen Lehrplan geforderten Themen aus der Geschichte unserer Nachbarländer ausspricht.

Doch trotz aller dieser Bedenken ist das Büchlein sehr empfehlenswert. Möge es daher eine recht weite Verbreitung finden und recht viele Leser zu eigener, thatkräftiger Erforschung der Geschichte ihres Heimatortes und deren Verwertung im Unterrichte anregen!  
Zwickau. R. Weise.

### Erldunde.

**Fogel, A. S.** Geographie des deutschen Reiches. Ausgabe A. Für mehrklassige Volks- und Töchter Schulen. 52 S. 30 Pf. Ausgabe B. Für einfache Schulverhältnisse. 39 S. 25 Pf. Wittenberg, R. Herrosé. 1891.

Beide Hefte, hervorgegangen aus den Präparationen, die sich der Verfasser für den Unterricht ausarbeitete, sollen Wiederholungsbücher für die Hand der Schüler sein. Wir gestehen zunächst, daß wir derartige Hefte in den Händen der Schüler aus verschiedenen Gründen, deren Darlegung hier zu weit führen würde, nicht für nötig erachten, sind aber trotzdem bereit, die vorliegenden einer Beurteilung zu unterwerfen.

Beide behandeln den Namen, die Lage, die Größe und Grenzen, die Bodengestalt, die Bewässerung, das Klima, die Bevölkerung und die Staaten des deutschen Reiches und unterscheiden sich von einander nur dadurch, daß in Ausgabe B verschiedene minder wichtige Bemerkungen weggelassen und einige Abschnitte gekürzt worden sind. Die Anordnung des Stoffes ist die herkömmliche, die Auswahl eine sehr reiche, so daß das Gebotene nur unter ganz günstigen Verhältnissen verarbeitet werden können. Wir halten Kürzungen, die sich in den Kapiteln „Bodengestalt“, „Bewässerung“ und „Staaten“ wohl anbringen lassen, daher für

notwendig. — Das Gebotene entspricht in der Hauptsache bezüglich der Richtigkeit der Wissenschaft. Einige Fehler haben sich aber dennoch eingeschlichen. So ist die Bezeichnung des Fichtelgebirges als „Berggruppe“ (S. 6) falsch. Dasselbe besteht aus drei verschiedenen Gebirgszügen, von welchen zwei parallel in der Richtung des Thüringer und Frankenwalds und der dritte in der Richtung des Erzgebirges läuft. Der höchste Berg des Mährischen Gesentes heißt nicht „Altvater“ (S. 8) sondern Altvater. Statt „Rhön“ (S. 11) schreibt man besser Rön. Die Maare in der Eifel sind nicht „Kesseltäler“, sondern einfach Kessel. Die neueingeführten Namen „Ostsee- und Nordseetiefenland“ (S. 14) können wir nicht als eine glückliche bezeichnen, weil sie im geologischen Bau der norddeutschen Tiefebene nicht begründet sind und ein großer Teil des Tieflandes östlich der Elbe noch zum Nordseegebiet gehört. Die Findlinge (S. 14) sind nicht auf Eisblöcken „hierher geschwommen“, sondern auf die Bergletscherung der norddeutschen Tiefebene zurückzuführen, sind also Moränenüberreste. Die friesischen Inseln sind nicht „wahrscheinlich“ (S. 16), sondern sicher Festlandstrümmer. Der geringe Salzgehalt der Ostsee erklärt sich nicht allein aus den „vielen Zuflüssen“, sondern vor allem aus der Binnenlage der Ostsee und dem fehlenden Zufließen von Meerwasser. Daß sämtliche drei Quellflüsse des Rheins auf dem St. Gotthard entspringen, ist auch nicht zutreffend. Der Hinterrhein entspringt auf dem Rheinwaldgletscher. Die Bavaria in München steht nicht der Ruhmeshalle „gegenüber“ (S. 18), sondern vor derselben. Der Name „Kostniß“ für Konstanz ist nicht mehr gebräuchlich; ebenso ist statt „Hansastädte“ (S. 51) Hansestädte zu schreiben. Mars la Tour (S. 52) liegt auf französischem Gebiet. Sachlich ist die Bezeichnung der westfälischen Pforte als „breites Thal“ (S. 42) zu beanstanden.

In lobenswerter Weise streut der Verfasser vielfach geschichtliche Hinweise ein; leider sind aber auch hier einige grobe Irrtümer unterlaufen. Der alte Dessauer ist nicht, wie S. 26 berichtet wird, in der Oder ertrunken, sondern Prinz Leopold von Braunschweig, der übrigens sein Leben infolge einer Bagdalsigkeit verlor. Rudolf v. Schwaben war nicht „Graf“ (S. 26), sondern Herzog. Die Mongolen wurden bei Liegnitz (S. 37) ebensowenig besiegt, wie die Hannoveraner bei Langensalza (S. 39), und bei Rossbach siegte nicht Seydlitz, sondern Friedrich der Große. Die Danewerke wurden 1864 nicht erstürmt (S. 39); die Dänen räumten sie vielmehr ohne Kampf. Lauenburg wurde schon 1865 preussisch und nicht 1866, wie Seite 39 berichtet wird.

Stilistische Mängel — vielleicht sind sie auch nur Druckfehler — finden sich auch einige vor, z. B. S. 9 Zeile 3 v. o., wo „es“ mit er und S. 28 Zeile 4 v. o., wo „seinem“ mit ihrem vertauscht werden muß. Der auf Seite 46 sich vorfindende Satz „1813 war hier eine Schlacht“ ist stilistisch nicht zu billigen, und im Umkreise Leipzigs stehen nicht 149 Denksäulen, sondern Denksteine. —

Manche der den Städten beigelegten Bemerkungen erinnern an die geographischen Kompendien des vorigen Jahrhunderts (siehe Trepau S. 24, Raseburg und Mölln, S. 40); die folgenden finden wir geradezu geschmacklos: „Sie ist durch ihre Wurst und die Feuer- und Lebensversicherungsgesellschaft bekannt“ Gotha, S. 40). „Berühmt ist das Münchener Bier, welches den Mittelpunkt aller Wirtshausgespräche bildet“ (S. 18).

Bezüglich der Anordnung des Stoffes finden wir es unpraktisch, daß die ausführliche Beschreibung der an den größeren Flüssen liegenden Städte in den Abschnitt „Bewässerung“ eingeschoben worden ist. Dadurch leidet die Darstellung der Hydrographie wie der Topographie an Unübersichtlichkeit. In Abschnitt VI muß fortwährend auf frühere Seiten verwiesen werden, was für die Repetition nicht förderlich ist und auch Wiederholungen veranlaßt hat (vergl. Berden S. 24 und 40, Siegen S. 22 und 42, Konstanz S. 29 und 49). — Die Definition des Begriffes „Klima“ S. 29 dürfte wenig Anklang finden. Schulgemäß ist sie nicht. —

Bei der Abfassung der Hefte war der Verfasser bestrebt, Ritters Grundsätze, „soweit sie in Volksschulen Berücksichtigung finden können“, anzuwenden. Das ist ihm gut gelungen. Wir erinnern zu diesem Zwecke an die Hinweise auf die Lage der bedeutenden Städte und an die Bedeutung der Grenzen. Sehr an-



sprechend ist ferner die Schilderung der Bedeutung der Gebirge für Industrie, Bergbau, Verkehr u. s. w. Ebenso findet die Schilderung der Gegensätze des westlichen und östlichen Teils der norddeutschen Tiefebene — die Elbe als Teilungslinie angenommen — unsere volle Anerkennung. Lobenswert ist auch, daß die Größenverhältnisse der Staaten in qm und qkm zugleich ausgedrückt werden, und auch die Schilderung der einzelnen Staaten und Provinzen ist recht gut durchgeführt. **Zemmrich.**

**Naturkunde.**

**Seyfert, R.,** Schuldirektor. Naturbeobachtungen. Aufgabensammlung und Anweisung für planmäßige Naturbeobachtung in der Volksschule. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich. Preis 1 M. 20 Pf.

Aufgabensammlung. Heft 1. u. 2. 30 Pf.

Beobachtungshefte. Ober- u. Unterstufe. 32 Pf.

Mit ungeübten Sinnen und arm an Naturanschauungen treten die meisten Kinder in die Schule ein. Selten ist ein Schüler im Stande, eine Entfernung leidlich richtig zu schätzen oder das Gewicht eines Gegenstandes annähernd zu beurteilen. Selten hat ein Kind eine Vorstellung vom Sonnenaufgang oder vom Sonnenuntergang. Selbst von Dingen der nächsten Umgebung haben viele eine überaus mangelhafte Kenntnis. So ergab z. B. eine im Jahre 1878 im Vogtlande veranstaltete gewissenhafte Prüfung, daß von 500 sechsjährigen Stadtkindern 82% keine Vorstellung vom Sonnenaufgang und 77% keine vom Sonnenuntergang besaßen, daß 37% kein Kornfeld, 49% keinen Teich, 80% keine Lerche, 82% keine Eiche gesehen hatten, 37% nicht im Walde, 29% an keinem Flusse, 52% an keinem Berge gewesen waren. Wie hoch steht in dieser Beziehung das Kind eines Wilden, sagt Berthold Sigismund (Verfasser von „Kind und Welt“), das mit Falkenaugen eine Entfernung schätzt, seine heimatischen Tiere und Pflanzen an ihren kleinsten Spuren kennt, über dem Kinde gebildeter Eltern, das von der heimatischen Natur so blutwenig kennt und so ungeübte Sinne hat, als wäre es wie Kaspar Hauser im Gefängnisse aufgewachsen.

Diese hervorstechenden Mängel unseres jungen Geschlechts — zum größten Teile verschuldet durch das mit dem heutigen Stande der Zivilisation unzertrennliche Stubenhockerleben der Jungen und Alten — werden nicht beseitigt durch jene papierene Methode, die leider den naturkundlichen Unterricht noch so vielfach beherrscht und darin besteht, daß man den Stoff einzig und allein aus Leitfäden und Handbüchern schöpft und den Schülern das Resultat der von anderen angestellten Beobachtungen in Form fertiger Begriffe, Gesetze und Regeln einprägt. Sie können nur wirkungsvoll bekämpft werden durch einen Unterricht, der sich in allen seinen Teilen auf Selbstthätigkeit der Kinder, insbesondere auf eigener planmäßiger und zielbewußter Beobachtung aufbaut. Auf andere Weise kann wohl kaum die vorhandene Blödigkeit der Sinne genügend vermindert, die Lust zum eigenen Suchen und Forschen dauernd erweckt und ein gemütvolleres Verständnis für das Leben und Weben in der heimatischen Natur groß gezogen werden.

Das vorliegende Schriftchen Seyferts will in den Dienst eines solchen, im rechten Geiste erteilten naturkundlichen Unterrichts treten und demselben wirkungsvolle Unterstützung gewähren. Es enthält Darlegungen über Beobachtungsgebiete und Beobachtungsvorrichtungen, Grundsätze für den Lehrplan der Naturbeobachtungen, Vorschriften über die Ausführung der Beobachtungen, Bemerkungen über das Eintragen der Beobachtungen in Schemata und Wochenberichte, wertvolle Winke über Verwertung der Beobachtungen u. s. w. und bietet außerdem eine reichhaltige, sorgfältig nach Schuljahren und Monaten gegliederte Aufgabensammlung.

Freilich ist ein Unterricht, wie ihn Seyfert im Auge hat, unter den jetzigen Verhältnissen durchaus keine leichte Sache. Einmal fehlt es in den meisten Schulen an den nötigen Beobachtungsvorrichtungen (Schulgarten, Aquarium, Terrarium, Insektenkästen, Versuchssäcke u. s. w.) und zum andern besitzen doch wohl nicht alle Lehrer die nötige fachwissenschaftliche Bildung. Wer Kinder so, wie Seyfert es wünscht, zu wertvollen Beobachtungen anleiten will, muß zunächst selbst beobachten können; er muß aber auch im Stande sein, die Fälle der Einzelbeobachtungen und Einzelvorgänge nach bestimmten Gesichtspunkten zu ordnen und aus ihnen Wahr-

heiten abzuleiten, die wirklich einen Wert haben für das jetzige und spätere Leben des Kindes. Doch erscheinen diese Schwierigkeiten nicht unüberwindlich. Wer die Ratschläge, die Seyfert in vorliegendem Buche und auch in seinem „Lehrstoff“\*) giebt, sorgsam studiert, wird finden, daß sich die meisten der nötigen Beobachtungsvorrichtungen ohne viel Aufwand an Mühe und Geld auch in der einfachen Landschule beschaffen lassen. Und wer der Meinung ist, daß seine Kenntnisse und Fertigkeiten nicht ausreichen zur zielbewußten Leitung und zweckmäßigen Verwertung der geforderten Beobachtungen, der wird vielleicht doch zum Ziele gelangen, wenn er folgende Weisungen berücksichtigt, nämlich

1) an der Hand der Seyfertschen Anweisung, Aufgabensammlung und Beobachtungshefte zunächst selbst einmal (vielleicht mit einem Freunde zusammen!) Beobachtungen anstellt,

2) Gang und Resultate seiner Beobachtungen gewissenhaft in ein naturgeschichtliches Tagebuch einzeichnet,

3) seine Aufzeichnungen mit Hilfe einschlägiger Werke durchprüft (Groth, Aus meinem naturgeschichtlichen Tagebuche, Marschall, Spaziergänge eines Naturforschers, Rosmähler, Jahreszeiten, Masius, Naturstudien u. s. w.) und endlich

4) die Ergebnisse der gesamten Arbeit in übersichtlicher Form und mit Bezug auf den Lehrplan (Seyferts Lehrstoff) zusammenstellt.

Wer einmal ein Jahr lang für sich in dieser Weise gearbeitet hat, wird sicherlich im Stande sein, im folgenden Jahre unter zu Grundelegung der Seyfertschen Arbeiten auch seine Schüler zu wertvollen Beobachtungen anzuleiten.

Möchten Seyferts „Naturbeobachtungen“ einen recht großen und aufmerksamen Leserkreis finden. Wer sich aber Anweisung und Aufgabensammlung (Ausgabe A und B) kommen läßt, der versäume nicht, sich auch die nötigen Schemata (Ausgabe C, Unter- und Oberstufe) zu bestellen. Diese Schemata sind überaus praktisch angelegt und kosten nur 32 Pf.

Dohna.

Tischendorf.

**Rechnen.**

**F. Rath,** Lehrer in Serkenrode. Das Rechnen auf der Oberstufe. Mit besonderer Berücksichtigung der einlässigen Schule. Bielefeld, A. Helmich. 1891. 28 S. 60 Pf.

Dieses 5. Heft der Sammlung pädagogischer Vorträge von Wilh. Meyer-Markau wird besonders den Lehrern erwünscht kommen, die in einfachen Schulverhältnissen arbeiten, und wir empfehlen es gern als einen wertvollen Beitrag zur Klärung der Rechnenunterrichtsfrage.

**B. Adam,** Kgl. Seminarlehrer a. D. Geschichte des Rechnens und des Rechenunterrichts. Zum Gebrauch an gehobenen und höheren Lehranstalten, sowie auch bei der Vorbereitung auf die Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung. Quedlinburg, Viehweg's Buchhandlung. 1892. VIII und 182 S. 2,40 M.

Das Büchlein will jedem Freunde der Arithmetik Auskunft erteilen über Persönlichkeiten und sachliche Punkte, die im geschichtlichen Gange der betr. Disziplin von Wichtigkeit sind und daher leicht zum Gegenstande einer Frage gemacht werden können. Wir empfehlen das mit großem Fleiße und gebiegenem Verständnis gearbeitete Werk gern; denn wir sind der Überzeugung, daß es dazu beitragen wird, das Interesse an der geschichtlichen Entwicklung des gesamten Rechnens nicht nur rege zu erhalten, sondern auch möglichst zu erhöhen.

**A. O. Beck,** Lehrer an der höheren Mädchenschule in Nordhausen. Kritische Beiträge zu den Tagesströmungen im elementaren Rechenunterricht. Gotha, Emil Behrend. 1891. 50 S. 60 Pf.

Nach einigen einleitenden Vorbemerkungen behandelt der Verfasser eingehend und mit großem Geschick den Umsturzversuch Rud. Knilings, den Ausbauplan Berth. Hartmanns und den spekulativen Deduktionsversuch zur Gewinnung einer wissenschaftlichen Einheitsmethode von R. G. Kallas. Wir wünschen der trefflichen Arbeit weite Verbreitung und allseitige Beachtung.

**H. Räther,** Theorie und Praxis des Rechenunterrichts. 2. Teil. Die Zahlenreihe von 1—1,000,000 und die mehrfach benannten Zahlen. Breslau 1891. E. Morgenstern. 2 A.

\*) Verlag von Ernst Wunderlich, Leipzig. 2. Aufl. in Vorbereitung.



Dieser Teil setzt den f. B. angezeigten und bestens empfohlenen 1. Teil würdig fort. Er ist etwas breit angelegt, kann aber namentlich Anfängern auf den Gebiete des Rechenunterrichts gelegentlich zum Studium empfohlen werden.

**H. Schröter**, Beiträge zur Methodik des Rechenunterrichts für Volksschullehrer und Seminaristen. Wittenberg, R. Herroses Verlagsbuchhandlung, 1,80 M. — Derselbe, Aufgaben zum Kopfrechnen. Für Volksschulen zusammengestellt. 1. Teil: Unter- und Mittelstufe, 1 M., — 2 Teil: Oberstufe, 1,20 M. Dasselbst.

Beide Werke können als methodisch gutgegliederte und auf praktische Verhältnisse Rücksicht nehmende bestens empfohlen werden.

### Zeichnen.

**Gehter, P.** Methodisch geordneter Übungsstoff für Freihand- und geometrisches Zeichnen. Die gerade Linie. 72 Blätter mit 138 Ornament-Motiven zum Gebrauche für Volks-, Fortbildungs- und gewerbliche Schulen, sowie für Gewerbtreibende, für Seminare, Realschulen, Gymnasien. Leipzig. Jul. Klinckschardt. 1892. 3,60 M.

Ein Werk, das zu einer Verbindung von Freihand- und geometrischem Zeichnen anzuleiten verspricht, darf von vornherein auf sympathische Aufnahme rechnen. Denn unstreitig können die beiden genannten, aufs engste zusammengehörigen Zweige eines Unterrichtsfaches auch eine einheitliche und gleichmäßige Pflege verlangen. Wenn der Verfasser in Verfolg dieser Absicht wünscht, daß dem zeichnenden Kinde ein maßvolles Anwenden von Hilfsmitteln gestattet werde, so kann man ihm auch hierin beistimmen, beschränkt er ja seine Forderung selbst auf das rechte Maß, indem er eine Anwendung von mechanischen Hilfsmitteln erst dann zulassen will, „wenn das Kind den Ernst des Freihandzeichnens durch korrekten freihändigen Aufbau und pedantisch peinliche Ausführung einfacher Ornamente bereits kennen gelernt hat.“ Auch im Einzelnen verdient der methodische Ausbau volle Anerkennung. Als Grundfiguren werden die gebräuchlichen (Quadrat in doppelter Stellung, Rechteck, Achteck, Dreieck, Sechseck und Fünfeck) behandelt. Schon frühzeitig tritt der Kreis, der hier natürlich stets mit dem Birkel zu zeichnen ist, als Umsfassung auf. Außerordentlich reichhaltig ist der Stoff zu ornamentalen Mustern innerhalb dieser Grundformen; vor allem treten auch unbegrenzte Flächenmuster mit mannigfacher Reihung in großer Zahl auf. Durch Schattierung der einzelnen Motive ist die schwierig zu treffende Dynamik des zu wählenden Kolorits angedeutet. Anfängern im Unterrichten und Autodidakten wird außerdem auch die deutliche Angabe von Hilfspunkten und -linien willkommen sein.

### Lehrmittel.

**Alka**. Schematische Darstellung des menschlichen Körpers. Für Bürger-, Volks- und Mädchenschulen. Vier Tafeln in Farbendruck, 62 : 85 cm. Preis 5 Mk. C. C. Weinhold und Söhne. Dresden.

Die 1. Tafel zeigt das Knochengerüst (die volle Körperform ist durch eine Linie markiert), die Muskeln des Kopfes, den Schenkel, die Knochen und Hauptmuskeln der Arme und den Bau der Zähne. Die 2. Tafel veranschaulicht die Lage der inneren Teile, insbesondere der Verdauungswerkzeuge, und einen Längsschnitt durch den Kopf. Tafel 3 gehört zu den Kapiteln Atmung und Blutumlauf, Tafel 4 zu dem von den Sinnesthätigkeiten.

Anthropologische Wandbilder gibt es schon. Die im gleichen Verlage erschienenen von Fiedler sind wohl die bekanntesten. Wer an diese gewöhnt ist, dem werden die Alkaschen zunächst eigentümlich vorkommen. Die Eigentümlichkeit liegt in der Vereinfachung. Alka gibt nur das Charakteristische und dieses meist schematisch. Dadurch erscheinen sie sehr klar und durchsichtig, für den ersten Unterricht also vorzüglich geeignet, zumal die Umrisse und Farbtöne kräftig sind. Es muß ja zugegeben werden, daß sie durch derartige Darstellungen erzeugten Vorstellungen der Wirklichkeit nicht völlig entsprechen, aber läßt sich das überhaupt durch Bilder erzielen? Beachtet man, daß es auch im menschenkundlichen Unterrichte auf die Erkenntnis — nicht auf die Kenntnis — ankommt, so muß man den Wert vereinfachter Bilder voll anerkennen, die eben das Wichtige geben, das, was die denkende Verknüpfung im

Unterrichte weiter zu verarbeiten hat. Das bieten die Alkaschen Tafeln. Wer in seiner Schule noch keine Anschauungsmittel besitzt, wenn die Modelle zu kostspielig sind, möge die Alkaschen Tafeln in erster Linie beschaffen. Ich möchte zur Vervollständigung der Vorstellungen die Fiedlerschen Tafeln nicht gern missen; aus dem Gesagten folgt aber, daß ich sie im Unterrichte erst in zweiter Linie auftreten lassen würde.

Die Darstellungen haben aber auch ihre Mängel. Tafel 4 enthält zu vielerlei und führt irre durch den verschiedenen Maßstab. Ähnlich wie das Nervensystem müßte auch der Blutumlauf übersichtlich dargestellt sein; nicht minder wichtig als der Durchschnitt der Oberhaut ist (zur Gewinnung der Einsicht) ein solcher der Darmhaut; ebenso wäre ein Längsschnitt des Kehlkopfes aufzunehmen gewesen. Bei einer neuen Auflage dürften solche Ergänzungen zu berücksichtigen sein.

**Hölzel**. Wandbilder für den Anschauungsunterricht. Neue Folge. (Bauernhof, Wald, Gebirge, Stadt.) 140 : 92. Aufgezogen mit Stäben à 7 Mk. 25 Pf. Wien. 1891.

Die Verlagsbuchhandlung von Ed. Hölzel in Wien hat in vorliegendem Lehrmittel den bereits erschienenen 4 Bildern über die Jahreszeiten weitere 4 Bilder als „Neufolge“ angeschlossen. Bei der Wichtigkeit, die der Anschauungsunterricht in der Elementarschule einnimmt, ist es erfreulich, wenn die Lehrer danach streben, sich auch für dieses Unterrichtsfach Gutes und Bestes zu schaffen. Die vorliegenden Bilder schließen sich in dieser Beziehung vollkommen den bereits bekannten 4 Bildern über die Jahreszeiten an. In Anordnung und Stoffauswahl dem Zwecke, dem sie dienen sollen, entsprechend, einfach gehalten, ist die Darstellung künstlerisch gut und sind die Bilder eine beachtenswerte Bereicherung für besagten Unterrichtszweig.

— r.

### Für die Fortbildungsschule.

**Weise**, Schuldirektor, Musterbuch zu schriftlichen Arbeiten in Fortbildungsschulen, Meissen, Haeser.

Das Werk bietet dem Lehrer in drei konzentrischen Kreisen eine ausgeführte Anleitung zum Gebrauche seiner für 3 Jahrgänge bearbeiteten Schülerhefte. Die Arbeiten schließen sich streng örtlichen Verhältnissen und zeitlichen Ereignissen an; sie folgen in ihrer Reihe der stufenweisen Abwicklung der Geschäftsvorfälle, sie bilden also wirkliche Geschäftsgänge; sie sind genau in der gegenwärtig in der Praxis üblichen Form ausgeführt und zwar mit Benutzung zahlreicher Formulare (Gewerbe, Handel, Post, Eisenbahn, Kranken-, Unfall-, Invaliditäts-, Altersversicherung, Steuer, Gericht, Verwaltung betr.), die jeder Geschäftsmann richtig ausfüllen können muß. Als Musterbuch will es in freierer Weise nachgebildet sein.

Die Schülerhefte enthalten in Mappen (Schreibunterlagen) neben Umschlägen mit Falzen lose Bogen von verschiedenem Formate und Formulare, alle mit gummiertem Rande zum Einkleben. Jeder Lehrer kann bei Auswahl und Anordnung des Stoffes solchen Zuständen und Vorkommnissen im gewerblichen und öffentlichen Leben seiner Umgebung, welche die Aufmerksamkeit seiner Schüler zu erregen vermögen, nachgehen. Die Arbeiten sind zugleich als Anknüpfung- oder Konzentrationspunkte zu verwerten für Rechnen, Buchführung, Lesen, Wirtschafts- und Gesetzeskunde. Von einem empfundenen Bedürfnisse aus soll das belebte Interesse in möglichst weite Kreise der Fortbildungsschularbeit hineinwachsen. Bei probeweiser Einführung dieser Hefte in ein- und dreiklassigen Fortbildungsschulen zeigten die Schüler gesteigerte Teilnahme, anhaltendes Streben und größere Erfolge. Zudem bezeugten Pfleger von Fortbildungsschulern, Schulvorstandsmitglieder, Gewerbtreibende, daß derart geführte Hefte sehr geeignet seien, Erwachsenen im Berufe als praktische Ratgeber zu dienen. Möchten sie in vielen Schulen günstige Aufnahme finden und die auf sie gestellten Hoffnungen erfüllen!

Hörig, Bezirksschulinspektor.



24. Okt. 1989

X

Hinweise

Signatur	ZB 25	Stok	hem
----------	-------	------	-----

RS	12 1892 nebst Beil.	Bub	AK hem
		Titelaufn.	AKB

FK - Schiller v. R. fH

Bio K

Bild K

(SWK)



Sonderstandort	Signum	Ausleihervermerk
		✓

III, 9, 280 Jd-G 50/62

ZB 25



