



Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

- + *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.
- + *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.
- + *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.
- + *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter <http://books.google.com> durchsuchen.



9

HARVARD UNIVERSITY



LIBRARY OF THE
GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION

28 July 1900



L31
.P45
1898-99

HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY.

PAEDAGOGISCHES JAHRBUCH

1898.

(DER PAEDAGOGISCHEN JAHRBÜCHER EINUNDZWANZIGSTER BAND.)

HERAUSGEGEBEN

VON DER

WIENER PAEDAGOGISCHEN GESELLSCHAFT.

REDIGIERT VON EMIL URBAN.



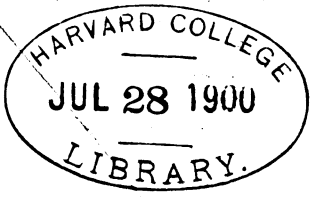
WIEN 1899.

MANZ'SCHE K. U. K. HOF-VERLAGS- UND UNIV.-BUCHHANDLUNG

(JULIUS KLINKHARDT & Co.)

I. KOHLMARKT 20.

~~VI 1886~~
Educ P 206.8



Subscription fund
(1898-99)

246

Vorwort.

Der vorliegende einundzwanzigste Band des Pädagogischen Jahrbuches, nach Anlage und Durchführung den vorausgegangenen Bänden gleichend, stellt sich als das Resultat jener Thätigkeit dar, welche die Wiener pädagogische Gesellschaft im verflossenen Vereinsjahre entfaltete.

Er enthält jene Vorträge und Referate, welche in den Vollversammlungen des Vereins vorgetragen und zur Debatte gestellt wurden; eine Ausnahme hievon macht nur die Abhandlung: „Die Bildung der Interessensphären, eine Hauptaufgabe des Unterrichtes“, welche als bisher ungedruckte Originalarbeit unseres correspondierenden Mitgliedes Prof. Dr. F. M. Wendt aufgenommen erscheint.

Bieten einerseits die „Vorträge und Referate“ einen Einblick in die Arbeiten und Verhandlungen der Wiener pädagogischen Gesellschaft, so will der „Anhang“ anderseits einen gedrängten Überblick über die Thätigkeit der gesetzgebenden Körperschaften unseres Vaterlandes auf dem Gebiete des Schul- und Erziehungswesens, ferner über die Arbeiten und Bestrebungen hervorragender Lehrer-Versammlungen und heimischer pädagogischer Vereine gewähren.

Die Herausgabe des vorliegenden Jahrbuches wurde seitens des hohen niederöstr. Landtages und der wohlwöblichen Gemeindevertretung der k. k. Reichshaupt- und Residenzstadt Wien durch Verleihung einer Subvention materiell wesentlich gefördert, wofür an dieser Stelle

den genannten Körperschaften hiemit der wärmste Dank des Vereins ausgedrückt wird.

Möge auch der neue Band des Pädagogischen Jahrbuches den verehrlichen Redactionen der pädagogischen Presse, sowie den P. T. Fachgenossen und Schulfreunden bestens empfohlen sein!

Wien, im März 1899.

Für die Redaction:

Emil Urban.

Für den Ausschufs der „Wiener Pädagogischen Gesellschaft“:

Der Vorsitzende: Ferdinand Frank.

Inhalt

des einundzwanzigsten Bandes des Pädagogischen Jahrbuches.

	Seite
Vorwort	III
Übersicht der wichtigeren Abhandlungen des Jahresberichtes 1877 und der Pädagogischen Jahrbücher 1878—1897	VI

Vorträge und Referate.

I. Organisation, Aufgabe, Methoden und Wert pädagogisch-psychologischer Laboratorien. Von <i>Dr. F. M. Wendt</i>	I
II. Herbert Spencer als Pädagoge. Von <i>Victor Zwilling</i>	23
III. Pestalozzi als Mensch und Charakter. Von <i>Josef Krappfenbauer</i>	35
IV. Neues über Vererbung und Anpassung. Von <i>Franz Zoder</i>	47
V. Die Stellung des erziehlichen Knaben-Handarbeitsunterrichtes zum Schulunterrichte. Von <i>Josef Urban</i>	55
VI. Eine Ferienreise zum Studium des Zeichenunterrichtes in Schweden. Von <i>Alois Kunzfeld</i>	68
VII. Die neuesten Fortschritte im erdkundlichen Unterrichte. Von <i>C. B. Kratochwil</i>	82
VIII. Der heimatkundliche Unterricht — die erste Stufe des geographischen Unterrichtes. Von <i>Emil Urban</i>	97
IX. Die Bildung der Interessenssphären, eine Hauptaufgabe des Unterrichtes. Von <i>Dr. F. M. Wendt</i>	108
X. Die Veranschaulichung im geometrischen Unterrichte der Mädchenbürgerschule. Von <i>Wladimir Pausa</i>	114
XI. Friedrich Eduard Beneke als Vorläufer der pädagogischen Pathologie. Anzeige-Referat von <i>M. Zens</i>	129
XII. Handbuch der naturgemässen Kindererziehung von Ferd. Frank, Victor Zwilling und Dr. Jul. Zappert. Referat von <i>K. Spöner</i> und <i>D. Simon</i>	138

Anhang.

I. Schulchronik. Von <i>Emil Urban</i>	142
II. Thesen zu pädagogischen Themen. Gesammelt von <i>Emil Urban</i>	159
III. Das pädagogische Vereinswesen in Österreich. Zusammengestellt von <i>Emil Urban</i>	185

ÜBERSICHT

der wichtigeren Abhandlungen des Jahresberichtes 1877 und der Pädagogischen Jahrbücher 1878—1896.*)

I. Zur allgemeinen Pädagogik.

- Beiträge zur vergleichenden Psychologie. I, 1—15; II, 28—43. *Th. Eckardt.*
 Eine neue Seelenlehre. XIV, 22—53. *Dr. F. M. Wendt.*
 Die Seelenkunde des Menschen. XX, 40—62. *D. Simon.*
 Über den Einfluss der experim. Psychologie auf die Erziehung. XV, 59—75. *Dr. E. Hannak.*
 Geist und Sprache in ihrer Wechselwirkung. XV, 75—98. *Ferd. Frank.*
 Entstehung und Bildung der Sprache bei den Kindern. XVI, 34—50. *Dr. F. M. Wendt.*
 Gedanken zur Prüfung der Fähigkeiten eines Kindes. II, 77—92. *Dr. H. Friedländer.*
 Anleitung der Mädchen zum Denken. VI, 25—39. *Dr. F. M. Wendt.*
 Die Concentration des Unterrichtes und die concentrische Methode. I, 34—51. *Ź. Wawrzyh.*
 Die concentrische Methode an der Bürgerschule im Lichte der Schulpraxis. XII, 55—62.
D. Simon.
 Begriff und Aufgabe der Erziehung. II, 118—136. *K. Huber.*
 Die Schulerziehung in ihrem Verhältnisse zur Psychologie. XI, 11—24. *Ed. Siegert.*
 Über formale Bildung. X, 21—36. *Eduard Siegert.*
 Die Logik in der Schule. XVI, 70—78. *D. Simon.*
 Über die praktische Richtung des Unterrichtes. VIII, 42—50. *Victor Pilecka.*
 Der Unterricht im Nichtswissen. III, 66—79. *U. Bosshardt.*
 Die psychische Entwicklung des Bösen. XVIII, 16—30. *Vict. Zwilling.*
 Das Gefühl. XVII, 1—16. *Ed. Siegert.*
 Über Gemüthsbildung. VII, 12—32. VIII, 1—17. *Dr. Emanuel Hannak.*
 Über Charakterbildung. XV, 99—116. *Vict. Zwilling.*
 Pflege und Verwertung der Phantasie beim Unterrichte. IX, 28—37. *D. Simon.*
 Die Aufmerksamkeit. I, 61—68. *Dr. A. Winkler.*
 Pflichten und Rechte in der bürgerlichen Gesellschaft als Unterrichtsgegenstand. X, 37—61.
Ludwig Fleischner.
 Zeitgemässe Aufgaben für ethische Volksbildung. XIX, 56—73. *Vict. Zwilling.*
 Die Pflege des Rechtsgefühles. XV, 116—132. *Ź. Dichler.*
 Die Feier von Gedenktagen in ihrer pädagogischen Bedeutung. I, 95—104. *S. Heller.*
 Über Schulfestlichkeiten. XIX, 40—56. *M. Zens.*
 Räthsel und Sprichwort in Schule und Haus. II, 93—102. *Victor Pilecka.*
 Volksschriftthum und Pädagogik. IV, 21—31. *A. Kohn.*
 Ein wichtiges Capitel der Schulerziehung: der Gehorsam. VII, 33—48. *Aug. Hofer.*
 Über die Erziehung zum Gehorsam und ihre Grenzen. XII, 70—84. *F. Mohaupt.*
 Erziehung zur Mässigkeit. XVII, 118—128. *F. Tiechl.*
 Die körperliche Züchtung. IV, 32—52. *St. Zajic.*
 Über staatsbürgerliche Erziehung. XVIII, 50—73. *Ferd. Frank.*
 Wie ist die Jugend für das politische Leben vorzubereiten? V, 73—93. *Alois Bruhns.*
 Die Kunst als Erzieherin. III, 80—93. *Paul Pape.*
 Die Arbeit als Erziehungsmittel. IV, 115—122. *Paul Hübner.*
 Die Erziehung zur Arbeit. XVIII, 31—49. *Arth. Holzwarth.*
 Schülerbeschäftigungen in der schulfreien Zeit. XIX, 73—81. *Ant. Lohse.*
 Der moderne Mädchenunterricht. IV, 53—63. *Adalbert Hein.*
 Die Bildung des weiblichen Charakters. XI, 25—35. *Dr. F. M. Wendt.*
 Über Mädchenbildung. XIV, 60—80. *Victor Pilecka.*
 Frauenberuf und Frauenbildung. Von J. Reuper. IV, 122—125. *Charlotte Goldhammer.*
 Schule und Elternhaus. J, 10—13. *Dr. A. Winkler.*

*) Der Jahresbericht ist durch J bezeichnet, der einzelne Band des Jahrbuches durch die römische Ziffer; auch ist die Seitenzahl angemerkt.

- Über Schulhygiene. XI, 49—63. *Dr. E. Hannak.*
 Die deutsche Unterrichtsmethode in der Taubstummenschule. XVI, 79—101. *A. Druschba.*
 Heilpädagog. Bestrebungen. (Blinde und geistig abnorme Kinder.) XII, 85—99. *S. Heller.*
 Psychosen im Kindesalter. XIX, 7—26. *Dr. Theodor Heller.*
 Verwahrloste Jugend. XVI, 52—69. *J. W. Holcaabek.*
 Über Kinderspiele. I, 24—33. *Victor Pilecka.*
 Über Jugendlectüre. J, 19—24. *S. Heller.*
 Ideen und Vorschläge zur Organisation und Verwaltung von Schülerbibliotheken.
 I, 69—80. *Karl Huber.*
 Über die moderne Natur- und Weltanschauung im Verhältnis zur Pädagogik. IV, 11—20.
Karl Höfler.
 Wissenschaft und Bildung. XVI, 1—19. *Ferd. Frank.*
 Die nächsten Aufgaben der Pädagogik mit Rücksicht auf die speculativen Naturwissen-
 schaften. II, 44—67. *Karl Penl.*
 Aufgaben und Correcturen. IX, 38—43. *Franz Steigl.*
 Durch welche Mittel kann man das Lehrpersonale an Volksschulen anregen? III,
 112—118. *M. Zens.*
 Vom Übergang aus der Volksschule in die Mittelschule. XIII, 43—74. *M. Zens.*
- ## II. Zur speciellen Pädagogik.
- Der Sprachunterricht als Erziehungsmittel. J, 13—18. *V. Pilecka.*
 Reformbestrebungen auf dem Gebiete der deutschen Rechtschreibung in der Vergangen-
 heit und Gegenwart. XIV, 81—100. *Fr. Strobl.*
 Der Anschauungsunterricht. VI, 40—48. *Eduard Jordan.*
 Der Anschauungsunterricht. VI, 49—61. *Adalbert Mayer.*
 Der Anschauungsunterricht in Theorie und Praxis. XX, 78—96. *Karl Sponner.*
 Über den Unterricht in der Sprachlehre. VIII, 51—54. *August Janotta.*
 Theorie und Praxis im Grammatikunterrichte. X, 62—83. *M. Binstorfer.*
 Eine Reform der deutschen Satzlehre. Erster Theil, X, 139—188. Zweiter Theil, XI,
 88—104. Dritter Theil, XIII, 29—42. *M. Zens.*
 Satzeintheilung und Satzgliederung. XIII, 75—92. *M. Zens.*
 Die Methode des Rechtschreibunterrichtes. IV, 64—100. *Johann Wawrzyc.*
 Über die zielbewusste Weckung des Sprachgefühles. XX, 62—78. *Fr. Kobinger.*
 Über Stimme und Sprache. XIV, 125—131. *Dr. Karl Schwarz.*
 Die Freischreibübungen im Verhältnis zu den übrigen Disciplinen in der Volksschule.
 J, 29—35. *Ph. Brunner.*
 Unser Stilunterricht. V, 94—101. *M. Neumann.*
 Deutsche Sprichwörter. III, 22—44. *Heinrich Deinhardt.*
 Nur deutsch, oder auch französisch? II, 137—151. *Dr. Emil Sniegon.*
 Ein Rückblick auf den französischen Sprachunterricht in der österreichischen Bürger-
 schule. XVII, 36—56. *Jos. Schamanek.*
 Über den Stoff und die Methode des heimatkundlichen Unterrichtes. V, 102—112. *V. Pilecka.*
 Über die zunächst notwendige Thätigkeit der österreichischen Volksschullehrer auf dem
 Gebiete des heimatkundlichen Unterrichtes. VII, 61—75. *F. Buchmeder.*
 Der geographische Unterricht. VIII, 68—82. *Joh. Georg Rothaug.*
 Methodik der astronomischen Geographie an Volks- und Bürgerschulen. II, 103—117.
Dr. A. J. Pick.
 Pro domo. VII, 49—54. *Dr. A. J. Pick.*
 Der Foucaultsche Pendelversuch im Unterricht. X, 84—94. *Dr. A. J. Pick.*
 Bedeutung der hypsometrischen Karten für den geographischen Unterricht. VII, 55—60.
Rudolf Walsch.
 Über die methodische Bedeutung der Reliefkarte und deren Verwendung in der Volks-
 schule. I, 182—184. *Marie Komorzynski.*
 Die Plastik im Dienste des geographischen Unterrichtes. IV, 101—106. *J. Thetter.*
 Einheitliche Zeitählung. XIV, 101—118. *M. Zens.*
 Der Geschichtsunterricht in der Volksschule. J, 50—54. *Heinrich Deinhardt.*
 Der Geschichtsunterricht, ein Mittel zur sittlichen Bildung der Jugend. XII, 42—54. *J. Kraft.*
 Zur Methodik des Geschichtsunterrichtes. XVII, 56—64. *D. Simon.*
 Beiträge zur Methodik des Geschichtsunterr. an Bürgerschulen. XIII, 93—103. *V. Zwilling.*

- Wie können die Schüler in die Kenntnis der vaterländischen Verfassung eingeführt werden? VI, 62—72. *D. Simon.*
- Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes. X, 111—121. *Franz Zoder.*
- Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichtes in der Volksschule. IX, 53—61. *Eduard Rybicka.*
- Ein Beitrag zur fortschreitenden Entwicklung der Methode des Naturgeschichtsunterrichtes. XVI, 102—121. *R. Aufreiter.*
- Über neue Lehrbücher der Naturgeschichte. XIX, 124—137. *Rud. Aufreiter.*
- Über die Beschaffung frischer Pflanzen für den botanischen Unterricht. IX, 62—74. *Dr. Karl Rothe.*
- Über Versuche im naturgeschichtlichen Unterrichte. XVII, 83—88. *F. Zoder.*
- Über die Verwendung lebender Thiere beim Unterrichte. XVIII, 110—115. XIX, 93 bis 100. *F. Zoller.*
- Über Anschauungsmittel bei der Behandlung der Insecten. XIV, 132—140. *Victor Trautzel.*
- Die Versorgung der Wiener Volks- und Bürgerschulen mit mineralogischen und botanischen Anschauungsobjecten. XIX, 116—124. *F. Trennml.*
- Über Metamorphose, Metagenese und Heterogonie der Thiere. XVI, 121—136. *Dr. V. Nietsch.*
- Über Anschaulichkeit im Physikunterrichte. XI, 105—114. *Franz Schindler.*
- Über die Stoffanordnung im physikal. Unterr. der Bürgerschule. XIII, 110—120. *Emil Hain.*
- Unterrichts-Einheiten im physikalischen Unterrichte. XVII, 88—105. *R. Aufreiter.*
- Die Elektrizitätslehre in der Bürgerschule. XVIII, 93—109. *C. B. Kratochwil.*
- Über praktische Concentration in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsdisciplinen. XIV, 141—148. *Ludwig Müllner.*
- Über Rechenunterricht. IV, 107—114. *Dr. A. J. Pick.*
- Der logische Aufbau beim Unterrichte in der Elementar-Mathematik. XVII, 64—83. *Dr. A. J. Pick.*
- Beiträge zur Methodik des Rechenunterrichtes. XX, 107—121. *Marie Habel.*
- Über eine neue Art, geometrische Körper, resp. Krystallformen darzustellen. VII, 76—82. *Rudolf Hofer.*
- Neue Sätze und die dazu gehörigen Anschauungsmittel für die Inhaltsberechnung einiger Polyeder. XIV, 149—153. *F. J. Jünger.*
- Über elementaren Zeichenunterricht. III, 119—126. *Franz Jünger.*
- Die Ziele des modernen Volksschul-Zeichenunterrichtes. VI, 73—82. *Franz Steigl.*
- Zur Praxis der Linien- und Flächentheilung im elementaren Schulzeichenunterrichte. XI, 76—87. *F. Steigl.*
- Über das Freihandzeichnen an Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. XV, 132 bis 148. *F. Steigl.*
- Reformbestrebungen im Zeichenunterrichte. XVII, 105—118. *C. B. Kratochwil.*
- Das Zeichnen nach der Natur. XIX, 100—116. *Al. Kunzfeld.*
- Nur eine Schreib- und Druckschrift. VI, 83—97. *Karl Huber.* (Als Broschüre erschienen.)
- Über den pädagogischen Wert der Gabelsbergerschen Geschwindigkeit in unseren Bürgerschulen. I, 105—111. *D. Simon.*
- Die Phonographie von Karl Faulmann. I, 179—181. *Emanuel Bayr.*
- Die darstellenden Arbeiten in der Volksschule. II, 152—167. *Paul Hübner.*
- Über Schulwerkstätten. VII, 83—93. *Alois Bruhns.*
- Das Turnen in der Volksschule. Im Hinblick auf die Herabsetzung der Präsenzdienstzeit des Militärs. VI, 97—107. *Emanuel Fitzga.*
- Über Conservierung der Lehrmittel. IV, 78—103. *Julius Hofer.*

III. Lehr- und Lernmittel (Recensionen).

- Dr. Karl Schmidt's Geschichte der Pädagogik, herausgegeben von Dr. Fr. Dittes und Dr. Em. Hannak. XIII, 131—137. *F. Buchmader.*
- Moses oder Darwin? Eine Schulfrage von Dr. A. Dodel-Port. XIII, 137—138. *F. Strobl.*
- Dr. Dittes, „Die sittliche Freiheit“. XVII, 128—136. *Vict. Zwilling.*
- Joh. Jg. von Felbiger und seine Schulreform. Von Dr. Volkmer. XIII, 139—141. *R. Aufreiter.*
- Hölzels Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. IX, 50—52. *Ed. Jordan.*
- Kindergartenbeschäftigungsmittel. I, 172—177. *F. Jäger.*
- Goerth, Einführung in das Studium der Dichtkunst. VIII, 55—67. *August Hofer.*

- Über die Sprachschule von Stein, Weiner und Wrany. Neu bearbeitet von M. Binstorfer. XV, 162—169. Von *E. Rybiczka*.
- Weiss, Bilderatlas der Sternenwelt. XI, 115—118. Dr. *A. J. Pick*.
- Die elementaren Grundlagen der astron. Geographie von Dr. *Pick*. XVI, 137—139. *V. Zwilling*.
- Dr. Hermann *Pick's* neues Tellurium. I, 163—167. Dr. *A. J. Pick*.
- Letoschek's Universal-Tellurium. VIII, 83—88. *M. Zens*.
- Horizont, Apparat zur Darstellung der scheinbaren Bewegungen. XIII, 104—109. Dr. *A. J. Pick*.
- Dr. E. Müller, Ethnographischer Bilderatlas für Bürgerschulen. X, 95—110. *M. Zens*.
- R. Walsch, Hypsometrische Schulwandkarte von Niederösterreich. XIV, 119—124. *M. Neumann*.
- Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichtes von H. Trunk. XV, 169—173. *F. Buchneder*.
- Karl Penl, Leitfaden für die erste Stufe des mineralogischen Unterrichtes. V, 113—117. Dr. *A. J. Pick*.
- Joh. Max. Hinterwaldner, Wegweiser für Naturaliensammler. XIII, 142—145. *J. Ludwig*.
- Über Mohaupt's hygienische Schriften. XVI, 140—143. *J. Schamaneck*.
- Zwei neue kristallographische Anschauungsmittel. II, 168—177. *A. Kocourek*.
- Die Lichtbrechungsrinne von R. Neumann. XVII, 144—145. Dr. *V. Nietsch*.
- Th. Eckardt, Die Physik in Bildern. V, 121—126. *Josef Schuberth*.
- Ein neues physikalisches Lehrmittel. III, 127—129. *Rudolf Hofer*.
- Durchschnittsmodelle zur Demonstration der statisch-dynamischen Verhältnisse auf der schiefen Ebene und der Bewegung des Pendels. V, 117—121. *Rudolf Hofer*.
- Lucas Lavtar, Der metrische Scheiben-Rechenapparat. XIII, 121—124. *Adolf Fischer*.
- Dr. A. T. Karpf, Apparat für die vier Grundrechnungsarten. XIII, 125—126. *D. Simon*.
- Gustav Trupka, Rechenstreifen und Rechentäfelchen. XIII, 127—130. *E. Rybiczka*.
- Die natürliche Methode des Rechenunterrichtes von E. Fitzga. XVII, 136—144. *R. Aufreiter*.
- Elementarzeichenschule von Jos. Eichler. IV, 127—130. *Ludwig Müllner*.
- Karl Lang, Methodenbuch für den Elementarunterricht in der Perspective; das Drahtmodell. IV, 130—132. *M. Scherz*.
- Über ein neues Lehrmittel für den Unterricht im perspectivischen Zeichnen XII, 63—69. *Rud. Hofer*.
- F. Steigl, Wandtabellen für den Zeichenunterricht. IX, 75—77. *G. Türmer*.
- F. Steigl, Neue Zeichenvorlagen. XIX, 137—139. *Al. Kunzfeld*.
- Über Prang's Zeichenwerke. XVI, 144—147. *K. Lang*.
- Ausserdem mehrere kleinere Referate.

IV. Zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes.

- Über Schulorganisation. II, 1—17. *Heinrich Deinhardt*.
- Dr. Friedrich Dittes †. XIX, 1—7.
- Gedächtnisrede auf Dr. Friedrich Dittes. XX, 1—23. *M. Zens*.
- Über Amos Comenius. XV, 26—47. Dr. *Em. Hannak*.
- 21 Reden zur Pestalozzifeier. J, 24—26; I, 16—23; II, 68—76. *Heinrich Deinhardt*, III, 58—65; VIII, 18—23; XI, 1—10. *S. Heller*. IV, 1—10. *A. Bruhns*. V, 33—39; VII, 1—11; IX, 12—27; XIV, 6—21. Dr. *A. J. Pick*. VI, 15—24. Dr. *A. Winkler*. X, 1—20. Dr. *Friedrich Dittes*. XII, 28—41; XV, 47—59. XX, 23—40. *Ed. Siegart*. XIII, 1—15. Dr. *Em. Hannak*. XVI, 20—33. *V. Zwilling*. XVII, 16—36. *Ferd. Frank*. XVIII, 1—16. *Jos. Krappfenbauer*. XIX, 26—40. *D. Simon*.
- Zur Würdigung Fröbels. J, 36—45. *Albert Fischer*.
- Friedrich Fröbel und die Pädagogik des XIX. Jahrhunderts. V, 40—52. *Philipp Brunner*.
- Die Milde-Feier. J, 55—72; (Festrede zur Mildefeier. J, 59—63. Dr. *Friedrich Dittes*; Epilog hierzu. J, 63—65. *S. Heller*.) *M. Zens*.
- Zur Milde-Feier. J, 46—47. *J. Felem*.
- Die Bedeutung Fichtes für die Pädagogik. I, 81—94. *Heinrich Deinhardt*.
- Schulz von Strassnitzki. Eine Skizze seines Lebens und pädagogischen Wirkens. (Mit einem Bildnis.) I, 112—160. *Karl Huber*.

- Zur Erinnerung an Diesterweg. II, 18—27. *A. Chr. Fessen.*
 Rede zur Diesterwegfeier. XIV, 1—5. *Aug. Janotta.*
 Rede zur Deinhardtfeier. (Mit einem Bildnis.) III, 1—21. *Dr. Karl Julius Schröder.*
 Dr. Ad. Jos. Pick v. E. Szanto. XVIII, 116—124.
 Rousseau und das französische Schul- und Erziehungswesen. III, 45—57. *Dr. Bernhard Heinzig.*
 Hans Sachs. XVIII, 74—92. *Vict. Zwilling.*
 Zur Erinnerung an Leopold von Ranke. XIX, 81—93. *Dr. E. Hannak.*
 Rousseau's pädagogische Ideale und unsere pädagogische Praxis. I, 51—60. *Dr. Friedrich Dittes.*
 Dr. Friedrich Dittes. (Mit einem Bildnis.) V, 1—32. *M. Zens.*
 Der Humanist Áneas Sylvius als pädagogischer Schriftsteller. IX, 1—11. *Dr. Emanuel Hannak.*
 Johann Ignaz Melchior von Felbiger. XI, 64—75. *A. Janotta.*
 Bilder aus der österreichischen Schulgeschichte längst vergangener Zeit. XII, 15—27. *F. Tomberger.*
 K. F. W. Wander, Lebensbild eines deutschen Lehrers. XIII, 16—28. *A. Chr. Fessen.*

V. Zur Charakterisierung des gegenwärtigen Schulwesens. (Zeitgeschichtliches.)

- Das österreichische Volksschulwesen unter Kaiser Franz I. XII, 1—14. *Dr. E. Hannak.*
 Die österreichischen Lehrertage und ihre Erfolge. V, 53—72. *Franz Tomberger.*
 Jubiläumsrede zur Feier des I. allgemeinen österreichischen Lehrertages. XV, 1—26. (Mit Bildnis.) *M. Zens.*
 Trägt die Neuschule zur sittlichen Verwilderung des Volkes bei? III, 94—111. *Alois Bruhns.*
 Mens sana in corpore sano. In zeitgemässer Anwendung auf Lehrerarbeit und Lehrer-
 gehalt. VIII, 24—41. *M. Zens.* (Vom Vereine als Broschüre herausgegeben.)
 Über Fortbildung der Lehrer im allgemeinen und das Wiener Pädagogium im besonderen.
 VII, 1—14. *Dr. Emanuel Hannak.*
 Das Jubiläum eines pädagogischen Fachblattes. XIV, 54—59. *M. Zens.*
 Über das „Pädagogium“, pädagogische Monatsschrift, herausgegeben von Dr. Friedrich
 Dittes. XV, 148—162. *Ferd. Frank.*
 Über den Abschluss der Schulgesetzgebung im heutigen Frankreich. XIII, 146—152.
Dr. Fr. Dittes.
 Die Hauptrichtungen des Schulzeichenunterrichtes in Deutschland. VIII, 89—103.
F. Steigl.
 Der elementare Zeichenunterricht in Frankreich. XX, 96—107. *Anton Weiss.*
 Die Gestaltung des Handfertigkeitsunterrichtes für Knaben in der Gegenwart. X, 122
 bis 138. *Alois Bruhns.*
 Die Kinder der Armen. VII, 94—106. *Ph. Brunner.*
 19 Abhandlungen über das pädagogische Vereinswesen in Österreich-Ungarn. I—X,
 XII und XIII. *M. Zens; XIV—XIX. Ferd. Frank; XX. E. Urban.*
 Die pädagogische Presse in Österreich, Deutschland und der Schweiz. I, 257—298.
Karl Huber.
 Pädagogische Zeitschriften. II, 215—244. *Von verschiedenen Autoren.*
 Die deutsch geschriebenen pädagogischen Zeitschriften Österreichs. V, 129—149. *Alois
 Bruhns.* VII, 107—129; VIII, 171—194; X, 189—211. *Karl Huber.*
 Thesen zu ca. 580 pädagogischen Themen. (Als Ergebnis der Beratungen in amtl. Con-
 ferenzen, freien Lehrervereinen etc.) III—X, XII—XIV. *M. Zens.* XV—XIX.
Ferd. Frank. XX. *E. Urban.*
 Schulstatistik. VI, 108—120. *M. Zens.*
 Schulchronik. VIII, 104—128; IX, 104—129. *M. Zens.* XIV, 154—178; XV, 173—198
 XVI, 148—168. XVII, 146—170; XVIII, 164—196; XIX, 140—199. *Ferd. Frank.*
 XX, 121—164. *E. Urban.*

Redaction des Jahresberichtes 1877 und der Pädagogischen Jahrbücher von 1878 bis
 incl. 1887, dann 1889 und 1890 von **M. Zens**, 1888 von **K. Huber**, 1891 von
M. Zens und **Ferd. Frank**, 1892 bis 1896 von **Ferd. Frank**, 1897 von **E. Urban**.

Stimmen der Fachpresse.

I. Band (1878).

„Keine ähnliche Publication der letzteren Zeit hat bei ihrem Erscheinen grösseres Interesse erweckt und ist mit mehr ehrender Bescheidenheit in die Öffentlichkeit getreten, als das vorliegende Jahrbuch. Ein Verein, der in solcher Art Rechenschaft legen kann über seine Thätigkeit, er hat nicht nur den Beweis seiner Existenzberechtigung erbracht, er darf vielmehr die volle Aufmerksamkeit der pädagog. Welt für sich in Anspruch nehmen.“

Freie pädagog. Blätter, Jahrg. 1879, No. 13.

„Welch rühriges päd. Streben in der österreichischen Lehrerschaft, namentlich in der Wiens herrscht, davon ist das vorliegende Jahrbuch ein vollgültiger Beweis. Das vorliegende Jahrbuch ist weit über Österreichs Grenzen hinaus von Bedeutung und grossem Interesse.“

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1878, No. 12.

„Wir freuen uns dieser Frucht der Thätigkeit der Wiener päd. Gesellschaft, nicht bloss ihres anregenden und meist gediegenen Inhaltes wegen, sondern auch weil hier Zeugnis abgelegt wird von dem ersten wissenschaftlichen Streben deutscher Pädagogen, die ja vielfach noch als blosse Schulhalter angesehen werden.“

Chronik des Volksschulwesens, Jahrg. 1878.

II. Band (1879).

„Wir zweifeln nicht, dass das ‚Pädagog. Jahrbuch‘ sich in der Bibliothek aller strebsamen Lehrer und Schulfreunde einbürgern wird, und sehen den weiteren Arbeiten der ‚Wiener pädagog. Gesellschaft‘, die die Lehrervereine Österreichs in so glänzender Weise repräsentiert, mit Spannung entgegen.“

Freie pädagog. Blätter, Jahrg. 1879, No. 51.

„Die Wiener päd. Gesellschaft wählt aus allen Gebieten des Erziehungs- und Unterrichtswesens wichtige Themata aus, um dieselben in abgerundeten Vorträgen und freien Discussionen möglichst gründlich zu erörtern.“

Pädagog. Jahresbericht, Jahrg. 1879.

„Wir haben nie an der Energie und an dem wissenschaftlichen Streben eines grossen Theiles der österreichischen Lehrerschaft, namentlich der Wiens gezweifelt. . . . Einen neuen Beweis für das oben Gesagte liefert das vorliegende Jahrbuch, welches zeigt, wie fast allerwärts in der gesammten Monarchie ein frisches geistiges Leben die Lehrerschaft durchzieht, trotz allen Druckes, der noch auf ihr lastet. Die hier gebotenen Vorträge und Abhandlungen sind durchweg wissenschaftlich gehalten und voll reicher Anregungen, so dass wir ihr Studium allen Lehrern angelegentlich empfehlen können.“

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1880, No. 3.

III. Band (1880).

„Wie die vorhergehenden Jahrbücher, so zeichnet sich auch dieses durch reichen anregenden Inhalt aus. Es ist ein schöner Beleg für die Tüchtigkeit und Rührigkeit unserer österreichischen Collegen.“

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1881, No. 3.

„Wie man aus dem Inhaltsverzeichnisse ersieht, hat die Wiener päd. Gesellschaft auch im letzten Vereinsjahre den Fragen der Erziehung und des Unterrichtes ein reges Interesse zugewendet, und was sie von ihren Verhandlungen in dem angezeigten Jahrbuche niedergelegt hat, verdient ebensowohl unseren Beifall, wie die in den früher angezeigten Bänden enthaltenen Beiträge.“

Pädagog. Jahresbericht, Jahrg. 1880.

IV. Band (1881).

„Zum 4. Male legt hier ein päd. Verein, welcher sich durch sein eifriges und harmonisches Zusammenwirken für die Hebung der Erziehung und des Unterrichtes bereits eine hervorragende Stellung erworben hat, die Hauptergebnisse seiner Jahresarbeit den weiteren Kreisen der Berufsgenossen zur Würdigung und Verwertung vor. Auch dieses neue Jahrbuch ist ein schönes Zeugnis redlichen und ersten Strebens, sowie der tüchtigen Schulung und reichen Erfahrung seiner Urheber.“

Pädagogium, IV. Jahrg., 9. Heft.

V. Band (1882).

„Was hier geboten wird, erfüllt uns mit hoher Achtung und berechtigt zu der Hoffnung, dass gegen eine solche Lehrerschaft die Fluten der Reaction vergeblich anstürmen werden.“

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1883, No. 6.

„Die früheren Bände dieses Werkes sind seiner Zeit im „Jahresberichte“ angezeigt und empfohlen worden. Sie bezeugen die eifrige Thätigkeit, tüchtige Bildung und mannhaftige Gesinnung der Wiener päd. Gesellschaft. Die Herausgeber sind bestrebt, von Jahr zu Jahr Besseres zu bieten. Es stand ihnen diesmal ein so grosser Vorrath von Arbeiten zur Verfügung, dass sie zu einer strengen Auswahl des Besten veranlasst waren. . . . Alles ist mit Verständnis und Sorgfalt ausgearbeitet, und das ganze Buch gehört zu den besten Erscheinungen der periodischen Literatur dieses Faches.“

Pädagog. Jahresbericht, 36. Band.

VI. Band (1883).

„Von dem regen, strebsamen Geiste, der in der Wiener päd. Gesellschaft herrscht, legt das Jahrbuch mit seinem gediegenen und mannigfaltigen Inhalte das ehrenvollste Zeugnis ab, und gern machen wir daher unsere Leser mit warmer Empfehlung auf dieses Ergebnis einer treuen, gemeinsamen Jahresarbeit aufmerksam.“

Schlesische Schulzeitung, Jahrg. 1885, No. 5.

„Indem wir diesen Band des päd. Jahrbuches sowie die früher erschienenen der Lehrerwelt und allen Schulfreunden bestens zur Anschaffung und eingehenden Lectüre anempfehlen, machen wir insbesondere die Herren Referenten in den Bezirkslehrerconferenzen auf die ‚Thesen zu päd. Themen‘ aufmerksam.“

Bukow. Pädagog. Blätter, Jahrg. 1884, No. 6.

„Die gediegenen Vorträge und Abhandlungen beanspruchen mit Recht das Interesse der Lehrerwelt.“

Haus und Schule, Jahrg. 1884, No. 38.

„Das Jahrbuch ist ein päd. Schatzkasten, aus dem entnehmen zu können besonders den Lehrern willkommen sein dürfte, welchen die 2. Prüfung noch bevorsteht, oder welche in einer Lehrerversammlung einen Vortrag zu halten haben.“

Preussische Schulzeitung, Jahrg. 1884.

„Dieser neue Band reiht sich würdig seinen Vorgängern an. Möge die Wiener päd. Gesellschaft auch ferner gedeihen und noch recht viele Jahrbücher hervorbringen.“

Pädagogium, Jahrg. 1884.

VII. Band (1884).

„Respect vor unseren Collegen in Österreich! Von dem Jahrbuche ist nun bereits der 7. Band erschienen; aber jeder ist ein vollgiltiges Zeugnis dafür, dass Österreichs Lehrer trotz schwieriger politischer Verhältnisse mit voran stehen in stetiger treuer Arbeit für Hebung und Förderung der Schule und des Lehrerstandes. Der neueste Band steht an Gediegenheit seinen Vorgängern ebenbürtig zur Seite. Das päd. Jahrbuch verdient die grösste Verbreitung, namentlich seien auch die überall in Deutschland bestehenden ‚Schulvereine‘ darauf aufmerksam gemacht.“

Anzeiger f. d. pädagog. Lit., Jahrg. 1885, No. 11.

VIII. Band (1885).

„Man sieht, dass dies vortrefflich redigierte Jahrbuch eine Masse anregenden Stoffes enthält.“

Anzeiger f. d. neueste pädagog. Lit., Jahrg. 1886, No. 10.

„Auch dieses neue, das 8. Jahrbuch der im Titel bezeichneten Gesellschaft gereicht derselben zu grosser Ehre, da in demselben das vielseitige, ernste und einsichtsvolle Streben, die Theorie und Praxis der Pädagogik auf der erreichten Höhe zu erhalten und weiter zu vervollkommen, unverkennbar zum Ausdrucke kommt. Mit besonderem Lobe muss noch der Fleiss, die Gewissenhaftigkeit und verständnisvolle Umsicht erwähnt werden, welche der Redacteur dieses Jahrbuches abermals mit bestem Erfolge bethätigt hat.“

Pädagogium, Jahrg. 1886, Heft 10.

IX. Band (1886).

„Wie die früheren Jahrbücher, so hat auch das vorliegende einen reichen, nach allen Seiten hin anregenden pädagogischen Inhalt. Es gewährt nicht nur einen Überblick über das Leben und Streben der Wiener pädagogischen Gesellschaft, sondern auch über die Entwicklung des gesammten österreichischen Bildungswesens.“

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1887, No. 10.

„Gleich seinen Vorgängern sei auch dieser Band des Jahrbuches als Zeugnis reger Vereinsthätigkeit und als Mittel zum Studium pädagogischer Tagesfragen, wie zur Beurtheilung der Schulgeschichte unserer Zeit fleissiger Lectüre empfohlen.“

Bayerische Lehrerzeitung, Jahrg. 1887, No. 36.

X. Band (1887).

„Wir haben die Aufsätze mit lebhaftem Interesse gelesen; es sind durchwegs tüchtige, zum Theil geradezu ausgezeichnete Arbeiten, welche die wärmste Empfehlung verdienen.“

Pädagog. Jahresbericht, 41. Band.

XII. Band (1889).

„Der uns vorliegende XII. Band reiht sich würdig seinen Vorgängern an. Er legt Zeugnis ab von vielseitiger Thätigkeit, ernstem Streben und gründlichem Wissen. Nach der Ansicht des Referenten verdient das Jahrbuch auch seitens der Mittelschule alle Beachtung.“

Zeitschrift f. d. österr. Gymnasien, Jahrg. 1892, No. 2.

XIII. Band (1890).

„Die pädagogische Gesellschaft hat sich durch ihre Jahrbücher im In- und Auslande zu Ansehen und Geltung zu bringen verstanden, und auch der vorliegende Band erhält sich auf der Höhe seiner Vorgänger.“

Österr. Schulbote, 41. Jahrg., No. 6.

„Das Werk verdient die wärmste Empfehlung. Es legt Zeugnis ab von dem unermüdlichen Arbeiten und Streben unserer Collegen in Österreich-Ungarn. Das Werk verdient für Lesezirkel und Lehrerbibliotheken angeschafft zu werden.“

Rheinische Blätter f. Erz. u. Unt., 66. Jahrg., Heft 1.

XIV. Band (1891).

„Zu den Büchern, deren Erscheinen bereits erwartet und freudigst begrüßt wird, gehören die Jahrbücher der Wiener pädagogischen Gesellschaft. Ehrend für den Verein, von dessen bedeutsamer Entwicklung sie ein erfreulich Bild entrollen, ehrend für die Herausgeber, von deren unermüdlichem Fleisse sie ein beredtes Zeugnis geben, sind sie jedem Schulmanne unentbehrlich, der ein getreues Bild von der Gesamthätigkeit des österreichischen Schulwesens gewinnen will. Nicht in zweiter Linie ist es die Gediegenheit der veröffentlichten Vorträge, die Verlässlichkeit der gemachten Angaben, durch welche sich die Jahrbücher einen der ersten Plätze auf dem pädagogischen Büchermarkte errungen. Diese uneingeschränkte Anerkennung zollen wir auch dem vorliegenden Band. . . . Wir empfehlen nicht allein den vorliegenden Band, sondern auch gleichzeitig wiederum die Vorgänger dieses Jahrbuches aufs wärmste und können nur wünschen, dass dieselben nicht nur für Vereins-, Bezirks- und Locallehrerbibliotheken, sondern auch für die Handbücherei des Lehrers angeschafft würden.“

Freie Schulzeitung, Reichenberg, 17. Jahrg., No. 44.

„Wir empfehlen das Jahrbuch wie seine Vorgänger als anregende Lectüre.“

Lit. Beilage z. Pädagog. Zeitung, Jahrg. 1892, No. 11.

„Über das in den letzten zwei Jahrbüchern Gebotene kann man sich nur höchst anerkennend äussern. Im Interesse des löblichen Unternehmens wünschen wir, dass die Jahrbücher in keiner Bezirkslehrerbibliothek fehlen und dass, wo die Mittel es erlauben, dieselben auch in die Lehrerbibliothek eingestellt werden. Wir Lehrer brauchen beständige Anregung, frische Nahrung, neues Blut.“

Zeitschrift d. oberösterr. Lehrervereins, 14. Jahrg., No. 36.

„Der 14. Band enthält eine Reihe sehr interessanter Vorträge und Abhandlungen. Das Jahrbuch verdient seines allgemeinen und seines mehr historischen Theiles wegen auch ausserhalb Österreichs die Beachtung von Lehrerkreisen.“

Schweizer Lehrerzeitung, Jahrg. 1892; No. 11.

„Wie immer reichhaltig und gediegen.“

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1892, No. 9.

„Auch der vorliegende Band enthält in seinem ersten Theile eine Reihe wertvoller Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogik.“

Pädagog. Jahresbericht, Jahrg. 1892.

„Wir können von dem neuen Bande mit vollem Rechte, wie von so vielen seiner Vorgänger, sagen, dass er sehr viel Interessantes enthält und weiter Verbreitung würdig ist.“

Wegweiser durch d. pädagog. Lit., Jahrg. 1893, No. 1.

„Das Studium dieses gediegenen Jahrbuches sei auch den deutschen Lehrern bestens anempfohlen.“

Schneiders Pädagog. Jahrbuch, 5. Jahrg.

XV. Band (1892).

„Das vorliegende Jahrbuch ist wie seine Vorgänger ein pädagogischer Leiter ersten Ranges.“

Anzeiger f. d. neueste pädagog. Lit., Jahrg. 1893, No. 39.

„Der XV., mit dem Bildnisse des rühmlichst bekannten Schulmanns Binstorfer geschmückte Band verdient die Aufmerksamkeit der Mittelschulkreise, welche sich für die erziehliche Seite des Unterrichtes interessieren.“

Zeitschrift f. d. Realschulwesen, 18. Jahrg., Heft 7.

„Wir empfehlen das Werk der Beachtung in Pädagogenkreisen.“

Lit. Beilage z. pädagog. Zeitung in Berlin, 18. Jahrg., No. 10.

„Es macht dem Berichterstatter ein besonderes Vergnügen, sagen zu müssen, dass auch der 15. Band der pädagogischen Jahrbücher voll und ganz auf der Höhe seiner Vorgänger steht. Ein Buch dieser Art spricht für sich selbst, und es genügt die Angabe seines Inhaltes, um den Besitz desselben wünschenswert zu machen; wer einmal einen Band erworben, wird das Erscheinen seines Nachfolgers freudig begrüßen. — Indem wir noch der mühevollen Thätigkeit des Herausgebers mit besonderer Anerkennung gedenken, empfehlen wir allen Amtsgenossen wärmstens die Anschaffung dieses Bandes.“

Freie Schulzeitung, Reichenberg, 12. Jahrg., No. 45.

„Für die Entwicklung des österreichischen Schulwesens ist eine schlimme Zeit gekommen, denn durch die Annahme der Schulgesetznovelle ist das ganze Reichsvolksschulgesetz in Frage gestellt worden. Dass aber die österreichische Lehrerschaft dem drohenden Kampfe unentwegt entgegen tritt, dafür legt das vorliegende Jahrbuch beredtes Zeugnis ab. Was nun auch geschehen mag, die Lehrerschaft wird den Eifer und die Begeisterung in der Ausübung ihrer Berufspflichten nicht verlieren, denn sie fühlt sich ergriffen von dem Geiste des Reichsvolksschulgesetzes und wird diesen Geist festhalten, trotz der zu gewärtigenden Schwierigkeiten.“

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1883, No. 6.

„Der mit der Herausgabe vorliegenden Werkes beauftragte Ausschuss der Wiener pädagogischen Gesellschaft schreibt: „Als ein Zeugnis, dass die der pädagogischen Strebsamkeit nichts weniger als günstigen Verhältnisse das pädagogische Leben und Streben in unserm Vaterlande nicht zu erdrücken vermocht haben, wird unser Jahrbuch — das sprechen wir zuversichtlich aus — von allen, welche diese Verhältnisse kennen und würdigen, sicher anerkannt werden. Möchte es ihm nun auch gelingen, der guten Sache, welche wir mit Liebe und Ehrlichkeit vertreten, thatsächlich zu nützen!“ Wir

müssen ihm antworten, dass wir nie an der Energie und an dem wissenschaftlichen Streben eines grossen Theils der österreichischen Lehrerschaft, namentlich der Wiens, zweifelt haben. Verdanken wir doch besonders in praktischer Beziehung unsern österreichischen Collegen manche bedeutungsvolle Anregung und hat doch die österreichische pädagogische Presse Hervorragendes geliefert. Einen neuen Beweis für das eben Gesagte liefert das vorliegende Jahrbuch, dessen Hauptinhalt aus Vorträgen besteht, die innerhalb der Wiener pädagogischen Gesellschaft gehalten worden sind, das aber auch durch eine im Anhange gegebene Übersicht über das pädagogische Vereinswesen in Österreich-Ungarn zeigt, wie fast allerwärts in der gesammten Monarchie ein frisches geistiges Leben die Lehrerschaft durchzieht, trotz allen Druckes, der noch auf ihr lasset. Die hier gebotenen zwölf Vorträge und Abhandlungen sind durchweg wissenschaftlich gehalten und voll reicher Anregungen, so dass wir ihr Studium allen Lehrern angelegentlich empfehlen können . . . Wir wiederholen, dass das vorliegende Jahrbuch von Seiten der deutschen Lehrerschaft die grösste Beachtung verdient.“

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1880, No. 3.

„Die Wiener pädagogische Gesellschaft, zu den angesehensten Vereinen ihrer Art gehörend, widmet sich vorzugsweise, ja fast ausschliesslich der Pflege der pädagogischen Wissenschaft und Kunst, was um so mehr Anerkennung verdient, als derzeit die äusseren Angelegenheiten der Schule und des Lehrstandes das Interesse und den gegenseitigen Gedankenaustausch der Standesgenossen übermässig beeinflussen. Da ist es in der That ein Verdienst, den eigentlichen Lebensnerv und Ehrenpunkt des pädagogischen Berufs, die fachmännische Tüchtigkeit, hochzuhalten, weil sonst der Lehrerstand die Fähigkeit und mit ihr das Anrecht verlieren würde, in der Aufsicht und Leitung des Schulwesens die Stellung einzunehmen, welche er verlangt.

Das neue Jahrbuch der Wiener pädagogischen Gesellschaft gibt abermals Zeugnis von dem regen und fruchtbaren Streben, das seit ihrem Bestehen ununterbrochen in ihr geherrscht hat. . . . Wir halten es für überflüssig, ein Lob der einzelnen Arbeiten beizufügen, da es in der Schulwelt längst bekannt ist, dass die Jahrbücher der Wiener pädagogischen Gesellschaft nur Gutes bringen. Hervorheben müssen wir jedoch, dass der nunmehrige Redacteur des Werkes, Herr Ferd. Frank, seinem verdienstvollen Vorgänger und Vorsitzenden des Vereins, Herrn M. Zens, würdig zur Seite steht. Herr Frank hat einerseits, wie aus obigen Ausführungen ersichtlich ist, eine ganze Reihe wertvoller und umfangreicher Beiträge für den vorliegenden Band geliefert, andererseits die Sichtung und Drucklegung des Ganzen in musterhafter Weise besorgt.“

Pädagogium, Jahrg. 1893, Heft 7.

XX. Band (1898).

Vor kurzem erschien, von seinen zahlreichen Freunden herzlich begrüsst, das Pädagog. Jahrbuch für 1897, der Jahrbücher 20. Band. Die Wiener Pädagogische Gesellschaft erwirbt sich durch die Herausgabe des Jahrbuches, welches jedem Schulmanne treue Führerschaft auf dem Gebiete des österreichischen Schulwesens leistet und ihm für viele Arbeiten unentbehrlich ist, ein unstreitbares Verdienst, das jederzeit wärmstens anerkannt werden muss . . . Das Jahrbuch für 1897 sei, wie alle seine bewährten Vorgänger, den Amtsgenossen auf das beste zur Anschaffung empfohlen.

Bücher-, Lehrmittel- und Zeitungsschau der Freien Schulzeitung,
Novbr. 1898.



I.

Organisation, Aufgabe, Methoden und Wert pädagogisch-psychologischer Laboratorien.

Vorgetragen am 6. November 1897 von DR. FERDINAND MARIA WENDT.

Es sei mir gestattet, dass ich etwas Persönliches vorausschicke, weil dadurch meine Stellung zu der zur Behandlung gelangenden Frage sich von selbst ergeben wird.

Der grosse Physiolog Heinrich Weber gilt als Begründer der experimentellen Methode auf dem Gebiete des Psychischen. Sein Schüler Fechner hat diese Methode weiter ausgebildet und ist als Begründer der Psychophysik bekannt. Ich selbst darf mich zu den directen Schülern Fechners zählen; denn ich habe ihn nicht nur vier Semester zum Lehrer gehabt, sondern bin ihm auch persönlich näher getreten, und er hat seinen Unterricht im persönlichen Verkehre ergänzt und die Anwendungen, welche ich von seinen Methoden machte, mit seinem Rathe unterstützt. Ich suchte nämlich damals meine durch den Unterricht an weiblichen Lehranstalten erlangte Überzeugung von der grösseren Sinnescapacität der Frauen experimentell zu erhärten. Fechner wohnte auch den über dieses Thema von mir gehaltenen Vorträgen bei. Dieselben fanden im akademisch-philosophischen Vereine zu Leipzig statt, dessen Präsident ich in jener Zeit war. Wir damaligen Anhänger der experimentellen Psychologie im Sinne Fechners bildeten eine kleine Gruppe, welche ihre Studien bei den Psychologen Ziller, Drobisch und besonders Strümpell; durch eingehende anatomische, physikalische, physikalisch-chemische und namentlich physiologische Studien bei den Professoren Wenzel, Hankel, Wiedmann und hauptsächlich bei dem Physiologen Ludwig zu ergänzen suchte. Zwei Herren dieser Gruppe haben ja einen wissenschaftlichen Ruf erlangt. Es ist dies der Universitätsprofessor Müller, der Nachfolger Lotze's in Göttingen, welcher die Psychophysik

seines Lehrers später in ihren Hauptprincipien ergänzte, und Professor Ochorowicz, jetzt an der Universität zu Paris, welcher den von Fechner genauer dargelegten Begriff der Reizschwelle in der Psychologie durch den Begriff der Zeitschwelle vervollständigte. Der Gelehrte, der auf Fechnerischer Grundlage mit grösstem Erfolge weiter baute, war Geheimrath Wundt, jetzt in Leipzig, der Begründer der physiologischen Psychologie und der Schöpfer der psychologischen Laboratorien. Unterdes hatte Herbarts Schüler, Staatsrath Strümpell in Leipzig, die Weiterbildung der Herbartschen Pädagogik durch die psychologische Pädagogik und die pädagogische Pathologie vollendet. Als Schüler und Freund dieses grossen Gelehrten war es mir eine angenehme Pflicht, für die Verbreitung und Ergänzung der Schöpfungen des Meisters wenigstens einigermaßen durch meine psychologische Methodik und psychologische Kindergartenpädagogik beitragen zu können. Natürlich geschah dies unter Beziehung auf die von mir seit Jahren festgehaltene experimentelle Grundlage. Meister Strümpell, der wesentlich dazu mitgewirkt hat, dass Wundt nach Leipzig kam, um dort sein grossartiges psychologisches Laboratorium einrichten zu können, wies darauf hin, dass die Wundt'sche Methode, so interessant ihre Resultate seien, doch für die eigentliche Pädagogik nur einen sehr mittelbaren Nutzen habe, und dass die Methode des vor zwei Jahren verstorbenen mit Vorliebe die Kinderpsychologie pflegenden Physiologen Preyer und des allerdings weniger exact arbeitenden Professors Süllly in London erfolgreicher zum Ziele führen würde. Es handelt sich also darum, dass das pädagogisch-psychologische Experiment eine wissenschaftlich praktische Ausbildung erfahre. Es wurde infolge dessen der Plan gefasst, die von einer Anzahl directer Schüler Strümpells und Freunden der psychologischen Pädagogik in Lehrerkreisen ausgehende Bewegung für das pädagogisch-psychologische Experiment durch Gründung eines Vereines für pädagogische Psychologie und pädagogische Pathologie zu centralisieren und durch Gründung einer Zeitschrift „Die Kindesseele“ die Resultate der Untersuchungen allgemein zugänglich zu machen.*) Einzelne zunächst in preussischen und dann in sächsischen Schulen angestellte Untersuchungen über den geistigen Besitzstand der in die Elementarclassen eintretenden Schüler erregten weitreichendes Interesse, ebenso die Versuche Professor Preyers in Wiesbaden, Prof. Fritz Schultzes in Dresden und Ober-

*) Auf der deutschen Jubiläums-Lehrerversammlung in Breslau (30. Mai—2. Juni 1898) wurde sämtlichen Lehrervereinen das Studium der pädagogischen Pathologie empfohlen und den pädagogischen Zeitschriften nahegelegt, die Resultate der Kinderseelenforschung zu veröffentlichen.

lehrer Gustav Langes in Annaberg*) über die Entwicklung der Sprache bei den Kindern u. a. m., wozu in neuester Zeit noch die Versuche des Pädagogen Süßly und einer ganzen Anzahl von Nachfolgern der Genannten in Hamburg, Wien und anderen deutschen und österreichischen Städten kommen. Immer klarer und deutlicher stellte sich dadurch heraus, dass, wenn der Schule und der gesammten Erziehungswissenschaft ein wirklicher Dienst geleistet werden sollte, eigene Versuchsanstalten organisiert werden und neben den psychologischen Laboratorien, welche richtiger physiologisch-psychologische Laboratorien heissen sollten, für Schul- und Erziehungszwecke besondere pädagogisch-psychologische Laboratorien einzurichten seien. Über deren Organisation und Aufgaben, über die dabei anzuwendenden Methoden sowie über den Wert der neuen Einrichtung will ich mir zu sprechen erlauben, indem ich meine Ansichten darlege und meine Vorschläge Ihrer fachmännischen Prüfung unterbreite.

Die pädagogisch-psychologischen Laboratorien haben den Zweck, die pädagogische Wissenschaft mit besonderer Rücksicht auf die Schul-Erziehung und den Schul-Unterricht zu fördern, und zwar unter specieller Anwendung der neueren wissenschaftlichen Forschungs-Methoden, namentlich durch Pflege des pädagogisch-psychologischen Experimentes. Dieses hat den Zweck, zu neuen Erfahrungen auf dem Gebiete des kindlichen Seelenlebens zu führen, soweit dies bei der Erziehung und beim Unterricht zur Erscheinung kommt, und eventuell daraus neue Gesetze abzuleiten, ferner bereits gemachte Erfahrungen zu vervollständigen und daraus bereits abgeleitete Gesetze in ihrer Giltigkeit zu prüfen, beziehungsweise zu befestigen. Zu diesem Zwecke greift der Experimentator in den beim Kinde sich vollziehenden Verlauf der psychischen Erlebnisse selbstthätig und planmässig und, soweit es sich um die Wiederholung bereits gemachter Experimente handelt, auch zielbewusst ein. Er lässt also die psychischen Kräfte unter von ihm herbeigeführten Bedingungen in einzelnen Erscheinungsformen allein oder miteinander oder auch gegeneinander wirken, beseitigt dabei nach Möglichkeit Störendes und Nebensächliches, verändert die ursprünglichen Bedingungen, bestimmt ihre Wirkenszeit und wiederholt die Versuche in gleicher oder in zweckmässig veränderter Weise. Es sind z. B. die in irgend einer Unterrichtsstunde angeschriebenen Schlagwörter einzuprägen. Es geschieht dies genau und wird versucht, wie viel noch gewusst wird z. B. nach 20 Minuten, nach 60 Minuten, am andern Tage

*) Vgl. Hartmann; „Analyse des kindl. Gedankenkreises.“

nach 24 Stunden, am zweitfolgenden Tage, also nach 48 Stunden, endlich wie viel gemerkt wurde bis zum Ende des Monats und zuletzt am Ende des betreffenden Semesters. Es waren z. B. zu einem Lesestücke 12 Schlagworte angeschrieben, die aber an und für sich untereinander in keinem Zusammenhange standen. Es zeigte sich bei einer Wiederholung nach 20 Minuten, dass schon ca. 33⁰/₁₀₀, nämlich 4 Schlagworte vergessen waren, nach einer Stunde ca. 6, also 50⁰/₁₀₀. Am andern Tage genau um die gleiche Zeit waren $\frac{2}{3}$, nach 2 Tagen 72⁰/₁₀₀, am Schlusse der Woche $\frac{3}{4}$, am Schlusse des Monats von den zu Anfang des Monats Percipierten ca. $\frac{4}{5}$ verloren. Ein solcher Versuch wird nicht bloss an einem, sondern an verschiedenen Merkstoffen mehrmals wiederholt.

Die pädagogisch-psychologischen Laboratorien werden am zweckmässigsten mit Lehrer- und Lehrerinnenseminarien oder mit grösseren Schulanstalten verbunden oder dem Organismus grösserer pädagogischer Gesellschaften und Vereine angegliedert.

Die päd.-psych. Laboratorien sollen also die Zöglinge der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt, sowie die Lehrer der betreffenden Stadt und ihrer Umgebung, weiterhin aber auch die Lehrer des betreffenden Kronlandes, sowie endlich strebsame Lehrer überhaupt mit den Resultaten der neueren experimentellen Pädagogik bekannt machen.

Das Laboratorium soll zunächst vorbereitend, behufs besseren Verständnisses der psychischen Thatsachen im Kindesleben, die Besucher durch geeignete Vorträge des Anstalts-Hygienikers oder Schularztes oder eines von dem betreffenden Vereine zu gewinnenden Fachmannes mit dem Baue und den Functionen des Nervensystems und der Sinnesorgane genauer bekannt machen. Insbesondere soll das Laboratorium in Verbindung mit Lehrerbildungsanstalten dem ärztlichen Lehrer der Hygiene Gelegenheit zu einer Ergänzung seiner Belehrungen geben, z. B. durch mikroskopische Veranschaulichung des Baues der Nerven, der Beschaffenheit der auf die Nerven und Sinne besonders wirkenden Genussmittel etc. Ebenso können diesomatologischen und psychologischen Anschauungsmittel, welche kennen zu lernen ein flüchtiges Anblicken in der Unterrichtsstunde nicht genügt, in bestimmten Stunden, z. B. an schulfreien Nachmittagen oder Sonntags nach dem Gottesdienste zum Studium bei gleichzeitiger Anwesenheit des Lehrers der Hygiene oder Psychologie dargeboten werden; auch die Vorführung der mikroskopischen Präparate pathogener Bacterien, Coccen und Eingeweidewürmer, welche insbesondere die geistige Gesundheit der Kinder zerstören, wird dem Hygieniker im Laboratorium leichter möglich sein.

Diese Bekanntschaft mit den für das Nervensystem gefährlichen Lebewesen ist nothwendig; damit beim naturkundlichen Unterrichte in der Schule die künftigen Jugendbildner durch ihre Belehrungen verhütend wirken können. Es gibt z. B. gewisse Coccen, welche in den Körper einwandern, wenn sie durch das Belecken durch Hunde oder durch den Verkehr mit anderen Hausthieren oder durch den Genuss von Fisch- und Säugethierfleisch an und in den menschlichen Körper gelangen. Sie nisten sich dann an verschiedenen Theilen des Körpers ein und erzeugen gefährliche Geschwülste. Namentlich ist eine Einwanderung gewisser Coccen ins Gehirn verhängnisvoll. Sie bilden dort Zellenanhäufungen bis zur Faustgrösse. Sie wirken geradezu entsetzlich; denn sie können Wahnsinn oder selbst den Tod herbeiführen.*) Es empfiehlt sich, dass der Lehrer wenigstens eine gewisse Kenntnis von diesen Coccen und ähnlichen Schmarotzern durch das Laboratorium erlange.

Hauptzweck des Laboratoriums wird es sein, den Besucher vor allem mit dem Wesen, der Ausführung und Verwendung des päd.-psych. Experimentes zu Erziehungs- und Unterrichtszwecken bekannt zu machen. Die experimentelle Thätigkeit selbst wird sich auf folgende Gebiete beziehen:

Erstens auf das Gebiet der Sinne als vermittelnder Organe aller Erlebnisse, insbesondere jener beim Anschauungs- und naturkundlichen Unterrichte, sowie des Unterrichts in den Realien überhaupt. In dieser Beziehung müssen die Besucher in das Verständnis der Reiz-, Zeit- und Unterschiedsschwelle beim Zustandekommen der Erlebnisse innerhalb der einzelnen Sinnesgebiete eingeführt werden und die Abhängigkeit ihrer Werte in psychologischer Beziehung von der Ernährung, von den momentanen und dauernden Zuständen des Organismus, insbesondere auch von der Luftbeschaffenheit in den Unterrichtsräumen, und in psychischer Beziehung von den formalen Gefühlen und von dem Grade der Aufmerksamkeit kennen lernen. Unter Reizschwelle versteht man jene Stärke des Reizes, bei welcher derselbe eben merklich wird. So sind beim Geruchsinne und Geschmacksinne äusserst schwache Reize hinreichend, um eben merklich zu werden. 100,000 tel Gramm von Bitterstoffen werden schon geschmeckt, Tausendtel Milligramm von Duft-Stoffen werden schon gerochen. Unter der Zeitschwelle versteht man die Zeit, während welcher ein Reiz von der Stärke der Reizschwelle gewirkt haben muss, um eben merklich zu werden. Der Lichtring eines elektrischen Funkens wirkt nur

*) Letzteres erfolgt gewöhnlich bei Berstung solcher Geschwülste und Entleerung ihres Inhaltes in das die Cocccenanhäufungen umgebende Gewebe.

Tausendstel*) einer Secunde und ist doch imstande, den vollen Eindruck eines von diesem Funken beleuchteten Bildes hervorzubringen. Eigenartig ist die Unterschiedsschwelle. Es ist oft ein sehr bedeutender Zuwachs zum bestehenden Reize erforderlich, um eine Unterschieds-Empfindung hervorzurufen, z. B. beim Drucksinne muss $\frac{1}{3}$ zum eben wirkenden Gewichte hinzukommen, um als eine Druckzunahme empfunden zu werden, während beim Sehen Helligkeitsunterschiede von $\frac{1}{100}$ der bestehenden Empfindung noch erkannt werden. Alle diese sehr interessanten Versuche und auch vielfach schon festgestellten Eigenartigkeiten der Reiz-, Zeit- und Unterschiedsschwellen für die verschiedenen Sinne bilden die vorbereitende Kenntnis für unsere Experimente. Es gibt auch eine Successionsschwelle für die einzelnen Sinne; sie beträgt bei Lichtempfindungen $\frac{1}{24}$, bei Tast-Empfindungen $\frac{1}{30}$, bei Gehör-Empfindungen $\frac{1}{300}$ Sec., d. h. 2 Schalleindrücke, welche noch getrennt gefasst werden sollen, müssen $\frac{1}{300}$ Sec. auseinanderliegen.

Zweitens sind die für die leichte und willige Aufnahme und für die Bildung des Interesses so wichtigen Sinnesgefühle, so weit sie in der Schule zur Geltung kommen, also die Erregbarkeit zur Formen- und Farben-, zur Ton- und Rhythmenfreude zu ermitteln und die Stärke der ästhetischen Elementargefühle zu erproben und zwar a) für Ordnung, Symmetrie und Homologie, b) für Consonanzen, für Taktarten, für den richtigen Stimmungsausdruck, für den Rhythmus und die Melodik des Verses, sowie überhaupt für die Dynamik und Melodik der Sprache. Von den ungemein wichtigen ästhetischen Elementargefühlen werden wohl die meisten in der Schule gepflegt. Vielleicht ist nur bezüglich des Sinnes für Homologie zu bemerken, dass man darunter die Empfindlichkeit für die Wiederkehr ähnlicher Theile bei Gliederungen des Natur- und Kunstschönen versteht, z. B. das Verhältniß der Arme zu den Beinen, der Hand zu dem Fuss, der Finger zu den Zehen u. s. w. Ähnliches findet auch bei Thieren, Pflanzen (Blätter- und Blütenstände), sowie bei Bauwerken in ihren Gliederungen statt.

Drittens ist besonders Gewicht zu legen auf die Erforschung des geistigen Besitzstandes der Schüler beim Eintritte in die Schule und auf den Nachweis der Vermehrung dieses geistigen Besitzes bei Erreichung der Mittel- und Oberstufe im allgemeinen, speciell auf das Anwachsen des angeeigneten Erlebnisschatzes im Laufe der einzelnen Schuljahre mit Rücksicht auf den Lehrstoff und die Lehrgänge. Wiederholungen und Prüfungen beim Schulunterrichte können nur ganz allgemein den geistigen

*) Manche haben sogar nur Milliontel-Secunden angenommen.

Besitzstand der Zöglinge feststellen; dagegen vermag das pädag.-psycholog. Experiment diesen Besitzstand genau zu fixieren und in lehrreicher Weise graphisch zu veranschaulichen. Indem ich bezüglich des Vorgehens bei dieser Untersuchung auf meine diesbezügliche in der Freien deutschen Schulzeitung erschienene Abhandlung verweise, soll hier nur das dabei anzuwendende Fragen-Material angeführt werden, weil man aus demselben deutlich erkennen kann, um was es sich bei der Erforschung des geistigen Besitzstandes der Elementarschüler handelt.

Fragen zur Erforschung des geistigen Besitzstandes der Elementarschüler.

I. Familie, Elternhaus, Gemeindeverhältnisse, Lebensweise. 1. Kennt das Kind a) den Stand, b) das Gewerbe des Vaters? 2. Kennt es die nächsten verwandtschaftlichen Verhältnisse: a) Eltern, b) Geschwister, c) Grosseltern, d) Enkel, e) Onkel und f) Tanten? 3. War das Kind a) bei einer Taufe, b) einer Hochzeit, c) einem Begräbnis? 4. War a) das Kind krank, b) der Arzt bei ihm?

II. Hausthiere, Pflanzen im Garten, Lebensweise der Hausthiere. 5. Hat das Kind im Garten a) graben, b) pflanzen, oder c) sonst arbeiten gesehen? 6. Kennt es einen Garten mit Obstbäumen? 7. Unterscheidet oder erkennt es a) den Apfelbaum, b) Birnbaum, c) Pflaumenbaum, d) Kirschaum? 8. Kennt es Alleebäume? a) Kastanienbäume, b) Pappeln? 9. a) den Hund, b) die Katze, c) das Pferd, d) das Rind, e) das Schaf? 10. Kann es die besonders charakteristischen Theile und Eigenschaften dieser Thiere nennen? a) Hund — länglichen Kopf — bellen; b) Katze — Krallen — miauen; c) Pferd — Huf — wiehern; d) Rind — Hörner — brüllen (muhen); e) Schaf — Wolle — blöken. 11. Hat das Kind a) eine schwimmende Ente gesehen? b) einen Hahn krähen, c) eine Henne gackern gehört? 12. Kennt es a) den Sperling, b) den Kanarienvogel im Bauer genau?

III. Die Thiere und Pflanzen des Feldes und Waldes, Lebensweise der Feld- und Waldthiere. 13. Kennt das Kind a) ein Getreidefeld, b) ein Kartoffelfeld? 14. Hat es auf dem Felde a) ackern oder b) das Getreide mähen, c) ein-ernten etc. gesehen? 15. Hat das Kind a) ein Erdbeerpflänzchen mit Blüten — oder b) Beeren im Walde gesehen? 16. Erkennt es ein solches Pflänzchen? (womöglich in natura)? 17. Hat das Kind a) Pilze im Walde — oder b) nur in der Küche gesehen? 18. Erinnerst es sich an eine Winterlandschaft mit deutlicher Vorstellung a) des Schnees, b) des gefrorenen Flusses, c) oder Teiches? 19. Hat das Kind a) einen Kuckuck, b) eine Lerche gehört, c) das Quaken eines Frosches, d) das Summen einer Biene vernommen? 20. Hat es einen Bienenstock gesehen? 21. Kennt es a) den auf den Blumen sitzenden Schmetterling, b) die kriechende Raupe, c) die Spinne im Netze, d) die Schnecke mit ihrem Hause? 22. Hat das Kind a) einen Haselnusstrauch mit Früchten, b) eine Weide mit Kätzchen gesehen? 23. Kennt es Metalle a) Eisen — Eisenblech, b) Gold, c) Silber, d) Nickel, e) Kupfer (Messing)? — 24. sonstige Mineralien, a) Pflastersteine, b) Kohle, c) Salz, d) Glas?

IV. Heimische Berufsarten. Wichtige heimische Persönlichkeiten. 25. Hat das Kind a) den Kaiser, b) die Kaiserin, c) einen Erzherzog, d) den Statt-

halter, c) den Bürgermeister, f) einen Minister, g) einen hohen Beamten gesehen (in Uniform, in Civilkleidung)? 26. Vermag das Kind nach den äusseren Kennzeichen zu unterscheiden: a) General, b) Officier (Lieutenant), c) Soldat schlechthin? 27. Unterscheidet es a) den Fussoldaten von b) dem Reiter (Cavalleristen)? 28. Hat es eine Vorstellung a) von einem Schiessgewehr, b) einem Degen, c) einer Lanze, d) einem Bajonett, e) einer Kanone? 29. Kennt das Kind a) den Polizeiwachmann, b) den Gendarmen? — ferner 30. die Handwerksthätigkeiten a) des Bäckers, b) des Fleischers, c) des Schusters, d) des Schneiders, e) des Schlossers und f) des Schmiedes? 31. Hat das Kind Teig einmachen sehen für a) Brot, b) für Kuchen? 32. Hat es beim Bäcker den Backofen gesehen, und sah es das Brot oder die Semmel herausnehmen? 33. Unterscheidet es vom Handwerker den Kaufmann?

V a. Die Elementar-Vorstellungen von Himmelskörpern und ihren Veränderungen. 34. Sonnen-Auf- und Untergang. 35. Mondaufgang. 36. Mondveränderungen. 37. Die Sterne. 38. Eine Sternschnuppe.

V b. Naturereignisse. 39. Erinnert sich das Kind an ein Gewitter mit Blitz und Donner? 40. Kennt es a) den auf der Erde lagernden Nebel, b) am Himmel ziehende Wolken, c) einen Regenbogen? 41. Kennt es das Abendroth und die untergehende Sonne? 42. Hat das Kind etwas von den Himmelsgegenden gehört? 43. Hat es den Wind heulen gehört?

VI. Heimische Ortsverhältnisse, Gebäude, Strassen, Plätze. 44. Kann das Kind angeben, wo es wohnt? 45. Findet es sich von der Schule in seine Wohnung? 46. Weiss es a) Bezirk, b) Strasse, c) No., d) Stockwerk, e) Thür seiner Wohnung? 47. Kennt es die Hauptstrassen seiner Stadt z. B. in Wien a) die Ringtrasse, b) die Hauptstrasse seines Bezirkes? 48. Kennt es in der Stadt (in Grosstädten in seinem Bezirke) a) eine oder einige Schulen, b) Gymnasien, c) Realschulen? 49. in Universitätsstädten die Universität? 50. Kennt das Kind die Post? — 51. einen oder einige Bahnhöfe? 52. Hat das Kind beim Gehen über eine Brücke sie genau angesehen (z. B. die Elisabethbrücke)? 53. Kennt das Kind einen Friedhof? 54. Welche Denkmäler kennt es? 55. Ist es a) mit einem Fiaker, b) einer Pferdebahn, c) einer elektrischen Bahn, d) mit der eigentlichen Eisenbahn gefahren? 56. Nur in die Nähe a), oder weiter b)? 57. Hat es schon eine Reise mit den Eltern gemacht? Wohin? 58. Hat das Kind a) eine Feuersbrunst, b) eine Überschwemmung erlebt? 59. Welche hervorragende Gebäude der Stadt (seines Bezirkes) kennt es? 60. Welche Plätze? 61. Hat das Kind a) ein Boot, b) eine Fähre, c) ein Segelschiff, d) eine Flösse, e) ein Dampfschiff gesehen? 62. Ist es a) auf einem solchen Fahrzeuge gewesen, b) damit irgend wohin gefahren? 63. Hat das Kind ein Zweirad genauer angesehen? 64. Hat das Kind den Begriff a) einer Landstrasse, b) eines Feldweges, c) eines Grabens?

VII. Elementare Zahl- und Raum-Grössen-Vorstellungen. 65. Kennt das Kind a) einen Kreis, b) ein Viereck, c) ein Dreieck, d) eine Kugel, e) einen Würfel, f) eine Walze? 66. Kann es bis 10 zählen? 67. Welche Münzen kennt das Kind? a) Gulden (Kronen), b) Kreuzer (2-Hellerstücke), c) Zehnhellerstücke, d) Zwanzighellerstücke.

VIII. Eintheilung der Tages- und Jahreszeiten. 69. Kennt das Kind die Tageszeiten a) früh, b) morgens, c) vormittags, d) mittags, e) nachmittags, f) spät,

g) abends, h) nachts? 70. Kennt es a) den Zweck der Uhr, b) vielleicht gewisse Stunden? (8 Uhr früh, 12 Uhr mittags, 4 Uhr nachmittags, 7 Uhr abends). 71. Kann es vielleicht die Zeit ungefähr von der Uhr ablesen? 72. Weiss es etwas a) von einer ganzen, b) einer halben, c) einer Viertel-Stunde? 73. Kann es die Jahreszeiten nennen? 74. Hat es eine Vorstellung von ihren charakteristischen Unterschieden? a) Frühling — Grünwerden, Blühen, — b) Sommer — Heissein, Getreidereifen, — c) Herbst — Abnehmen der Tage, Obst und Weinreife, — d) Winter — Kaltsein, Schlittenbahn, Eislauf, Weihnachtsfest.

IX. Religiöse Vorstellungen (Gott, die heiligen Engel, kirchliche Feste, Kirchenbesuch). 75. Betet das Kind zu Gott? 76. Weiss es, wer a) die Dinge und b) die Menschen, c) Thiere und d) Pflanzen gemacht (geschaffen) hat? 77. Weiss es vom Jesuskinde, 80. von der Muttergottes etwas? 81. Welche Kirchenfeste kennt das Kind? a) Weihnachten, b) Ostern, c) Pfingsten, d) Frohnleichnam. 82. Hat es vom Schutzengel etwas gehört? 83. Hat es Geistliche im Ornat gesehen? 84. Hat es eine Vorstellung a) von einem Bettelmann, b) einem armen Kinde und c) vom Wohlthun (Almosengeben)? 85. Weiss das Kind, dass der liebe Gott alles sieht und hört, 86. das Gute belohnt, das Böse bestraft? 87. Weiss das Kind, dass es den Eltern folgen muss?

X. 88. Welche Märchen kennt das Kind? 89. Kann das Kind einen Satz von 5—10 Worten wiederholen? 90. Kann es a) einen Vers, oder b) zwei kurze sich reimende Verse nachsagen und nach 2—3 maliger Wiederholung sich merken? 91. Kann es einen Ton nachsingen? 92. Kennt das Kind ein Lied oder einige Lieder? 93. Kann es ein solches Lied vorsingen? 94. Kann das Kind etwas a) zeichnen, b) eventuell hat es durch irgend eine a) Anweisung, b) Nachahmung, Buchstaben oder Ziffern bilden gelernt?

Es lassen sich auch auf diese Art ebenso interessante Ausnahmen, wie bedeutungsvolle Durchschnittsziffern constatieren. Das nähere Verfahren ist in dem oben bezeichneten Aufsatz angegeben und soll in meinem Handbuche der pädagogisch-psychologischen Experimentierkunde Aufnahme finden.

Die Erprobung der Merkfähigkeit sowie des Verhältnisses des dem Schüler wirklich eigenen Gedächtnisses im Verhältnisse zum idealen Gedächtnisse ist eine weitere Aufgabe des pädag.-psych. Laboratoriums. Es sind demgemäss Versuche über Aneignung, Umfang, Dauer, Treue und Dienstbarkeit des Gedächtnisses anzustellen, sowie über die Gesetze der Ideen-Association, über mechanische, judiciöse und ingeniöse Aneignung des Merkstoffes und das Verhalten zu gewissen mnemotechnischen Hilfsmitteln und Methoden, sowie über deren Anwendung beim Einzel- wie beim Massenunterrichte. Besonders zu berücksichtigen wäre dabei der Unterricht in der Geschichte, Naturgeschichte, sowie das Memorieren von Lesestücken und Gedichten.

Zu den mnemotechnischen Hilfsmitteln einfachster und erprobtester Art rechnen wir das mnemotechnische Quadrat. Es besteht aus einer in 100 quadratische Felder getheilten Fläche, welche zehn Reihen bilden, in welche, von links nach rechts laufend, die Ziffern von 1—100 eingesetzt sind. Eine rechtwinklige Theilung zerlegt das grosse Quadrat in vier kleinere Quadrate von je 25 Feldern, in welchen die mittleren Quadrate unter- und hintereinander ein in der Mitte und den Ecken besonders markiertes Kreuz bilden. Es ergeben sich so für jede Zahl wieder besondere Localmarken, so dass der Schüler nach einem vorgeschriebenen Verfahren die Orte aller Zahlen genau inne hat und jede genannte Ziffer sofort schon im Gedächtnisse auf die entsprechende Stelle des Quadrates projicieren kann. Durch sogenannte Merkblättchen, welche die Jahrhunderte der zu merkenden Zahlen in der Anordnung der Stundenzahlen der Uhr, sowie in einem zweiten Kreise das Alphabet für die Merkbuchstaben der Namen von Orten, Personen oder Thatsachen bieten, sowie durch gewisse Zeichen wird Zahl, Ort, Thatsache, Person etc. einheitlich verknüpft und fest an die betreffende Stelle projiciert. (Näheres darüber in meinem Schriftchen: „Der kleine Gedächtniskünstler“.)

Unterredungen über Einbildungs-Fähigkeit und Einbildungs-Thätigkeit gehören gleichfalls in das Arbeitsprogramm des Laboratoriums. Sie betreffen a) die abstrahierende, determinierende und combinierende, b) die logische, ästhetische, technische und sittlich-religiöse Phantasie, sowie die Wirksamkeit der entsprechenden Normen der Phantasie-Thätigkeit der Schüler, besonders beim Aufsätze, Zeichnen, Colorieren, Singen, Lesen, Declamieren und bei den weiblichen Handarbeiten.

Eine zweite Hauptgruppe bilden die Untersuchungen über die Bewegungen und die Ausbildung der Bewegungsgruppen, also über Nachahmungs-Bewegungen, Versuchs-Bewegungen, Zweck-Bewegungen und Ausdrucks-Bewegungen. Hiebei werden praktische Zwecke verfolgt durch Erprobung der Willens-Energie bei der Ausführung von Bewegungen, welche beim Turnen, Zeichnen, Schreiben vorkommen. Eingehend untersucht das Laboratorium die Ausdrucks-Bewegungen beim Sprechen und Singen. Damit hängen Untersuchungen über das Laut-, Silben- und Wort-Gedächtnis, über das Gedächtnis für die Bewegungen der Sprachorgane beim Gebrauch der Flexionsformen zusammen. Es ist ferner der Grad, in welchem eintretende Schüler die sprachlichen Ausdrucksbewegungen und überhaupt ihren Sprachschatz beherrschen, und der Fortschritt, welchen die Schule nach Erreichung der Mittel- und Oberstufe erzielt hat, festzustellen. Ergänzt werden diese Experimente durch

die numerische Feststellung des Schatzes an Begriffs- und Form-Wörtern, sowie der Verbindungs- und Auffassungsfähigkeit von Wörtern zu Sätzen. Die Besucher wären auch anzuleiten zur photographischen Momentaufnahme der mimischen Lautbilder für die genauen Mundstellungen beim ersten Leseunterrichte. Dabei ergibt sich, dass die tönenden Ausdrucksbewegungen zugleich in den Vocalen mimische Stimmungsbilder sind, dass jeder Vocal eine ursprüngliche Grundstimmung (einen ursprünglichen Gefühlsausdruck) repräsentiert. Die Contraste sind so gross, dass man fast zweifeln möchte, ob man es bei den mimischen Bildern stark differenter Vocalklänge z. B. a und ü, o und i mit dem Gesichte einer und derselben Person zu thun hat. Bei den mimischen Lautbildern von u sieht man den Ausdruck der abwehrenden Furcht, bei ä den Ausdruck inneren Vergnügens oder der Schelmerei. Nebenbei wäre die besondere Geschicklichkeit mancher Kinder beim Schreiben, Zeichnen, Malen, beim Spiele, beim Turnen und bei den Handfertigkeiten-Übungen der Knaben und Mädchen in ihrem Wesen zu untersuchen.

Feststellung der Perceptions- und Apperceptions-Energie und Versuche mit den Wendt'schen und Wundt'schen Messapparaten, complicierte Experimente über das Interesse für den Anschauungs- und Realien-Unterricht bilden ebenfalls eine Aufgabe der pädag.-psychol. Laboratorien.

Bei der Perception, wie bei der Apperception unterscheidet man drei Stufen: 1. Die Perception im Ganzen. Der Eindruck fliesst ungehindert durch das Bewusstsein. Er wird weder in Gruppen, noch in Einzelheiten zerlegt. Wird dem Elementarschüler z. B. eine Karte von Europa gezeigt, so sieht er da vielerlei, vermag jedoch weder das Ganze nach Ländergruppen, noch in seinen Einzelheiten zu erkennen. 2. Die Perception in Gruppen. Der Schüler der Mittelstufe erkennt auf einer Karte der Vereinigten Staaten von Amerika z. B. die Trennung der einzelnen Staaten. Er erkennt die Fluss-systeme und Gebirgszüge, ohne jedoch die Bedeutung der einzelnen Gruppen aufzufassen. 3. Perception der einzelnen Glieder. Ein Schüler der Oberstufe sieht eine ihm unbekannte Special-(Generalstabs-)Karte. Er erkennt die Bezeichnungen der Berge, Flüsse, Strassen, Städte, Dörfer im Einzelnen, liest auch ihre Namen, doch ist ihm die nähere Bedeutung dieser Symbole (denn das sind ja die geographischen Zeichen auf der Karte), der fremden Gegend unbekannt.

Bei der Apperception unterscheidet man zunächst: 1. Die Auffassung und Aneignung des Blickfeldes. Ein Schüler der Oberstufe sieht die orohydrographische Karte eines europäischen Staates. Er erkennt und fasst

das Ganze sogleich als Symbol der Gebirgsbeschaffenheit und Bewässerung des betreffenden Staates auf. 2. Die Apperception des Blickkreises. Der Schüler fasst die Gruppen dieser Karte ins Auge, erkennt und erfasst sie, z. B. jedes einzelne Gebirgs- und Flusssystem, jede Gebirgskette mit ihren Ausläufern, die Verzweigungen einer Eisenbahn von ihrer Hauptstation. 3. Die Apperception des Blickpunktes. In jeder dieser Gruppen wird jede Einzelheit, z. B. jeder Neben- und Zufluss von der Quelle bis zur Mündung, jede Station einer Eisenbahnlinie erkannt und klar aufgefasst.

Bei der Untersuchung sind folgende Fragen zu beantworten: 1. Ist der Schüler innerhalb der Zeit der Darbietung irgend eines Apperceptionsstoffes in Wort und Bild oder Zeichen fähig, denselben aufzufassen, d. h. ist die Summe der Zeitschwellenwerte gleich der zur Auffassung gebotenen Zeit? — 2. Wie lange ist der Schüler fähig, in gespannter Aufmerksamkeit auf die Einzelheiten eines Erlebnisses zu achten? — 3. Ist für den betreffenden Schüler und für das betreffende Object die Zeit der Darbietung zu kurz, zureichend, oder (bei sehr begabten und lebhaften Kindern) zu lang? Im letzteren Falle tritt Langeweile, Ablenkung, Zerstreuung ein. — 4. Wie verhält sich bei genauen Messungen die Apperceptions-Energie für 1. Farben, 2. für Formen, 3. für Buchstaben, 4. für Ziffern (ungeordnet oder geordnet zu Worten, zu Zahlreihen), 5. die Auffassungsfähigkeit für Personen und 6. für Sachen, 7. die Auffassung der Beziehungen zwischen den Personen bei Gruppen, 8. der Beziehungen von Personen, Thieren und Sachen bei Szenen-Bildern?

Weitere Aufgaben der päd.-psych. Laboratorien sind die Feststellung des individuellen Rhythmus des Vorstellungsverlaufes, wovon die Entstehung der formalen Gefühle, insbesondere aber der durchschnittliche Unterrichts-Rhythmus in einer Classe abhängt, Begründung der Tempo-Schwankungen bei der Behandlung verschiedener Stoffe, der Nachweis, wie bei der Wiederholung und beim Entwickeln ein verschiedenes Tempo eingehalten werden muss; ferner

Versuche über die Erregbarkeit der formalen und der idealen Gefühle, das logische, ästhetische, moralische und telologische Gewissen, über die Erregung des Selbst- und Mitgefühls, der religiösen Gefühle,*) und

Versuche über die Denkfähigkeit und Denkfertigkeit.

Der zeitliche Verlauf des Denkens, Schnelligkeit und Langsamkeit im

*) Auf die Wichtigkeit und die Form dieser Versuche soll in meiner „Anleitung zu pädagogisch-psychologischen Experimenten“ gebührend eingegangen werden.

Denken. Die Langsamkeit im Denken ist bei Knaben grösser als bei Mädchen. Schwachbegabte Schüler denken ausserordentlich langsam.

Es sind genauere Nachweise über die Verlangsamung des Vorstellungsverlaufes bei beginnender, zunehmender und völliger körperlicher oder geistiger Ermüdung, über die Wirkung der Nachmüdigkeit am Morgen und der Verdauungsmüdigkeit nach dem Mittagessen anzustreben. Diese Versuche erfolgen mit Zuhilfenahme entsprechender Massmethoden und Apparate und werden graphisch und ziffermässig fixiert.

Auch Special-Erprobungen über den Schwachsinn und die verschiedenen Grade des Schwachsinnnes, welche noch zur Bildung in der Schule befähigen, werden in den pädag.-psych. Laboratorien gemacht.

Ist es möglich, so soll näher auf die Beteiligung der Blinden und Tauben an gewissen Unterrichtsgegenständen der Volksschule vor der Aufnahme in ein Sonder-Institut Rücksicht genommen werden. Bei den Blinden ist noch insbesondere auf die Bildung ihrer Handgeschicklichkeit und ihrer Modellier-Fähigkeit, bei Tauben auf ihre Befähigung zur Lautsprache Rücksicht zu nehmen. Dass auch die eigenthümlichen Gebrechen der sogenannten Wortblindheit und Worttaubheit, der Agraphie oder Schreibunfähigkeit, wie sie auf der Unterstufe und hier namentlich auf der Elementarstufe sich momentan vereinzelt, oder wiederkehrend oder sogar periodisch einstellen, Beachtung finden, ist selbstverständlich.

Besondere Aufmerksamkeit ist den psychopathisch Minderwertigen zuzuwenden, um ihre eigenartige Befähigung und ihre psychischen Mängel, vor allem ihre Behandlung festzustellen, weil so die Fehler, welche in der Erziehung der psychopathisch Minderwertigen leicht begangen werden, und die oft so sehr schädigend wirken, sich in der Zukunft verhüten lassen. Schon die Fähigkeit der Erkenntnis des Schwachsinnnes und der psychopathischen Minderwertigkeit ist für den Unterricht und die erzieherische Behandlung der mit psychischen Mängeln Behafteten von ausserordentlicher Wichtigkeit. Als Ergänzung zu den Untersuchungen bezüglich der psychopathischen Minderwertigkeit wäre das Gebiet der Zwangs-Vorstellungen und Zwangs-Handlungen heranzuziehen. Dieses Gebiet ist ausserordentlich wichtig, und ich verweise auf meine diesbezüglichen im schles. Schulblatt (27. Jahrg. 1898, No. 5 u. No. 6) veröffentlichten Untersuchungen.

Diese Untersuchungen dürften auch bei auffällig geistig Zurückbleibenden und zugleich im Längenwachsthum Gehemmten, insbesondere auch durch Hautschwellungen (Myxödem) im Gesichte einen stupiden Ausdruck ge-

winnenden Kindern, dem für das Laboratorium thätigen Arzt zuweilen Anlass bieten, eine Feststellung der Beschaffenheit des neuentdeckten dritten menschlichen Central-Organes, nämlich der Schilddrüse zu versuchen. Verkümmernng wie kropfige Entartung derselben hat unfehlbar Wachsthumhemmung in der Länge, Gewebs-Entartung und Verkümmernng der sexuellen Entwicklung in körperlicher, Gehör- und Sprachmängel und herabgesetzte Perceptions- und Apperceptions-Energie in geistiger Beziehung zur Folge (Prof. Wagner von Jauregg).

Die künftige sittliche Gestaltung des Charakters hängt wesentlich von der Erkenntnis der Disposition zur Charakter-Bildung und der Fähigkeit ab, diese Disposition gehörig zu verwerten. Das psychologische Laboratorium kann an markanten Beispielen hier experimentell auf einem so wichtigen und complicierten Gebiete doch eine Reihe von Thatsachen feststellen und verwerten, wobei auch auf die sogenannten problematischen Naturen unter dem Schülermateriale Rücksicht zu nehmen wäre.

Soweit zur Durchführung der Experimente Apparate nothwendig sind, lernen die Besucher des Laboratoriums dieselben nicht nur nach dem Gebrauche, sondern auch nach der Construction kennen, um zu deren möglichenfalls leichten Anfertigung behufs eigenen Gebrauches geschickt zu werden.

Soweit die Feststellung der psychischen Thatsachen durch die Schrift, die Zeichnung und das Diagramm möglich ist, werden die Besucher des Laboratoriums damit vertraut gemacht; denn das so gewonnene Material ist nicht nur für die Schule, sondern auch für andere Zwecke, insbesondere für die gerichtliche Praxis sehr wichtig.

Die Ergebnisse der Untersuchungen werden zunächst in den Landesfachblättern, sodann in den pädagogischen Fachblättern der Monarchie, sowie auch zusammenfassend in den Jahres-Berichten des betreffenden pädagogisch-psychologischen Laboratoriums, der Lehranstalt oder des Vereines veröffentlicht, mit dem das Laboratorium verbunden ist; ebenso sind an die vorgesetzten hohen Behörden Berichte zu erstatten.

Die Kosten für die Einrichtung und Erhaltung werden bestritten 1. von den Beiträgen des hohen k. k. Ministeriums, 2. von den Beiträgen des Landes, 3. von den Beiträgen der betreffenden Stadt oder des betreffenden Vereines.*)

*) Im allgemeinen würden für kleinere Laboratorien jährlich ca. 100 fl. für Experimente und 100 fl. zur Ergänzung der Lehrmittel (Apparate, Bibliothek) nothwendig sein;

Wenn Ferialcure für Lehrer veranstaltet werden, so sind hiefür besondere Bestimmungen von Fall zu Fall festzustellen.

Das pädagogisch-psychologische Laboratorium untersteht in pädagogischer Hinsicht der Aufsicht des hohen k. k. Landesschulrathes, in hygienisch-medicinischer Hinsicht der Aufsicht des Sanitäts-Referenten der k. k. Landesregierung.

Die nächste Aufsicht führt die Direction der Lehranstalt oder der Präsident des betreffenden Vereines, welchem das Laboratorium angegliedert ist.

Die eigentliche Leitung des Laboratoriums obliegt dem hiefür durch besondere theoretische und praktische Studien geeigneten Professor der Pädagogik an Lehrerbildungsanstalten oder der geeigneten Lehrkräfte der betreffenden Schulen oder Vereine, die das Laboratorium in ihren Organismus aufnehmen.

Die im Interesse der Besucher aufgewandte Zeit wird in das dem Leiter des Laboratoriums entsprechende Stunden-Ausmass dienstmässiger Lehrthätigkeit an seiner Anstalt eingerechnet. Es könnten im allgemeinen 4—6 Stunden wöchentlich angesetzt werden, von welchen mindestens 2 wöchentliche Stunden für die regelmässigen Übungen der Besucher, und zwar bei Lehrerbildungsanstalten für die Zöglinge der drei oberen Jahrgänge zu verwenden wären.*)

Die Apparate, Lehrmittel, Diagramme und Bücher des Labo-

endlich wären ca. 50—100 fl. als Remuneration für einen als Assistenten zu verwendenden Besucher jährlich erforderlich. Diese Remuneration könnte bei Lehramtsandidaten an die Bedingung geknüpft werden, dass der betreffende Assistent die gewonnene Geschicklichkeit auch nach der Reifeprüfung im Interesse der Schule zu erhalten und zu vervollkommen bestrebt ist. Für die Jahresberichte wäre ein beiläufiger Betrag von 50 fl. ausreichend. Die erste Einrichtung eines solchen kleineren Laboratoriums wäre mit 300 fl. zur Beschaffung der Apparate, Abbildungen, Diagramme, der Kästen zur Aufbewahrung der Apparate und Lehrmittel, sowie der Bibliothek zu bemessen. Bei grösseren Laboratorien würden sich natürlich die Kosten für die Anschaffung, Erhaltung und Durchführung um 50—100 Proc. erhöhen. Wenn man erwägt, wie viele Tausende jährlich der Staat, das Land etc. im Interesse der Viehzucht (man denke an die Rennpreise!) und für die Errichtung grösserer chemischer Laboratorien ausgibt, dürfte wohl die Erlangung einer bescheidenen Subvention von den hohen Unterrichtsbehörden zum Zwecke der Erforschung und Veredlung des Menschen nicht unmöglich erscheinen.

*) Für grössere Laboratorien wäre das Stundenausmass um 50—100 Proc. zu erhöhen oder dem Leiter und dem mitwirkenden Arzte eine angemessene Vergütung für die aufgewendete Zeit zu gewähren; auch müssten wahrscheinlich zwei Assistenten zur Hilfeleistung herangezogen werden.

ratoriums stehen unter verantwortlicher Verwahrung des Leiters des Laboratoriums.

Dieselben sind nach einer entsprechenden Gebrauchs- und Ausleihe-Ordnung jeder Lehrkraft der Anstalt oder des Vereines zugänglich. Unter Einhaltung der geeigneten Bestimmungen kann jede Lehrkraft der Stadt oder des Landes zur Verwertung und Erweiterung ihrer Erfahrung das Laboratorium benützen.

Früher war die Grundlage der psychologischen Erklärungen meist ein metaphysisches System, wie z. B. bei Herbart seine Theorie der realen Wesen. Das machte für Nichtkenner einer solchen Metaphysik die betreffende Psychologie schwer verständlich. Für Nicht-Anhänger solcher metaphysischer Voraussetzungen ward möglichenfalls das ganze darauf gebaute psychologische System vielfach unannehmbar. Stellt sich dagegen die Psychologie auf den Boden des Thatsächlichen und wendet bei dessen Erforschung diejenigen Methoden an, welche zur Feststellung des Thatsächlichen und zur Ableitung von den im Thatsächlichen erkennbar werdenden Gesetzen allgemein als richtig anerkannt sind, so wird eine solche Psychologie für alle verständlich, die Ergebnisse der psychologischen Forschung werden für alle annehmbar und giltig und setzen dann die Anhänger bestimmter metaphysischer Systeme, und einem solchen muss sich ja mehr oder weniger eng jeder Weiterforschende zur Erklärung des Inhaltes der Wahrnehmungswelt anschliessen, in die angenehme Lage, sich die Erklärung der gefundenen Thatsächlichkeiten und Gesetzlichkeiten im Anschluss an seinen besonderen Standpunkt ganz nach Belieben zu bilden. Wie sich schliesslich jemand das Wirken der Elementar-Bestandtheile des Gehirns, der Bestimmungs-Mittelpunkte in den Gehirn-Centren denken will, das ist seine Sache; wenn ihm dadurch die gegebenen Thatsächlichkeiten und Gesetze begreiflich erscheinen, um so besser. Geht man also vom Thatsächlichen aus, so wird nicht mehr von vornherein ein Standpunkt geschaffen, der die psychologische Forschung in eine bestimmte Richtung drängt, die möglichenfalls eine Sackgasse sein kann. Man könnte uns den Vorwurf machen, dass auch wir unsern Gesichtspunkt verengen, indem wir unsere Thätigkeit vom pädagogischen Standpunkte aus regeln, und das als eine Beschränkung der psychologischen Forschung bezeichnen. — Wenn wir von einem Chemiker verlangen, er solle seine Forschungen z. B. über Molekular-Verhältnisse nicht mit Rücksicht auf seine Wissenschaft anstellen, so würde er dies sehr merkwürdig finden. Er wird im Gegentheil die seiner Fachwissenschaft zu-

gute kommende Untersuchung zugleich als eine Förderung der allgemeinen Erkenntnis über Moleküle erklären und gewiss mit Recht. Aus dem hier aufgestellten Arbeits-Programm der Laboratorien hat sich unstreitig ergeben, dass durch das pädagogisch-psychologische Experiment die Psychologie im allgemeinen nur gewinnen kann, indem eine Fülle dessen, was ohne Einhaltung des pädagogischen Standpunktes niemals zur Untersuchung herangezogen werden würde, dem Gebiete der experimentellen Psychologie einverleibt wird. Dass wir einen praktischen Nutzen und zwar einen recht grossen und greifbaren dabei für die Erziehungs- und Unterrichtsthätigkeit im Auge haben, muss unsere Wirksamkeit doch nur wertvoller machen. Der Chemiker, der von seinem Standpunkte aus Untersuchungen anstellt, will doch auch nichts Unfruchtbares beginnen, sondern für die Chemie und für die exacte Naturwissenschaft überhaupt Gewinn erzielen. In einem Gegensatz zu den psychologischen Laboratorien der Physiologen stehen wir ja nicht.

Das pädagogisch-psychologische Experiment erzeugt Klarheit und Bestimmtheit (Sicherheit) des psychologischen Wissens. Was bereits für richtig gehalten wird und auch wirklich richtig ist, kann durch das pädagogisch-psychologische Experiment nur bestätigt werden; was falsch ist, wird eben in seiner Falschheit enthüllt, und soweit die Pädagogik und Methodik bisher davon Gebrauch machten, beseitigt werden. Es ist z. B. immer für richtig gehalten worden, dass nur eine gehörig apperzipierte Anschauung verlässlich erinnerungsfähig sei, und das stellt auch das pädagogisch-psychologische Experiment als richtig fest.

Es ist dagegen vielfach für richtig gehalten worden, dass diese Erinnerung als eine Rückkehr des ehemals gewonnenen Bildes ins Bewusstsein in dem Sinne zu denken sei, dass etwas Fertiges wieder in die Beleuchtung des Bewusstseins gerückt wird, wie wenn ich das Bild einer Person, welches in einem Sammel-Kästchen von Photographien liegt, hervorhebe und wieder ansehe, oder wenn ich die einmal an die weisse Wand projicierten Bilder eines Skioptikons wieder einschiebe und abermals sichtbar in den Lichtkreis bringe. Es stellt sich durch das pädagogisch-psychologische Experiment vielmehr heraus, dass die Erzeugung eines Erinnerungsbildes eigentlich eine Neuschöpfung der Seele ist, welche dem früheren Erlebnis niemals vollkommen gleich, sondern nur mehr oder weniger ähnlich sein kann.*)

*) Entweder ist der Anlass der Erinnerung ein momentanes Neu-Erlebnis und seine Apperception wird mit dem Urtheil versehen: „Dieses Erlebnis hatte ich in gleicher oder ähnlicher Weise schon einmal“; oder es tritt eine Verbindung der räumlichen mit der zeitlichen Projection ein, indem das neue Erlebnis mit dem Urtheile versehen wird, dass es auf einer früheren Stelle der Zeitreihe schon einmal oder öfter

Es wird für alle Pädagogen, welche der experimentell psychologischen Richtung angehören, bald zur Gewissheit werden, dass alles Lernen, wie überhaupt alles Thun, das nicht mit Lustwerten behaftet ist, für das Handeln und für die Charakterbildung ganz wirkungslos ist, oder schlimmeren Falles einen gefährlichen negativen Erfolg hat. In dieser Erkenntnis wird der Lehrer sich mit allen methodischen Werkzeugen ausrüsten, um den Unterricht in der Schule den Kindern angenehm zu machen. Die Einrichtungen der Schul-Pavillonbauten in einem Schulparke mit Spielplätzen, Oberlicht-Classenzimmern mit stets frischer Luft, Garderobenräumen, Brausebädern etc., der Aufenthalt in derselben, der Verkehr mit den Schülern, der ganze Unterricht muss den Kindern Vergnügen gewähren. Das schliesst nicht aus, dass die Sache sehr ernst betrieben wird, viel ernster als vielleicht bisher; aber Schüler und Lehrer müssen die Schule als einen Ort der unterhaltenden, kräftigenden, herzerfreuenden Arbeit betrachten; der Lehrer muss der Jugend als ein Mann erscheinen, der es gründlich versteht, das Leben zur Lust zu machen, sie in ihrem Wissen reich, in ihrem Können geschickt und zu Menschen heranzubilden, die in allen Verhältnissen sich zurecht finden und sich zu helfen wissen. Und aus dem Beispiele des Lehrers lernt der Schüler, sich und anderen das Leben im besten Sinne angenehm zu gestalten, die Zeit so unterhaltend als möglich zu verwerten und doch dabei stets Nützlichendes für sich und andere zu schaffen.

Die gehobene technische Fähigkeit des Schülers in der Form der Production, die raschere und vielseitigere Entwicklung des sogenannten schaffenden Willens bei der Reproduction, Einbildungs- und Phantasie-Thätigkeit, das alles wird beweisen, wie nützlich das pädagogisch-psychologische Ex-

eine Stelle eingenommen habe; oder es wird ein durch die Wechselwirkung zwischen Seele und innerem Reiz sich wieder entwickelndes Gebilde als gleich oder ähnlich mit einem schon früher gehabt Erlebnisse erkannt. Diese lediglich durch innere Reize entstehenden Gebilde sind während des Wachseins durch die Unmöglichkeit, die verschiedenen Bestandtheile einer solchen Erinnerung auf die mit momentanen Neu-Erlebnissen besetzten Projectionsfelder der beteiligten Sinnesgebiete zu verlegen, des Charakters des Thatsächlichen beraubt und werden daher als Erinnerungen von den Neu-Erlebnissen leicht unterschieden. Im Traum ist diese Projection auf die durch äussere Reize nicht besetzten Erlebnisfelder der einzelnen Sinne möglich, und die Traum-Erlebnisse werden von wirklichen Erlebnissen meist nicht unterschieden und zumeist auch nicht als Rückerlebnisse erkannt. Das Traumleben, welches deshalb einer sicheren Erinnerung und des verlässlichen Behaltens zumeist entbehrt, macht auch einigermassen anschaulich, wie ein Leben ohne Erinnerung beschaffen wäre. Die Reproduction beruht auf den beiden seelischen Naturgesetzen der Beharrung und der zeitlichen Projection. Hauptsache ist es, dass ein Rückerlebnis als ein solches erkannt wird.

periment ist. Für die verschiedenen Aufgaben der Erziehung und für die verschiedensten methodischen Thätigkeiten werden gewisse Probleme ihrer Lösung zugeführt, und der Grundforderung: „Aufbau der Pädagogik auf der Psychologie“ und der Hauptforderung der Methodik: „Der Unterricht sei psychologisch“ wird Rechnung getragen; namentlich werden die jugendlichen Lehrkräfte durch die Benützung der in den Laboratorien gesammelten Erfahrungen in ihrer Lehr- und Erziehungsthätigkeit sehr gefördert. Es gibt unter den Lehrern eine grosse Anzahl sehr befähigter Köpfe für exacte Arbeiten, ausgestattet auch mit der Lust, diese Fähigkeiten im Dienste der guten Sache zu verwerten. Für diese bietet das pädagogisch-psychologische Laboratorium eine gewiss willkommene Gelegenheit, sich nützlich, ja verdient zu machen und sich auszuzeichnen. Die Befriedigung edlen Ehrgeizes auf rein fachmännischem Gebiete wird man ja den Lehrern gewiss gern gönnen. Die exacte Thätigkeit im Interesse der Erziehungs- und Unterrichts-Thätigkeit wird sehr anregend und bildend auf die Beteiligten wirken und das berufliche Fortbildungsstreben vielfach wecken. Es wird den Geist der wissenschaftlichen Systematik, der beim Schulunterricht aus psychologischen Gründen nicht wirksam werden kann, der aber doch ein Bedürfnis für höher Strebende ist, die Thätigkeit der in den Laboratorien Arbeitenden regeln.

Die Unruhe der jugendlichen Geister, ihr allgemeines Unbehagen, ihre Unlust zum Lernen u. dgl. wird sich in vielen Fällen auf rein äussere Ursachen zurückführen lassen, vor allem auf die schlechte Luft d. h. die Erfüllung des Zimmers mit Giftgasen, namentlich mit Kohlensäure und mit den Fett-Giften der Ausdünstung, ferner auf den unangenehmen Reiz, welchen nasse Kleider, nasses oder zu enges Schuhwerk, viel Staub und grosse Hitze, schlechtes Licht und unbequemes Sitzen, Erschlaffung der Muskeln hervorufen. Dies und vieles, vieles andere, z. B. die Unmöglichkeit, deutlich zu sehen und zu hören u. dgl., was in der mangelhaften Anlage des Schulzimmers begründet sein kann, sind absolute Hindernisse der Aufmerksamkeit. Welch ein Schade ferner schlechte Subsellien sind, das ist gar nicht zu sagen. Hier wird die experimentell nachgewiesene Schädlichkeit, welche mit Massen und Zahlen die Beeinträchtigung der kindlichen Lernlust durch solche Übelstände feststellt, wohl auch Abhilfe bewirken. Hoffentlich gelingt ihr dies auch noch bezüglich anderer Umstände, welche die dauernde Aufmerksamkeit der Schüler unmöglich machen. Dazu gehört das unangenehme Organ des Lehrers, sein zu leises oder zu lautes Sprechen, störende Gewohnheiten in der Mimik beim Unterricht, vor allem die Langeweile des Lehrtones, welche stets die Folge eines Vorgehens

ist, welches die psychologischen Gesetze ignoriert und die Aufmerksamkeit lähmt. In der Schule soll wohl die grösste Gewissenhaftigkeit, aber keine Pedanterie herrschen. Solche wäre es z. B., wenn der Lehrer mit Übergehung aller momentanen Verhältnisse einen bis auf die Stunde ausgearbeiteten Detail-Lehrplan einhalten wollte. Solche Detail-Lehrpläne werden in pädagogisch-psychologischen Laboratorien gewiss nicht gemacht werden, wohl aber Erfahrungen, wie sehr der Unterricht die momentanen Stimmungen der Schüler beachten und nach Möglichkeit lenken soll.

Seit Jahrzehnten und in gewisser Beziehung seit Jahrhunderten ist von der Nothwendigkeit der Selbstbethätigung des Schülers beim Unterricht die Rede. Wenn man aber so falsche Vorstellungen vom Willen hat, wie die alte theoretische Psychologie, die nur das Begehren als Willen ansah, welches sich Erreichung der Befriedigung zutraut, da wird man mit der Selbstthätigkeit, vor allem mit den Perceptionen und Apperceptionen, welche ja lauter Willensacte sind, nichts anzufangen wissen. Eine solche Theorie wird die stärksten Willensäusserungen — welche im unmittelbaren Hervorbrechen des Trieblebens liegen, wobei es nicht, wie die alte Theorie es vom Willen verlangt, Überlegung, Wahl und Entschliessung gibt, sondern wo spontan der Wille sich als das äussert, was er ist, als nach Bethätigung drängende Kraft, — eine solche Theorie wird das Triebleben des Kindes, das in jeder Sinnesthätigkeit zum Ausdruck kommt, für den Unterricht nicht volle und ganze Verwertung finden lassen, und noch weniger werden die spontanen Eruptionen des Trieblebens bei Disciplinarfällen taktvoll behandelt und gerecht beurtheilt werden. Bei aller Ehrfurcht vor der von unseren Vätern überkommenen Straf-Methode werden wir wahrscheinlich auf Grundlage des pädagogisch-psychologischen Experimentes auch manches im Strafgesetz und Strafverfahren der Schule ändern müssen zum Heile der Schüler und zum Nutzen der Disciplin.

Eine der Hauptschwierigkeiten für den Unterrichtserfolg ist die Erregung, Erhaltung und erforderlichenfalls Steigerung der Aufmerksamkeit in den einzelnen Unterrichtsstunden, sowie für ganze Stoffgebiete. Wenn man hier die neueren Untersuchungen mit bestimmter Richtung auf den Unterrichtserfolg kennt und die erforderlichen Regeln ableitet und anwendet, wird die unerlässliche Voraussetzung der Apperception erfüllt werden, nämlich die, jedes Einzuprägende zunächst ins Blickfeld der Aufmerksamkeit zu versetzen, es zu geeigneter Zeit in den Blickkreis und endlich in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken, wo es in hellster Beleuchtung und ausschliesslicher directer Wechselwirkung mit dem Willen steht. Wenn eine Reihe von jetzt noch sehr unklaren Begriffen über die Vorgänge der Aneig-

nung des Erlebnisstoffes z. B. die Vorgänge bei der Perception und Apperception richtiggestellt sein werden, müssen eine Menge Klagen über die Schwierigkeiten des Unterrichtes, über den wertlosen Ballast, der in einzelnen Disciplinen sich mitschleppt, von selbst aufhören. Man wird sich endlich Klarheit über die Schädlichkeit des Lernens nach der Einpfropfungs- und mechanischen Gedächtnisdrill-Methode verschaffen, welche gegenwärtig trotz aller Auflehnung seitens der Lehrer doch die allgemeinste und beliebteste ist. Die einfachen Experimente über die Summe der Vorstellungen, welche percipiert und appercipiert und für eine messbare Zeit zu einem gewissen Theile behalten werden können, dürften allein schon bei manchem Freunde des gedächtnismässigen Aufsagens Kopfschütteln hervorrufen und ihn veranlassen, andere Mittel und Wege zu wählen, wo ohne Belastung des Schülers und mit Erzeugung dauernden Vergnügens eine unverlierbare Aneignung wertvollen Wissensstoffes zustande kommt. Jedenfalls werden auch die Herren Inspectoren solche festgestellte Thatsachen und Gesetze mit Interesse verfolgen und deren Beachtung verlangen. Dass diejenigen, welche behaupten, man könne Schulbesuchs-Erleichterungen gewähren und doch das gleiche Ziel erreichen, wie ohne Schulbesuchs-Erleichterungen, auf die pädagogisch-psychologischen Experimente schlecht zu sprechen sein werden, ist allerdings vorauszusetzen. Eine Prüfung des geistigen Besitzstandes zweier gleichbegabter und gleich gut unterrichteter Kinder mit 8- und 6-jährigem Schulbesuch würde einen grellen Bildungs- und leider wohl auch einen nicht wegzuleugnenden sittlichen Contrast feststellen.

Die pädagogische Fachpresse ist trotz guter Leitung doch seltener in der Lage, rein fachliche Artikel zu bringen, welche etwas wirklich Neues, etwas Wertvolles und in höherem Grade Bedeutungsvolles bieten. Die pädagogisch-psychologischen Laboratorien werden den Fachblättern im Laufe des Jahres so manche hübsche fesselnde Arbeit liefern können. Das wird wieder den Beweis geben, dass die Lehrerzeitungen nicht bloss Zeit-, Streit- und Gehaltsfragen, sondern sehr gern auch fachwissenschaftliche Fragen behandeln, wofür übrigens das Wiener pädagogische Jahrbuch seit so vielen Jahren eine ganze Bibliothek von Beweisen angehäuft hat. Es ist wohl kein Zweifel, dass das pädagogische Jahrbuch auch ferner der wissenschaftliche Mittelpunkt der österreichischen Pädagogik bleiben wird, welchen es bisher bildete. Wie der deutsch-österreichische Lehrerbund in seinem Central-Ausschuss in Wien gewissermassen das Herz der österreichischen Lehrerschaft bildet, so könnte die Wiener pädagogische Gesellschaft gewissermassen der Kopf der österr. Lehrerschaft sein.

Österreich, das die besten Schulgesetze besitzt (Gott erhalte sie ihm!), sollte auch den Ehrgeiz haben, die besten wissenschaftlich geschulten Pädagogen zu besitzen. Seit Comenius war uns kein epochemachender Pädagog gegeben, wenn wir auch ganz tüchtige Fachmänner nennen können, wie Vierthaler, Milde und die auch im Auslande allgemein anerkannten Psychologen Volkmann, Lindner, Drbal und besonders Dittes und in neuerer Zeit auch Brentano und Höfer.

Es wäre schön, wenn die uns noch fehlende „Psychologie des Kindes“ in Österreich geschaffen würde, denn in den bisher erschienenen Werken von Süßly, Preyer und Siegismund ist noch nichts Vollständiges, namentlich die Seele des Schulkindes systematisch Behandelndes geschaffen worden. Natürlich müsste auch von Oben herab, d. h. von den leitenden Schulbehörden das Institut der pädag.-psychologischen Laboratorien gewürdigt und freundlich gefördert werden. Ich bin überzeugt, dass die Centrale und schliesslich jedes Land einige Mittel für solch eine schöne Sache und eine so uneigennützigke Tätigkeit des Lehrers in beruflichem Interesse gern bewilligen wird.

Die Hauptsache aber wird das freundliche Interesse der Collegen selber sein, und ich würde mich sehr freuen, wenn es mir gelungen wäre, anregend in dieser Richtung gewirkt zu haben.

II.

Herbert Spencer als Pädagoge.

Vorgetragen am 8. Jänner 1898 von VICTOR ZWILLING.

Darwin nennt Herbert Spencer „den grössten jetzt lebenden Philosophen Englands, vielleicht jedem der früheren ebenbürtig“. Dieses Urtheil allein genügt, um die hohe Bedeutung Spencers darzulegen. In seinem Riesenwerke, der synthetischen Philosophie, hat er das seither fast allgemein anerkannte Gesetz der Evolution auf den Gebieten der Biologie, Psychologie und Ethik zu voller Geltung gebracht, die Sociologie als Wissenschaft erkennt ihn als ihren Begründer an. So verlockend es nun wäre, dem Ideengange Spencers auf dem Gebiete dieser Wissenschaften zu folgen, müssen wir uns damit begnügen, bei einem kleinen Bruchtheile des grossen Kreises seiner Wirksamkeit zu verweilen, bei seinem Einflusse auf die Entwicklung der Pädagogik. Sein diesbezügliches Werk: „Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht“ umfasst in deutscher Übersetzung nur 300 Seiten; die Tiefe und Originalität der in demselben niedergelegten Gedanken hat aber Spencer zu einem der hervorragendsten pädagogischen Stimmführer der Gegenwart gemacht und legte den Grund zu einer immer weiteren Kreise Englands erfassenden Reformation des gesammten Erziehungswesens. Das Buch ist kein einheitliches Werk, sondern besteht aus vier anfangs in verschiedenen Zeitschriften veröffentlichten Abhandlungen: „Welches Wissen hat den grössten Wert?“ „Die Erziehung des Verstandes“, „Die sittliche Erziehung“, „Die leibliche Erziehung“. Inwieweit diese Abhandlungen das Gesamtgebiet der Erziehung umfassen, sei durch die nachfolgende gedrängte Zusammenstellung des Gedankenganges derselben dargelegt.

Die erste Abhandlung: „Welches Wissen hat den grössten Wert?“ erschien 1854. In der Einleitung bekämpft Spencer die Modesucht auf dem Gebiete des Wissens. „Die Menschen putzen die Geister ihrer Kinder wie

ihre Körper nach der herrschenden Mode. Gerade wie sich der Orinokko-Indianer erst mit Farbe beschmiert, bevor er seine Hütte verlässt, nicht mit Rücksicht auf irgend welchen Nutzen, sondern weil er sich ohne sie schämen würde, so besteht man auch darauf, einen Knaben in Latein und Griechisch zu drillen, nicht wegen des innern Wertes dieser Sprachen, sondern damit er eine standesgemässe Erziehung erhalte.“ Dieser Modethorheit gegenüber legt Spencer die Nothwendigkeit seines Principes klar, es sei alles Wissen auf den praktischen Wert für das menschliche Leben zu prüfen und aller Unterricht gemäss dieser Wertmessung einzurichten. Die Aufgabe der Erziehung besteht darin, „uns auf ein vollkommenes Leben vorzubereiten“. Das für den Menschen Wissenswerteste gruppiert sich nach Spencer in folgender Reihenfolge: 1. diejenigen Thätigkeiten, welche unmittelbar zur Selbsterhaltung dienen; 2. diejenigen Thätigkeiten, welche das zum Leben Nothwendige herbeischaffen; 3. diejenigen Thätigkeiten, welche das Aufziehen und Schulen der Nachkommenschaft zum Zwecke haben; 4. die Thätigkeiten, welche sich auf die Aufrechthaltung der gesellschaftlichen und staatlichen Stellung erstrecken; 5. die verschiedenartigen Thätigkeiten, welche zur Ausfüllung der Mussestunden des Lebens durch Befriedigung des Geschmacks und Gefühles dienen.

Diese Reihenfolge ergibt zugleich die Rangordnung für die Wichtigkeit der einzelnen Wissensstoffe. „Das Ideal der Erziehung ist natürlich allseitige Vorbereitung in allen diesen Abtheilungen.“ Allein da dieses Ideal im allgemeinen immer unerreicht bleibt, so ist es nothwendig, wenigstens von jeder Abtheilung das Wichtigste auszusuchen und zu lehren und so die Ausbildung der Kinder gleichsam in concentrischen Kreisen sich allmählich erweitern zu lassen. Hiebei muss der wirkliche Wert der zu lehrenden Kenntnisse stets sorgsam im Auge behalten werden. Es gibt Kenntnisse von wesentlichem, Kenntnisse von fast wesentlichem und solche von bloss conventionellem Werte. Am höchsten bewertet Spencer jene Kenntnisse, welche unmittelbar zur Selbsterhaltung dienen. Glücklicherweise hat die Natur dafür Vorsorge getroffen, dass unsere Kinder instinctartig, ohne besondere Unterweisung in vielen Fällen das Richtige treffen, um für ihre Selbsterhaltung zu sorgen; welcher unendlichen Nutzen würde es ihnen aber bringen, wenn der blosser Instinct durch eine vernunftmässige Belehrung über Hygiene auf Grundlage physiologischen Wissens vertieft und geklärt würde! Wenn Spencer klagt, dass es Menschen gibt, die erröthen würden, wenn man sie dabei ertappte, dass sie Euripides statt Eurpides sagten, aber nicht die geringste Scham beim Geständnis zeigen, dass sie nicht wissen, wo die Eustachischen Röhren sind, welches die normale Zahl der Pulsschläge ist,

wie die Lungen athmen; wenn er darüber klagt, dass die Väter besorgt sind, ob ihre Söhne in den abergläubischen Vorstellungen vor 2000 Jahren bewandert sind, sich aber nicht darum kümmern, dass sie über Bau und Thätigkeit ihres eigenen Körpers etwas lernen sollen: so erscheinen diese Klagen auch heute noch grossentheils vollberechtigt.

Zur zweiten Gruppe nothwendigen Wissens gehören jene Thätigkeiten, welche das zum Leben Nothwendige herbeischaffen, mithin zur mittelbaren Selbsterhaltung dienen. Sie beschäftigen sich mit der Erzeugung, Bearbeitung und Vertheilung der Mittel zum Leben und sind aufgespeichert in unseren Wissenschaften. Spencer untersucht nun den hohen Wert derselben und legt die Nothwendigkeit einer richtigen Unterweisung der Schüler in der Mathematik und Geometrie, der Mechanik, Physik, Chemie, Geographie, Geologie, Astronomie, insbesondere aber der Biologie und Gesellschaftslehre dar. Er klagt darüber, dass der herrschende Unterricht an den allgemeinen Anstalten alles an entsprechender Berücksichtigung des praktischen Stoffes der Wissenschaften mangeln lässt und der theoretischen Systematik ohne Rücksicht auf ihren praktischen Wert zuviel Raum gibt. „Was unsere Schulcurse fast gänzlich weglassen,“ schreibt er, „stellt sich uns hier als das heraus, was in der engsten Beziehung zum Leben steht. Unsere Gewerbtätigkeiten würden aufhören, wenn nicht die Menschen, nachdem nach landläufigem Urtheil ihre Erziehung beendet ist, einen neuen Unterricht empfiengen. Hätte es keinen Unterricht weiter gegeben, als den, wie er in unseren Schulen ertheilt wird, England würde jetzt noch sein, was es in den Feudalzeiten war.“ Man lernt nicht für das Leben, sondern für die Prüfungen. „Sind die Prüfungen einmal bestanden, so werden die Bücher beiseite geworfen; der grössere Theil des angeeigneten Wissensstoffes entweicht als ein ungeordneter Haufe bald aus dem Gedächtnis; was noch haften bleibt, ist, da die Kunst, Wissen praktisch anzuwenden, nicht geübt worden, meist unwirksam, und es ist nur wenig Kraft vorhanden zu genauem Beobachten und selbständigem Denken.“

Am interessantesten für uns erscheint das, was Spencer über jene Thätigkeiten sagt, welche das Aufziehen und Schulen der Nachkommenschaft zum Zwecke haben. Er schreibt wörtlich: „Die Kindererziehung, in leiblicher, sittlicher und geistiger Hinsicht, ist schrecklich mangelhaft. Und es ist in hohem Masse deshalb so, weil den Eltern die Kenntnis fehlt, durch welche die Erziehung allein richtig gehandhabt werden kann. Zum Schuhmachen, zum Häuserbauen, zur Leitung eines Schiffes gehört eine lange Lehrzeit. Ist denn die Entwicklung eines menschlichen Wesens an Leib und

Seele im Vergleich dazu ein so einfacher Vorgang, dass jemand ihn ohne irgend welche Vorbereitung beaufsichtigen und lenken kann? — ist es nicht Wahnsinn, für eine solche Aufgabe nicht Fürsorge zu tragen? Lieber die sogenannte feine Bildung geopfert, als diese hochwichtige Unterweisung unterlassen.“

Von den elterlichen Pflichten geht Spencer zu den Pflichten des Bürgers über. Auch hier weist er eine empfindliche Lücke im Bildungsgange der englischen Jugend nach. Dem Namen nach enthalten wohl die Schulpläne bestimmte Wissenschaften, welche auf staatliche und gesellschaftliche Pflichten sich beziehen, so vorzugsweise die Geschichte. Aber der in diesem Fache allgemein ertheilte Unterricht sei zu Zwecken der Führung im Leben fast wertlos. „Die Lebensbeschreibungen der Monarchen werfen kaum einiges Licht auf die Wissenschaft der Gesellschaft. — Vertrautheit mit Hofintriguen, Verschwörungen, Länderraub und dergleichen hilft wenig zur Erhellung der Ursachen nationalen Emporkommens.“ So interessant auch diese Thatsachen sein mögen, wertvoll für die Entscheidung über das Betragen der Bürger zum Staate sind sie nicht. „Erst in neuerer Zeit haben Geschichtsschreiber angefangen, uns in beträchtlicherem Masse wahrhaft wertvolle Belehrung zu bieten.“ Nach Spencers Idee soll der Geschichtsunterricht vorzüglich das Wachstum und den Organisationsprocess der Nation darstellen, er soll die Beschreibung der Cultusgebräuche des Glaubens, die religiösen Ideen des Volkes, die gesellschaftlichen Formen desselben wiederspiegeln, er soll einen Abriss des Handelssystems, des Wesens der Arbeitstheilung, des Umfanges der Erziehung der Nation u. s. w. geben, kurz er soll fast ausschliesslich culturhistorisch sein. Um einen solchen Unterricht aber erspriesslich zu gestalten, ist eine einleitende Vertrautmachung mit den wichtigsten Grundsätzen der Sociologie und Psychologie eine naturgemässe Nothwendigkeit.

Endlich bespricht Spencer noch die Pflege der Kunst zur Förderung der Geschmacksbildung. Er anerkennt die ästhetische Bildung als ein treffliches Förderungsmittel zu menschlicher Glückseligkeit, bestreitet aber, dass sie ein Haupterfordernis derselben sei. Gerade „an diesem Punkte springt uns das Fehlerhafte an unserem Erziehungssystem am deutlichsten in die Augen“. „Während es eine zur Selbsterhaltung führende Kenntnis gar nicht verleiht, von einer die Gewinnung des Lebensunterhaltes erleichternden Kenntnis kaum die Anfangsgründe gibt, — lehrt es mit grösster Sorgfalt lauter solche Dinge, die nur Raffinement, Politur und Effect gewähren.“ „Die feine Bildung, die schönen Künste, die Literatur und alles das, was, wie wir es nennen, die Blüten der Civilisation ausmacht, sollte jener

Lehre und Unterweisung, auf der die Civilisation selbst beruht, gänzlich untergeordnet sein. Wie sie den Mussetheil des Lebens ausfüllen, so sollte ihnen der Mussetheil der Erziehung angewiesen sein.“ Spencer legt weiter dar, dass ein volles Verständnis, sowie die Ausübung jeder wahren Kunst auf positiver Wissenschaft begründet sein müssen, dass der Unterricht vor allem eben dieses vorbereitende Wissen zu bieten habe, damit dem angeborenen Talente die Möglichkeit künstlerischer Entwicklung geboten werde. Dagegen redet er umso wärmer jener Poesie das Wort, welche in der Wissenschaft selbst ihre Grundlage hat. „Es ist wahrhaftig traurig zu sehen,“ schreibt er, „wie sich Menschen mit unbedeutenden und gleichgiltigen Dingen beschäftigen und für die grossartigsten und erhebensten Erscheinungen keinen Sinn haben — den Bau des Himmelsgewölbes zu ergründen keine Lust verspüren, dagegen an einem verächtlichen Streite über die Intriguen der Schottenkönigin Maria den wärmsten Antheil nehmen — mit einem Aufwand von Gelehrsamkeit an einer griechischen Ode Kritik üben und ohne einen Blick an dem gewaltigen Epos vorübergehen, welches Gottes Finger auf die Schichten der Erde geschrieben!“ —

Einige Jahre später ist Spencers zweite Abhandlung: „Erziehung des Verstandes“ erschienen. Sie weist gegenüber der ersten Arbeit einen wesentlichen Fortschritt auf. Während bei dieser der Verfasser fast nur aus eigenem Erfahrungskreise geschöpft hat, offenbart jene bereits ein eingehendes Studium der neueren pädagogischen Werke Englands und Deutschlands. Spencer beginnt mit der Darlegung des Parallelismus zwischen dem Geiste der Nationen und deren jeweiliger Erziehungsmethode. Zur Zeit des politischen Despotismus herrschte eine Zucht unbeschränkter Herrschaft, aufrechterhalten durch Stock, Ruthe und Carcer. In der Zeit der Askese vermeinte man desto besser zu erziehen, je mehr man den Zöglingen versagte; erst mit dem Wachsthum politischer Freiheit beginnen die Eltern einzusehen, dass man den meisten kindlichen Wünschen willfahren dürfe, kindliche Spiele befördern müsse. Verfasser stellt nun jene pädagogischen Ideen zusammen, welche die vorgeschrittensten Geister der Gegenwart beherrschen und sich immer mehr zum allgemeinen Durchbruche verhalten. „Das Forciersystem ist von vielen aufgegeben worden, vor Frühreife schreckt man zurück.“ Auf eine gesunde körperliche Entwicklung wird immer mehr Gewicht gelegt. „Das früher allgemein verbreitete Verfahren des Auswendiglernens fällt täglich mehr in Misscredit.“ Ebenso ist das Lernen durch Regeln gleichfalls in Verfall begriffen. Im Sprachunterricht tritt der Grammatikunterricht zu gunsten der praktischen Sprachübung zurück. Insbesondere ist das Hervortreten des Anschauungsunterrichtes bemerkenswert, um das selbstthätige

Beobachtungsvermögen der Kinder zu fördern. Am bezeichnendsten tritt das Streben hervor, den Unterricht möglichst angenehm und reizvoll zu gestalten. Alle diese neuen Ideen lassen sich in den Grundsatz der *Natüremässigkeit* zusammenschliessen, wie er insbesondere von Pestalozzi so herrlich verkündet worden.

Von den pädagogischen Ideen, welche Spencer selbst als für die Erziehung des Verstandes besonders wichtig hervorhebt, sei mir gestattet, mit Rücksicht auf die mir kurz zugemessene Zeit nur jene hervorzuheben, welche in unserem gegenwärtigen Erziehungswesen noch nicht zu voller Berücksichtigung gelangt sind. Hiezu gehört vor allem, „dass in der Erziehung der Process der Selbstentwicklung aufs äusserste er-muthigt werden sollte.“ „Kinder sollten angehalten werden, selbst ihre Untersuchungen anzustellen und selbst ihre Schlüsse zu ziehen. Man sollte so wenig als möglich vorerzählen. Die Menschheit ist allein durch Selbstbelehrung vorgeschritten.“ „Das Bedürfnis des beständigen Vorerzählens ist die Folge unserer eigenen, nicht des Kindes Dummheit. Wir ziehen es von den Dingen weg, die es interessieren und mit deren An-eignung es selbstthätig beschäftigt ist, und legen ihm Thatsachen vor, die zu compliciert und deshalb reizlos sind. Indem wir ihm so die Kenntnis ver-sagen, die es verlangt und es mit solcher vollstopfen, die es nicht verdauen kann, führen wir einen krankhaften Zustand seiner Fähigkeiten und, daraus hervorgehend, einen Widerwillen gegen Wissen überhaupt herbei.“

Consequent zu dieser Anschauung ist Spencers Stellungnahme zum *Anschauungsunterricht*. So sehr er für die Nothwendigkeit des-selben eintritt, bekämpft er die herrschende Methode desselben. Man zeigt immer den Kindern, wie die Theile des Gegenstandes zusammen-gefügt sind, welche Farbe, Grösse u. s. w. sie haben. So denkt der Lehrer vor, was die Kinder nur nachzudenken haben. „Einem Kinde dies vor-erzählen und jenes zeigen, heisst nicht, es beobachten lehren, sondern aus ihm einen blossen Empfänger der Beobachtungen eines andern machen; ein Verfahren, welches seine Kräfte der Selbsterziehung eher schwächt als stärkt, welches es der aus erfolgreicher Arbeit entspringenden Freuden be-raubt.“ Spencer will die Kinder direct in die Natur hinausgeführt wissen, auf dass sie dort Blumen pflücken, Insecten beobachten oder Muscheln sammeln.

Der Erzieher soll sie überall nur reizen, alles selbst zu finden und zu beobachten. Dem systematischen Schulunterricht legt der Verfasser weit geringeren Wert bei, als es bei uns der Fall ist. Jener strenge Anschauungs-unterricht, wie er in unseren deutschen Anschauungsunterrichtswerken dar-

gelegt ist, bei welchem schon die Kinder der Unterclassen bei jedem Gegenstande auf die feinsten Merkmale aufmerksam gemacht werden, ist nicht nach seinem Sinne. Er hält an dem Grundsatz: „Vom Unbestimmten zum Bestimmten“ fest. Für die kleinen Zöglinge genüge es, wenn sie von allen Dingen, die ihnen unterkommen, nur die augenfälligeren Merkmale beobachten lernen, so bei Blumen die Farbe, die Form der Blumenkrone und der Blätter, bei Insecten die Haupttheile des Körpers. In folgenden Jahren werden diese noch unbestimmten Erkenntnisse vertieft, verfeinert, entsprechend der allmählich wachsenden Beobachtungsschärfe der Zöglinge. Mit dieser Auffassung hat Spencer offenbar die Kindesnatur tiefer erfasst, als viele unserer Pädagogen. Die praktische Durchführung dieser Methode bedürfte aber einer gründlichen Reform unserer Unterrichtspläne, wie sie wohl heutzutage uns nur als Zukunftsideal vorschweben muss.

Interessant sind auch Spencers Bemerkungen über den Zeichenunterricht. Er anerkennt das Zeichnen als ein höchst wichtiges Erziehungselement und redet aufs Eindringlichste dem Zeichnen nach der Natur das Wort. Insbesondere ist der Gebrauch von Buntstiften, von Pinsel und Farben für ihn Hauptsache. Als Richtschnur dient ihm die natürliche Freude der Kinder an den Farben. Er schreibt: „Die äusserste Unbestimmtheit, welche, in Gemässheit der Entwicklungsgesetze, diese ersten Versuche aufweisen, ist durchaus kein Grund, sie zu verachten. Es kommt nicht darauf an, wie grotesk die Gestalten, wie grob und grell die Farben ausfallen. Die Frage ist nicht, ob das Kind gute Zeichnungen anfertigt, sondern, ob es seine Anlagen entwickelt. Es hat zuerst einige Herrschaft über seine Finger, einige rohe Begriffe von Ähnlichkeiten zu gewinnen; und dieses Verfahren ist für diese Zwecke besser, als irgend ein anderes, weil es das freiwillige und interessierende ist. Wenn wir, indem wir gewöhnliche Holzschnitte zum Buntmalen herbeischaffen, nicht allein auf gefällige Weise den Farbensinn wecken, sondern nebenher auch noch einige Bekanntschaft mit den Umrissen der Dinge, sowie einige Geschicklichkeit, den Pinsel zu führen, vermitteln können, so ist, wenn das Alter für den eigentlichen Zeichenunterricht erreicht wird, eine sonst nicht zu erlangende Gewandtheit unausbleiblich. Es wird Zeit gewonnen und sowohl für den Lehrer, als auch für den Schüler Arbeit und Mühe gespart worden sein.“ Ein streng systematischer Zeichenunterricht auf geometrischer Grundlage, der, vom Punkte ausgehend, zur geraden und krummen Linie fortschreitet, ist für Spencer ein Greuel.

Eilen wir zu Spencers dritter, vielleicht wichtigster Abhandlung: „Die sittliche Erziehung“. Diese sittliche Erziehung weist die grösste Mangelhaftigkeit in unseren Erziehungsprogrammen auf. Der Grund liegt nach dem

Verfasser darin, dass die Jugend für alle anderen Berufsarten vorbereitet wird, während Staat und Gesellschaft für eine Vorbereitung für den elterlichen Stand nicht im geringsten sorgen. „Während viele Jahre von dem Knaben auf Erwerb von Kenntnissen verwendet werden, deren Hauptwert darin besteht, dass sie „eine feine Bildung“ ausmachen; von dem Mädchen auf Aneignung glänzender Fertigkeiten, welche für die Gesellschaft befähigen: widmen beide nicht eine Stunde der Vorbereitung auf jene schwerste aller Verantwortlichkeiten — die Leitung der Familie. Keine vernünftige Ausrede kann vorgebracht werden, die Kunst der Erziehung aus unseren Lehrplänen auszuschliessen. Dieses Thema sollte das Schlusscapitel in dem von jedem, Mann oder Weib, durchlaufenen Unterrichtscursus bilden. Wie für die leibliche Reife das Kennzeichen ist die Fähigkeit, Nachkommen zu erzeugen, so für die geistige Reife die Fähigkeit, Nachkommen zu erziehen. Der Gegenstand, welcher alle anderen Gegenstände in sich schliesst, in dem folglich die Erziehung gipfeln sollte, ist die Theorie und Praxis der Erziehung.“

Freilich zeigt sich Spencer nicht als übersprudelnder Optimist, der sich von der Durchführung eines allgemeinen Unterrichtes über Erziehung einen plötzlichen sittlichen Aufschwung der Menschheit erhoffen würde. Vor allem erscheint ihm die Erziehungskunst noch durchaus nicht so vollkommen ausgebildet, als sie sein sollte. Und wenn sie es wäre, dann gehört zu dem Wissen der richtigen Erziehungsmethoden noch ein so hoher Grad von Einsicht, Güte und Selbstbeherrschung seitens der Erwachsenen, wie er bei dem gegenwärtigen Stand unseres Volkes unmöglich ist. Auf dem Wege der Vererbung sind Eltern und Kindern so viele Fehler überkommen, dass sie nicht leicht abzugewöhnen sind. Nur allmählich, ratenweise kann der sittliche Aufschwung vorwärts schreiten; damit aber dies geschehe, ist die strengste Sorgfalt auf die Entwicklung und Verallgemeinerung eines vernünftigen Erziehungswesens dringend nothwendig.

Die Methode, welche Spencer für die sittliche Erziehung der Jugend vorschlägt, hat ausserordentliche Ähnlichkeit mit den Grundsätzen, welche Rousseau in seinem „Emil“ niedergelegt hat. Insbesondere ist es ihm darum zu thun, dass mit dem ganzen gebräuchlichen System künstlicher Strafen aufgeräumt werde. Das beständige Hofmeistern der Kinder führt sie nicht zur wahren Erkenntnis von Recht und Unrecht. Die Natur lässt auch ohne menschliches Zuthun auf jedes Unrecht die Strafe folgen. Wenn ein Kind aus Unvorsichtigkeit fällt, so thut es sich weh, die Erfahrung ist die beste Lehrmeisterin. Je mehr die Eltern gegenüber dem Walten der Natur zurücktreten, desto besser für das Kind. Ihre Aufgabe ist, die Natur in ihrem

Einflüsse nach Möglichkeit zu fördern. Alles Zanken mit den Kindern ist schädlich. Hat ein Kind seine Sachen in Unordnung gebracht, so veranlasse man es, dieselben zu ordnen; hat es sein Kleid zerrissen, so müsse es dasselbe selber flicken und so herumgehen. Das beständige Tadeln, die Zornausbrüche der Eltern lenken das Kind von der Sache ab und stumpfen es ab. Die Kinder sollen auf dem Wege zahlreichster Erfahrungen so rasch als möglich zur richtigen Erkenntnis von Ursache und Wirkung kommen. Bei dem bestehenden Strafsystem gewöhnt sich unsere Jugend daran, „das Missfallen der Eltern und Erzieher als die Hauptfolge einer verbotenen Handlung zu betrachten“ und gelangt so zu einer falschen Folgerung von Ursache auf Folge. „Wenn nun Eltern und Erzieher von der Bühne abgetreten sind und ihr Missfallen nicht mehr zu fürchten ist, so ist damit auch die Einschränkung verbotener Handlungen grossentheils aufgehoben, und die wahre Einschränkung, die natürlichen Rückwirkungen müssen erst noch durch böse Erfahrung gelernt werden. Es ist ein grosser Fehler, dass in den Familien so viele Befehle und Familiengesetze für die Kinder aufgestellt werden, deren Übertretung als eine Verletzung der Eltern selbst betrachtet wird und Grund zu zahllosen Ärgernissen gibt. Schläge, rauhes Schütteln und dergleichen sind Ausdrücke des Rachegefühls der Eltern und nicht natürliche Strafen. Ein anderes gilt vom berechtigten Missfallen der Eltern über pflichtwidriges Verhalten der Kinder als natürliche Folge desselben. Dieses Missfallen wird bei dem fortbestehenden Freundschaftsverhältnisse zwischen Eltern und Kindern von ganz besonderer Wirkung sein.“ „Erinnere dich, dass das Ziel deiner Erziehung sein soll, ein sich selbst beherrschendes Wesen herzustellen, nicht ein von andern zu beherrschendes. Wäre es deiner Kinder Bestimmung, ihr Leben als Slaven hinzubringen, so könntest du sie während ihrer Kindheit nicht genug an Knechtschaft gewöhnen; da sie aber nach und nach freie Menschen werden sollen, ohne dass jemand ihr tägliches Thun überwachte, so kannst du sie, so lange du sie noch unter Augen hast, nicht genug an Selbstbeherrschung gewöhnen.“

Lass dir's nicht missfallen, einen starken Willen an deinen Kindern wahrzunehmen. Der unabhängige englische Knabe ist der Vater des unabhängigen englischen Mannes, dieser ist ohne jenen nicht möglich. Deutsche Lehrer behaupten, es werde ihnen leichter, mit einem Dutzend deutscher Knaben, als einem einzigen englischen fertig zu werden. Sollen wir deshalb wünschen, dass unsere Knaben die Lenksamkeit der deutschen besässen, mit-sammt dem Unterthänigkeitssinn und politischen Vasallenthum der deutschen Männer? Oder sollen wir nicht lieber in unseren Knaben jene Gefühle, die sie zu freien Männern machen, dulden und unsere Methoden danach einrichten?：“

„Schliesslich rufe dir stets ins Gedächtnis, dass eine richtige Erziehung keine einfache und leichte, sondern eine verwickelte und äusserst schwierige Sache und vielleicht die schwerste Aufgabe ist, die auf den Schultern der Erwachsenen lastet.“

Lassen Sie mich mit diesen Worten meine gedrängten Darlegungen über Spencers Erziehungswerk schliessen. Seine Abhandlung über die leibliche Erziehung war zur Zeit ihres Erscheinens bahnbrechend, ist aber heute durch die grossartigen Fortschritte, welche die Hygiene in den letzten Jahren gemacht hat, schon grösstentheils übertroffen.

Und nun sei mir zum Schlusse gestattet, die Ideen Spencers, als des Hauptvertreters englischer Pädagogik, mit den Grundsätzen unserer deutschen Pädagogik zu vergleichen, auf dass wir ersehen, was wir Deutsche von dem grossen Engländer lernen können, andertheils aber auch, worin wir mit eigenem Stolze auf unser System als ein zum mindesten nicht schlechteres hinblicken können. Vor allem seien die trennenden Gesichtspunkte hervorgehoben.

Als echter, praktischer Engländer hat der Philosoph Herbert Spencer der Erziehung auch eine praktische Aufgabe zugewiesen: Vorbereitung auf ein vollkommenes Leben. Er untersucht, welches Wissen zu diesem Zwecke am wichtigsten ist, und fordert mit logischer Consequenz die Feststellung der Lehrpläne an den Schulen entsprechend der Wichtigkeit dieser Wissensgebiete. Das Pestalozzi'sche Princip der Naturgemässheit in Erziehung und Unterricht ist ihm nur Mittel zum Zwecke: bei jedem Gegenstande wird geforscht, wie er der Natur des Kindes am besten angepasst werden kann; ob dessen Vermittlung aber überhaupt dem Fassungskreise des Kindesalters entsprechend ist, steht ausser Frage. Nur die Wichtigkeit des Stoffes hat bei der Wahl desselben zu entscheiden. Hierin ist der erste Unterschied zwischen seinem und jenem pädagogischen Gebäude zu suchen, das unser Altmeister Pestalozzi entworfen hat und unsere Classiker Diesterweg, Beneke, Dittes weiter ausgeführt haben.

Als Ziel der Erziehung erkennen wir ebenso wie Spencer „ein vollkommenes Leben“ an, die Aufgabe desselben aber, also die Vorbereitung hiezu suchen wir in der harmonischen Entwicklung aller Kräfte des Kindes im Dienste des Wahren, Guten und Schönen. Uns ist der Grundsatz der Naturgemässheit nicht Mittel zum Zwecke einer praktischen Vorbereitung für das Leben, sondern das Hauptprincip der Erziehung. Mag ein Unterrichtsstoff noch so wichtig für das künftige Leben sein, wenn er dem kindlichen Gesichtskreise zu ferne gelegen ist, dann gehört er nicht in den Lehrplan.

Spencer beklagt es schmerzlich, dass die Kinder während der Zeit der Schulpflicht nicht genug praktisches Wissen für das Leben sich erwerben, dass sie erst nach der Schulzeit genöthigt sind, „die wesentliche Kenntnis, die, durch welche wir uns zu einer Nation entwickelt haben, wie wir sie jetzt sind, und auf welcher unsere ganze Existenz gegründet steht“, in privaten Kreisen zu erwerben. Wir beklagen dies dagegen nicht, sondern finden es ganz in der Ordnung. Wir verlangen von unseren Kindern nicht, dass sie sich schon als Staatsbürger mit allen Rechten und Pflichten derselben fühlen, sondern erfreuen uns ihrer reinen Kindheit. Wir streben darnach, die in ihnen ruhenden Kräfte auf Grundlage des Gesichtskreises, der ihnen ankommt, harmonisch zu entwickeln, sie innerhalb dieses Gesichtskreises zu klarem Denken, zu tiefem Fühlen, zu thatkräftigem Wollen zu entwickeln; so ausgerüstet werden sie die für ihren bestimmten praktischen Beruf nothwendigen Kenntnisse sich später leicht erwerben können. Während nach Spencer für die künftige Berufsbildung möglichst frühzeitig vorgesorgt werden soll, suchen wir dieselbe möglichst weit hinauszuschieben, um der Entwicklung des reinen Menschenthums im Kinde freie Bahn zu lassen.

Am klarsten erhellt dieser Unterschied bei der Auffassung Spencers über ästhetische Bildung. Ihm ist sie Nebensache, uns erscheint sie gerade in den Kinderjahren als Hauptsache. Spencer übersieht, dass ästhetische Bildung in ihrem Wesen nicht Verstandessache, sondern vorzüglich Gefühlssache ist. Wer das Schöne nicht von Kindheit an gefühlt und gepflegt hat, dem bleibt der Sinn für dasselbe für das ganze Leben verschlossen. Mag es immerhin für das Leben wichtigere Stoffe geben, der Kindesseele näher liegende gibt es wenige. Weder Physiologie noch Gesellschaftslehre werden in der Kindheit auf Interesse stossen: zu ihrer Erfassbarkeit gehört eine Reihe praktischer Lebenserfahrungen, die dem Kinde noch mangeln, die es erst im Laufe des Lebens erhalten wird. Die Phantasie ist aber die Domäne der Kindheit; wird sie nicht rechtzeitig gepflegt, dann ist es auch um ihre ganze Entwicklung geschehen.

Auch wir wünschen endlich, dass die praktische Wissensbildung im Dienste des Berufes, der Gesellschaft, des Staates ihre volle Berücksichtigung erhalte. Hiezu ist aber die allgemeine Volksschule nicht der richtige Platz. Erst bis der Knabe ins praktische Leben getreten und das Bedürfnis nach diesem Wissen in ihm rege geworden ist, soll ihm das erwünschte Wissen zutheil werden, und die in dieser Zeit gesäeten Samen werden dann umso kräftigere Früchte tragen. Hiezu bedürfen wir praktischer Fortbildungsschulen, wie sie bisher kaum in ihren ersten Entwicklungsstadien sich befinden. Aber es steht zu hoffen, dass ihre Ausgestaltung und Vervollkommnung nur

mehr eine Frage der Zeit ist, und dass ihre Erfolge dann unvergleichlich nachhaltiger sein werden, als das von Spencer vorgeschlagene Erziehungssystem.

Trotz dieser weitgehenden Unterschiede in der Auffassung pädagogischer Grundprincipien gibt es aber eine reiche Summe von Einzelheiten, bei denen wir von dem grossen Engländer vieles zu lernen haben. Da ist vor allem anderen seine hohe Bewertung eines allgemeinen Unterrichtes über Erziehung. Man hat oft scherzweise die Deutschen ein Volk der Pädagogen genannt, und doch mussten wir es uns erst von einem Engländer sagen lassen, dass die Erziehung erst dann gebessert werden kann, wenn nicht nur die Lehrer, sondern alle Menschen, ob Mann, ob Frau, in den Grundsätzen einer richtigen Erziehung unterwiesen werden. Thatsächlich stehen die Bestrebungen, das Verständnis für die Wichtigkeit der Erziehung zu popularisieren, bei uns noch sehr vereinzelt da. Da sollten wir von dem praktischen Engländer lernen, dass das wissenschaftliche Theoretisieren allein nichts nützt, wir sollten im thatkräftigen Streben nicht ruhen, bis es keine Mädchenfortbildungsschule mehr gibt, in der nicht Erziehungslehre den Hauptgegenstand bildet, bis jede Mittelschule diesen Gegenstand aufnimmt, bis allgemeine, öffentliche Unterrichts-Curse überall errichtet sind, um alle Erwachsenen über das Wesen einer richtigen Erziehung aufzuklären. Dann erst verdiente das deutsche Volk mit Recht den Namen eines Volkes der Pädagogen, dann erst könnten wir Lehrer jenes Ansehen gewinnen, nach dem wir bisher vergebens streben.

Wie viel anderes wir noch von Spencer lernen können, darüber hat, so hoffe ich, mein gedrängter Auszug Aufschluss gegeben. Wir sehen in ihm den Reformator des Geschichtsunterrichtes, wie derselbe sich gegenwärtig allmählich Bahn bricht; das Streben, das Zeichnen nach der Natur zu betreiben, ist ein Gegenstand, der auch unsere „Pädagogische Gesellschaft“ schon seit Jahren beschäftigt. Auch das Princip der staatsbürgerlichen Erziehung ist uns nicht mehr neu. Und so lassen Sie mich denn mit der Hoffnung schliessen, dass die Betrachtung der Erziehungsideen des grossen Engländers für uns Deutsche manche Belehrung bietet, uns aber mit dem stolzen Bewusstsein erfüllt, dass unsere deutsche Pädagogik durchaus keine unrichtigen Bahnen wandelt.

III.

Pestalozzi als Mensch und Charakter.

Rede zur Pestalozzifeier, gehalten am 22. Jänner 1898 von JOSEF KRAPPENBAUER.

Zum zweitenmal folge ich dem Rufe des Präsidiums der pädagogischen Gesellschaft, an dem feierlichen Tage, wo sie des grossen Pädagogen Pestalozzi gedenkt, die Festrede zu halten. Schon als ich diese Mission im Jahre 1895 zum erstenmal übernahm, dachte ich daran, unseren Pestalozzi als Menschen und Charakter zu schildern. Im Laufe der Materialiensammlung zur Rede schien es mir aber vorderhand wichtiger, seine Bestrebungen zur Herbeiführung einer harmonischen Bildung der Jugend in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen, was auch damals geschah. Seit dieser Zeit zeigte es sich immer deutlicher, dass nichts zeitgemässer sein könnte, als das Leben, den Charakter Pestalozzis zum Krystallisationspunkt einer Betrachtung zu machen. Sowie der sittliche Charakter nach Pestalozzis Lehre Folge und Product einer harmonischen Erziehung ist, so schliessen sich meine heutigen Ausführungen über den Charakter Pestalozzis als natürliche Fortsetzung der Darlegungen über harmonische Erziehung an meine damaligen Ausführungen an. Es ist eben die schwerwiegendste Tugend Pestalozzis, wodurch er sich in die Reihen der Unsterblichen erhob, dass er seine Lehren nicht bloss theoretisch aufgestellt, nicht nur im Schulleben praktisch erprobt, sondern auch durch sein Familienleben, durch sein Verhalten, durch seine sittlich reine charaktervolle Lebensführung aufs glänzendste bewiesen hat.

Wie für den Einzelnen im Privatleben die möglichste Harmonie in der Ausbildung seines Körpers und Geistes das beste Rüstzeug, zugleich aber auch die nie versiegende Quelle des Wohlseins, des Glückes ist, so muss für

die Wirksamkeit im öffentlichen Leben die höchste Stufe der harmonischen Ausbildung, der sittliche Charakter, als unerlässliches Rüstzeug im Kampfe der Ideen, aber auch als fester Stab, als kundiger Führer zum endlichen Erfolge und damit zur Befriedigung des Strebens, also zum Glücke des Einzelnen wie der Allgemeinheit unbedingt gefordert werden.

Um diese letzte Forderung zu begründen, wollen wir einen Blick auf unser heutiges öffentliches Leben werfen. Wenn diese Betrachtung wie Politik aussehen sollte, dann ist es wohl nicht unsere Schuld. Ich stelle mich in dieser Hinsicht auf den Standpunkt des Arztes. Wenn der Arzt eine weit verbreitete, für die Gesundheit schädliche Unsitte tadelt und damit einen wunden Punkt der Gesellschaft trifft, so ist es wohl nicht seine Schuld, dass diese Stelle wund ist. Seine Pflicht als Arzt und als Mensch gebietet ihm, seine Kenntnisse und seine Einsicht in den Dienst seiner Mitbrüder zu stellen und sie auf ihre Schwäche aufmerksam zu machen. Unsere Pflicht als Pädagogen gebietet uns ebenfalls, unser Augenmerk dem öffentlichen Leben zuzuwenden und aus der Beobachtung desselben unsere Schlüsse für die Erziehung der Jugend in Schule und Haus zu ziehen und gelegentlich auch den Erwachsenen, der Öffentlichkeit, unser objectiv gehaltenes, von wohlwollendster pädagogischer Einsicht, in vollster Uneigennützigkeit dictiertes Urtheil zur beliebigen Darnachachtung zu unterbreiten.

Wir sehen heute, besonders in unserem lieben Vaterlande Oesterreich, die ganze Gesellschaft in zahlreiche Parteien zerklüftet. Freundschaften sind durch diese politische Zerklüftung gespalten worden, selbst in die Familie ist der politische Zwist eingedrungen. Wohin soll das führen, wenn zum Kampf um des Lebens Nothdurft noch der Kampf um kleinliche politische Unterschiede kommt, die die Führer oft selbst nicht mehr definieren können, und wo schliesslich wegen persönlicher Führereitelkeit hunderte von Staatsbürgern in einen ganz unnöthigen Kampf getrieben werden, der ihre besten Kräfte ihrem Berufe, ihrem Geschäfte, ihrer Familie entzieht, was sich endlich zu einem ganz ungeheuren Verlust an Nationalvermögen summiert! Wohin dies führt, lässt sich, ohne Prophet sein zu wollen, sagen, hoffentlich zu einer noch rechtzeitigen Ernüchterung.

Pestalozzi sagt: „Der Mensch ist gut und will das Gute; er will nur dabei auch wohl sein, wenn er es thut.“ Und so ist auch der Kern unseres Volkes ein guter. In wirklich grossen und wichtigen Principien zeigt es manchmal eine herzerfreuende Einigkeit. In minder wichtig scheinenden Angelegenheiten überlässt es sich aber leider meist urtheilslos seinen Führern, weil es eben die Gefährlichkeit dieses Sportes noch nicht einsieht. Aber instinctiv bäumt es sich auf zu einer imponierenden Grösse, wenn sein Ge-

rechtigkeitsgefühl in grober Weise verletzt wird. Wir haben dies erst vor kurzer Zeit erlebt, als im österreichischen Parlamente der Versuch gemacht wurde, die Geschäftsordnung gewaltsam zu ändern. Im hochgebildeten Universitätsprofessor wie im ungebildeten Tagelöhner, im Beamten und Gewerbsmann wie im Bauer hat sich das Rechtsbewusstsein empört. Dem allgemeinen Unmuth haben die Universitätsprofessoren auch Ausdruck gegeben. Gestatten Sie, verehrte Festgäste, dass ich eine Stelle aus dieser denkwürdigen Kundgebung in Erinnerung bringe, weil ich daran Folgerungen knüpfte. Dieselbe hat nachstehenden Wortlaut: „Die parlamentarischen Vorgänge der jüngsten Tage haben alle Kreise unserer alten deutschen Universität mit tiefer und schmerzlicher Erregung erfüllt. Im Widerspruch mit den Bestimmungen des Staatsgrundgesetzes ist die Geschäftsordnung willkürlich abgeändert, eine Anzahl von Abgeordneten durch Gewaltacte von den Sitzungen ausgeschlossen und aus dem Hause entfernt, die parlamentarische Immunität vielfach verletzt worden. Ohne die Form eines Gesetzes sind gesetzlich und verfassungsmässig gewährleistete Rechte illusorisch gemacht worden. Wir stehen vor der Thatsache — die ja auch von dem hohen Hause direct und indirect anerkannt worden ist — dass der klare Wortlaut verbrieften und beschworenen Rechtes vergewaltigt worden ist. Diese Vorgänge bedrohen eine der wichtigsten Grundlagen unserer erzieherischen Wirksamkeit. Wie soll es künftig möglich sein, in den uns anvertrauten Gemüthern der Jugend die ideale Gesinnung vaterländischer Hingebung, die Achtung vor der Majestät des Gesetzes, die Scheu vor der Verletzung verbriefter Rechte zu wecken und zu erhalten, wenn in einer kritischen Zeit wie die gegenwärtige von der geheiligten Stätte der Gesetzgebung aus so rücksichtslos nach dem Grundsätze gehandelt wird, dass Macht Recht sei?

Wie durch die berührten Parlamentsvorgänge, wenn auch nicht in so auffälliger Weise, geschehen Gesetzesverletzungen schon seit Jahren. Ist das Reichs-Volksschulgesetz vom Jahre 1869 noch zurecht bestehend? Und wie behandelt man die dafür eintretenden Lehrer, wenn sie sich erlauben, auf unbegründete Angriffe auf dieses Gesetz, welche oft sogar unter Missbrauch eines geheiligten Ortes geschehen, zu erwidern! Sind die Staatsgrundgesetze noch zurecht bestehend? Darin steht auch: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei.“ Wie dieses Grundgesetz gehandhabt wird, zeigt der Volks- und Mittelschullehrplan, auf deren crasse Zwiespältigkeit der verdiente Professor Dodel-Port in seiner Schrift „Moses oder Darwin“ vor Jahren hingewiesen hat, und viele Lehrer haben es persönlich an sich erfahren.

Die eigenartigen Verhältnisse Österreichs, wo zu den sonstigen Parteien noch nationale Parteien treten, brachten es mit sich, dass, wie Dr. Eman. Hannak im „Pädagogischen Jahrbuch 1885“ schreibt, von 1848 bis 1878 das Regierungssystem neunmal wechselte (seit dieser Zeit fand schon wieder ein Wechsel statt) „und mit diesem die Handhabung der bestehenden Gesetze. Was unter einem System als Recht galt, galt unter dem andern als Rechtsverletzung. Gesetze, welche unter einem Systeme als Norm galten, wurden von einem andern entweder abgeschafft oder doch nicht durchgeführt, (was noch schlechter ist). Kann man sich wundern, wenn bei dieser Divergenz über die Ziele und Aufgaben des Staates das wichtige und nothwendige Gefühl der Unterordnung unter die Gesetze, das Gefühl für Recht und Pflicht, sich nicht in allen Staatsbürgern entwickelte?“ So Dr. Hannak 1884. Bis zum heutigen Tage ist es nicht besser geworden.

Wenn nun von Seite der Behörden an den Grundpfeilern des Staates, das sind doch die Gesetze, so gerüttelt wird, dann darf es uns nicht wundern, wenn Volksführer aufstehen und sagen: „Jagt die Juden davon!“ und andere: „Jagt die Deutschen davon!“ und wieder andere: „Jagt die Capitalisten davon!“ Es ist immer dieselbe Lehre, die Lehre des Hasses, nur das Object wechselt.

Müssen nicht auch wir Lehrer angesichts solcher Zustände, eingedenk unseres Eides, der Jugend des Volkes unser ganzes Streben zu weihen, in dieser feierlichen Stunde ausrufen: „Diese Zustände bedrohen eine der wichtigsten Grundlagen unserer erzieherischen Wirksamkeit. Wie soll es künftig möglich sein, in den uns anvertrauten Gemüthern der Jugend die ideale Gesinnung vaterländischer Hingebung, die Achtung vor der Majestät des Gesetzes zu erwecken und zu erhalten, wenn von Behörden und anderen Machthabern so rücksichtslos nach dem Grundsätze gehandelt wird, dass Macht Recht sei?

Wir fühlen uns umso mehr verpflichtet, unsere Stimme zu erheben, als wir mit Pestalozzi erkennen, dass die „Besserung aller socialen und staatlichen Zustände wesentlich von der Verbesserung der Erziehung abhängt.“

Wenn es noch eines Beweises bedurft hätte für die Richtigkeit dieses Satzes, die heutigen verworrenen politischen Zustände in Österreich erbringen diesen Beweis vollständig.

Heutzutage ist Charakter haben ein unnöthiger, ja schädlicher Besitz. Das ist das traurigste Zeichen unserer Zeit. Die Pädagogik muss sich daher gegen alle Lehren wenden, welche Hass und Zwietracht unter den Mitbürgern säen, wie gegen das dadurch gezüchtete Streber- und Denunciantenthum. Sie muss dagegen alle Bestrebungen als

gesund und heilsam für die Menschheit bezeichnen, welche Frieden und Eintracht fördern helfen. Sie vertrat stets den christlichen Standpunkt: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“, wie ihn Pestalozzi kennzeichnet, wenn er sagt: „Der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menschheit das allgemein verlorene Gefühl des Kindessinnes gegen einander und gegen Gott wieder hergestellt hat, ist der Erlöser der Welt, er ist der geopfertete Priester des Herrn, er ist der Mittler zwischen Gott und der gottesvergessenen Menschheit. Seine Lehre ist reine Gerechtigkeit, bildende Volksphilosophie, sie ist Offenbarung Gottes des Vaters an das verlorene Geschlecht seiner Kinder.“

Und auch Pestalozzi selbst hat seine Lehre nicht nur durch sein Thun, sondern wesentlich auch durch sein Leiden bekräftigt.

Wenn wir nun im öffentlichen Leben charaktervolles Handeln verlangen, so ergreifen wir weder für die eine noch für die andere der heutigen politischen Meinungen Partei, sondern wir verlangen nur, dass die Politiker die höchsten Güter der Menschheit nie aus dem Auge verlieren sollten, und in Bezug auf die höchsten Güter der Menschheit sind gebildete, charaktervolle Männer einig. Pestalozzi sagt: „Ich nehme keinen Theil an allem Streite der Menschen über ihre Meinungen; aber das, was sie fromm, brav, treu und bieder machen, was Liebe Gottes und Liebe des Nächsten in ihre Herzen und Glück und Segen in ihr Haus bringen kann, das ist ausser Streit und uns allen und für uns alle in unser Herz gelegt.“

Einzelne Streiflichter auf charakteristische Züge mögen uns nun Pestalozzis Leben in Erinnerung rufen und beitragen zur klaren Erkenntnis jener hohen Güter des Menschenthums, bei deren Ausserachtlassung oder gar boshaften Bekämpfung Individuum wie Gattung ungeheuren Schaden leiden.

Über seine Studierzeit im Collegium humanitatis zu Zürich sagt Pestalozzi: „Einfachheit der Sitten und Lebensweise, höchste Wertschätzung aller idealen und sittlichen Güter gegenüber den vergänglichen, muthiges Einstehen für Recht und Wahrheit, wo sie irgend unterdrückt oder geschmäleret würden, Feindschaft gegen Glücksjägerei und Verbreitung der Einsicht des häuslichen Glückes, Abhärtung des Körpers waren die Zielpunkte des Strebens der Jünglinge aus dieser Schule. Unabhängigkeit, Wohlthätigkeit, Aufopferungskraft und Vaterlandsliebe war das Losungswort unserer öffentlichen Bildung.“ Diese Jünglinge gründeten den „Bund der Patrioten“, welcher ungescheut ungetreue Beamte in Staat und Kirche in seinen Flugschriften tadelte.

Damals schon schrieb Pestalozzi als 20jähr. Jüngling: „O, dass doch jemand einige Bogen voll einfältiger, guter Grundsätze der Erziehung, die

auch für den gemeinen Bürger oder Bauer verständlich und brauchbar wären, drucken liesse!“

Charakteristisch für Pestalozzi war die Art, wie er seine Frau kennen lernte. Sein von menschlicher Theilnahme überquellendes Herz hat ihm, ohne es zu beabsichtigen, seine brave Frau zugeführt. Nach dem Tode seines Freundes Bluntschli schrieb er seine wehmüthigen Empfindungen nieder und übergab sie später mit den bescheidensten Entschuldigungen der Braut desselben. Dieses an Herz und Geist fein gebildete Mädchen wurde dann seine Frau. Einige Zeit nach ihrer Verheiratung schrieb sie in ihr Tagebuch: „Dann erinnerte ich mich, durch wie viel unverdiente Güte Gottes ich hier bin, wo ich bin, an der Seite eines Mannes, der Tugend und Recht-schaffenheit liebt.“ Pestalozzi schreibt über seine Frau in seinem „Schwanen-gesang“: „Sie war eine der reinsten edelsten Seelen, die ich je auf Erden gesehen.“ Bald nach seiner Verheiratung gründete er die Armenanstalt auf dem Neuhof, um der Armut zu Hilfe zu kommen. Als er wegen zu geringer Unterstützung der Behörden 1780 abgewirtschaftet hatte, kam eine seiner Familie schon früher bekannte Magd, Lisabeth Näf, zu ihm, welche bis in sein höchstes Alter in seiner Familie blieb. Er wollte sie erst nicht auf-nehmen in sein Elend und schrieb: „Ihr werdet euch an uns ärgern, aber bald werdet ihr merken, dass auch unter uns Gott ist.“ So sein Familien-leben.

Nach dem Zusammenbruche der Armenanstalt verfasste er „Die Abend-stunde eines Einsiedlers“, worin sich sein Gottvertrauen und sein ungetrübter Wahrheitssinn herrlich offenbart. Er schreibt: „Die Ausübung von Thaten gegen das innere Gefühl des Rechtes untergräbt die Kraft unserer Wahrheits-erkenntnis, sie verwirrt den reinen Sinn der edlen hohen Einfalt unserer Grundbe-griffe und unserer Grundempfindungen. Daher beruht alle Menschenweisheit auf der Kraft eines guten, der Wahrheit folgsamen Herzens und aller Menschen-segen auf diesem Sinne der Einfalt und Unschuld.“ Und weiter: „Ich baue alle Freiheit auf Gerechtigkeit, aber ich sehe in dieser Welt keine versicherte Gerechtigkeit als bei der zur Einfalt, Frömmigkeit und Liebe gestimmten und in dieser Stimmung erleuchteten Menschheit.“

Seinen social-politischen Anschauungen gab er in einigen Erziehungs-romanen und besonders in dem 1782 gegründeten „Schweizerblatt“ Ausdruck. Diese Bestrebungen seines Lebens wurden vor 2 Jahren von Herrn Dir. Simon eingehend gewürdigt. Morf schreibt darüber: „Jedes Leiden, jede Gedrücktheit, jede Verwahrlosung, jedes Elend ergriff sein Gemüth.“

Als 1798 in der Schweiz die Staatsumwälzung vor sich gieng, bot Pesta-lozzi dem Directorium sogleich seine Dienste an zur Bildung des niedersten

Volkes. Minister Stapfer, welcher Pestalozzi kannte, wollte ihn zum Director eines Lehrer-Seminars machen. Pestalozzi aber schlägt diese Stelle entschieden aus, indem er erklärt, er wolle zuerst seine Methode in einer Kinderschule erproben und deren Resultate heiter machen. Ein Heldenstück an Charakterfestigkeit an dem Masstabe unserer Zeit gemessen! Stapfer fördert die Bestrebungen Pestalozzis dennoch thatkräftigst. Er berichtet an das Directorium, um die Errichtung der von Pestalozzi vorgeschlagenen „Industrieschule“ zu fördern: „Man könnte sich begnügen, auf den Namen des Unternehmers sich zu berufen, der von seiner Einsicht die grössten Beweise abgelegt hat durch seine vortrefflichen Volksschriften, dessen Thätigkeit und Uneigennützigkeit sich vor und seit der Revolution zum Besten des Vaterlandes bewährt haben.“

Am 7. Decbr. 1798 übernahm Pestalozzi die Leitung des im Drange der Noth errichteten Armenhauses zu Stanz. Was er dort geleistet, gehört bekanntermassen zu den grössten Thaten der Aufopferung in der Weltgeschichte. Von den 400 Fr., welche das Directorium als Remuneration schickte, gab er 300 der Haushälterin der Armenanstalt. Seine Uneigennützigkeit und Selbstlosigkeit kannte keine Grenzen. An seinem 73. Geburtstage widmete er die 75 000 Fr., welche die Herausgabe seiner Werke eintragen werden, „als ein ewiges und unveräusserliches Capital zur Anbahnung einer guten Volksbildung und zur Begründung und Sicherstellung des guten Zustandes der Wohnstube des Volkes.“ „Denn,“ sagt er, „von der inneren Veredelung der Wohnstube hängt der ganze Umfang aller äusserlichen bürgerlichen Mittel zu einem allgemein weisen, frommen, christlichen Leben des Volkes ab.“

Wie er Selbstverleugnung übte, so stellt er sie natürlich als Zielpunkt der sittlichen Erziehung auf. Als solcher gilt ihm: „Bildung des sittlichen Gefühles und des sittlichen Urtheiles, Übung des Willens zum Guten durch Selbstverleugnung.“ „Der wahre Christ,“ sagt er, „sieht die Handbietung, die er dem armen, eigenthumslosen Mann im Lande ertheilt, selbst als einen Gottesdienst und als eine Handlung der Nachfolge Christi an.“

Zur Zeit seiner Erholung im Bade Gurnigl schrieb er eine Abhandlung: „Über Gesetzgebung und Kindermord.“ Darin zeigt er tiefen Einblick in die Verwilderung und Entwürdigung des Volkes. Unbildung sah er als die Hauptquelle des Elendes an. Aus Unbildung entsteht Unbeholfenheit, aus dieser Hilflosigkeit, daraus Noth, daraus Vergehen, Verzweiflung und Verbrechen. So schildert er den Weg zum Verbrechen, aber auch die schiefe Stellung der Gesellschaft zum Verbrecher. Er eifert mit edlem Zorne gegen Eitelkeit und Flachheit, gegen Egoismus, Hartherzigkeit und Pharisäismus,

Um die falsche Auffassung von der Energielosigkeit Pestalozzis zu zerstören, muss hervorgehoben werden, dass er, als ihm Krüsi ein passender Gehilfe schien, mit Umsicht und Thatkraft alles veranlasste, um im Burgdorfer Schlosse eine Erziehungsanstalt gründen zu können. So eröffnete er am 24. October 1800 eine Erziehungsanstalt und ein Schulmeisterseminar. Zwei arme Knaben waren seine ersten unentgeltlichen Zöglinge. Einer derselben, Ramsauer mit Namen, schrieb in späteren Jahren: „So hatte der edle Mann auch hier zuerst an andere und nicht an sich gedacht, und wahrlich, er hat Vaterliebe und Vätertreue an uns bewiesen.“

Soyaux, ein Besucher der Burgdorfer Anstalt, schrieb über seinen Besuch: „Es ist eine harte, thörichte Beschuldigung, ihn einen Schwärmer oder ruhmessüchtigen Reformator zu schelten, weil Pestalozzi tiefer fühlt, kühner denkt und muthiger will als die Mehrheit unter uns. — Unbekannt mit den Formen europäischer Höflichkeit überlässt er sich dem Naturdrange seines Herzens und Geistes. Er ist still, wahr, ernst, voll Herzlichkeit, fest mit Bescheidenheit, lebhaft ohne sinnliche Zerstreung, aufmerksam aus Theilnahme, ohne Feinheit, ohne fremden Anspruch in Wort und That.“

Wie ihn sein Freimuth, seine Liebe zum Volke und zur Gerechtigkeit schon als Jüngling antrieb, sich mit politischen Verhältnissen zu befassen, so legte er auch jetzt dem grossen Napoleon gegenüber unumwunden seine „Ansichten über die Gegenstände, auf welche die Gesetzgebung Helvetiens ihr Augenmerk zu richten habe“, dar. Auf Grund dieser Schrift wurde er 1802 von der Cantonaltagsatzung als Delegierter zur Consulta nach Paris gesandt. Er wandte sich gegen die Beschränkung der Wahlfreiheit, weil er fürchtete, dass die Aristokratie das Übergewicht erhalten könnte; er war für unbeschwerliche Ablösung des Zehents, er forderte freien Spielraum der Kräfte für den Einzelnen wie für die Gemeinde, unparteiische Gerechtigkeitspflege, gerechte Steuergesetze und zweckmässige Volksbildung. Er unterscheidet diesbezüglich Elementar- und Berufsbildung und verlangt zur Förderung der letzteren Industrie-, Handels- und Landwirtschaftsschulen.

Die Grundlagen seines Finanzsystems sind die allein wahren und gerechten. Er sagt z. B.: „Der auf keinen Fonds ruhende Verdienst eines Hausvaters, der nicht dreimal den niedersten Taglohn hat, ist als unterster Nothpfennig für die Existenz anzusehen und darum ganz aller Lasten los. Sowie er aber dieses Mass überschreitet, wird er progressiv stärker belastet.“ Oder eine andere Stelle: „Dann ist man reich, wenn ein grosser Herr ans Stadthor kommt, arm aber, wenn eine Gemeinde um einen Nothpfennig für ihre Schule bittet.“

Es ist doch eigenthümlich, dass die Lehren des jetzt 55jährigen Mannes im Wesen übereinstimmen mit den Ansichten des Jünglings. Es zeigt sich eben, dass Pestalozzi von Jugend auf und zeitlebens bemüht war, zu den ewig heiligen Gesetzen von Recht und Billigkeit vorzudringen, sie zu erkennen, sie zu lehren und darnach zu handeln. Ein politisches Schachern, wie es heutzutage modern geworden, ist ihm undenkbar. Ihm ist die Politik die hehre Göttin, welche mit unabänderlicher Consequenz und Weisheit die Gemeinde, den Staat zum Wohle aller seiner Bürger am besten einzurichten und zu verwalten bestrebt ist. Von diesem Gesichtspunkte aufgefasst, ist die Politik nicht eine Sache, welche den Charakter verdirbt, sondern ein edles patriotisches Bemühen, welches auch dem Lehrstande sehr wohl ansteht und ihm daher nicht verwehrt werden kann.

Man ignorierte, wie vorauszusehen war, die Vorschläge Pestalozzis ganz. Schon das Wahlgesetz, welches die Wählbarkeit auf Grund eines hohen Census festsetzte, verhalf der Geldaristokratie zur Macht. Die Folge davon war der sogenannte „Bockenkrieg“ 1804, welcher mit der blutigen Niederwerfung berechtigter Ansprüche endigte.

Auf pädagogischem Gebiete war die Pariser Reise von mehr Glück begünstigt. Über Aufforderung mehrerer Franzosen, seine Ansichten darzulegen, verfasste Pestalozzi eine gediegene Abhandlung hauptsächlich über harmonische Bildung. Im Sommer 1803 wurde in Paris eine Schule nach Pestalozzi'schen Grundsätzen unter Leitung seines Schülers Neef errichtet. Ausserdem war unter den zahlreichen neuen Freunden, die er sich erworben hatte, einer seiner späteren tüchtigsten Lehrer, Muralt.

Aus Paris zurückgekehrt, widmete er sich wieder mit grossem Eifer seiner Anstalt in Burgdorf. Und bald wurde sie der Wallfahrtsort aller Pädagogen, ja der gebildeten Welt überhaupt. Als das Schloss wieder an Bern fiel, musste Pestalozzi wandern. Er zog nach Münchenbuchsee, willigte nach einiger Zeit ein in die Vereinigung seiner Anstalt mit der Fellenbergs, eines daselbst begüterten Gründers einer Armen-Erziehungsanstalt. Nach vielem Dulden riss er sich endlich los. Es gehörte gewiss keine geringe Energie dazu, um als alter Mann mit nur einem Hilfslehrer, seinem getreuen Krüsi, und nur wenig Schülern in Iferten zum vierten Male wieder von vorne anzufangen. Aber Pestalozzi konnte mit einem Manne nicht länger zusammen wirken, welchen Muralt treffend folgenderweise kennzeichnet: „Es ist die sonderbare Idee von Pflicht, welche Herrn Fellenberg hart, grausam, oft unmenschlich macht.“ (Diese sonderbare Idee findet man heutzutage leider nur zu häufig verbreitet.) Pestalozzi hatte ganz andere Ansichten über die Leitung einer Erziehungsanstalt. Er sagt: „Ich habe in meinen 5 eigent-

Um die falsche Auffassung von der Energielosigkeit Pestalozzis zu zerstören, muss hervorgehoben werden, dass er, als ihm Krüsi ein passender Gehilfe schien, mit Umsicht und Thatkraft alles veranlasste, um im Burgdorfer Schlosse eine Erziehungsanstalt gründen zu können. So eröffnete er am 24. October 1800 eine Erziehungsanstalt und ein Schulmeisterseminar. Zwei arme Knaben waren seine ersten unentgeltlichen Zöglinge. Einer derselben, Ramsauer mit Namen, schrieb in späteren Jahren: „So hatte der edle Mann auch hier zuerst an andere und nicht an sich gedacht, und wahrlich, er hat Vaterliebe und Vattertreue an uns bewiesen.“

Soyaux, ein Besucher der Burgdorfer Anstalt, schrieb über seinen Besuch: „Es ist eine harte, thörichte Beschuldigung, ihn einen Schwärmer oder ruhmessüchtigen Reformator zu schelten, weil Pestalozzi tiefer fühlt, kühner denkt und muthiger will als die Mehrheit unter uns. — Unbekannt mit den Formen europäischer Höflichkeit überlässt er sich dem Naturdrange seines Herzens und Geistes. Er ist still, wahr, ernst, voll Herzlichkeit, fest mit Bescheidenheit, lebhaft ohne sinnliche Zerstreung, aufmerksam aus Theilnahme, ohne Feinheit, ohne fremden Anspruch in Wort und That.“

Wie ihn sein Freimuth, seine Liebe zum Volke und zur Gerechtigkeit schon als Jüngling antrieb, sich mit politischen Verhältnissen zu befassen, so legte er auch jetzt dem grossen Napoleon gegenüber unumwunden seine „Ansichten über die Gegenstände, auf welche die Gesetzgebung Helvetiens ihr Augenmerk zu richten habe“, dar. Auf Grund dieser Schrift wurde er 1802 von der Cantonaltagsatzung als Delegierter zur Consulta nach Paris gesandt. Er wandte sich gegen die Beschränkung der Wahlfreiheit, weil er fürchtete, dass die Aristokratie das Übergewicht erhalten könnte; er war für unbeschwerliche Ablösung des Zehents, er forderte freien Spielraum der Kräfte für den Einzelnen wie für die Gemeinde, unparteiische Gerechtigkeitspflege, gerechte Steuergesetze und zweckmässige Volksbildung. Er unterscheidet diesbezüglich Elementar- und Berufsbildung und verlangt zur Förderung der letzteren Industrie-, Handels- und Landwirtschaftsschulen.

Die Grundlagen seines Finanzsystems sind die allein wahren und gerechten. Er sagt z. B.: „Der auf keinen Fonds ruhende Verdienst eines Hausvaters, der nicht dreimal den niedersten Taglohn hat, ist als unterster Nothpfennig für die Existenz anzusehen und darum ganz aller Lasten los. Sowie er aber dieses Mass überschreitet, wird er progressiv stärker belastet.“ Oder eine andere Stelle: „Dann ist man reich, wenn ein grosser Herr ans Stadthor kommt, arm aber, wenn eine Gemeinde um einen Nothpfennig für ihre Schule bittet.“

Es ist doch eigenthümlich, dass die Lehren des jetzt 55jährigen Mannes im Wesen übereinstimmen mit den Ansichten des Jünglings. Es zeigt sich eben, dass Pestalozzi von Jugend auf und zeitlebens bemüht war, zu den ewig heiligen Gesetzen von Recht und Billigkeit vorzudringen, sie zu erkennen, sie zu lehren und darnach zu handeln. Ein politisches Schachern, wie es heutzutage modern geworden, ist ihm undenkbar. Ihm ist die Politik die hehre Göttin, welche mit unabänderlicher Consequenz und Weisheit die Gemeinde, den Staat zum Wohle aller seiner Bürger am besten einzurichten und zu verwalten bestrebt ist. Von diesem Gesichtspunkte aufgefasst, ist die Politik nicht eine Sache, welche den Charakter verdirbt, sondern ein edles patriotisches Bemühen, welches auch dem Lehrstande sehr wohl ansteht und ihm daher nicht verwehrt werden kann.

Man ignorierte, wie vorauszusehen war, die Vorschläge Pestalozzis ganz. Schon das Wahlgesetz, welches die Wählbarkeit auf Grund eines hohen Census festsetzte, verhalf der Geldaristokratie zur Macht. Die Folge davon war der sogenannte „Bockenkrieg“ 1804, welcher mit der blutigen Niederwerfung berechtigter Ansprüche endigte.

Auf pädagogischem Gebiete war die Pariser Reise von mehr Glück begünstigt. Über Aufforderung mehrerer Franzosen, seine Ansichten darzulegen, verfasste Pestalozzi eine gediegene Abhandlung hauptsächlich über harmonische Bildung. Im Sommer 1803 wurde in Paris eine Schule nach Pestalozzi'schen Grundsätzen unter Leitung seines Schülers Neef errichtet. Ausserdem war unter den zahlreichen neuen Freunden, die er sich erworben hatte, einer seiner späteren tüchtigsten Lehrer, Muralt.

Aus Paris zurückgekehrt, widmete er sich wieder mit grossem Eifer seiner Anstalt in Burgdorf. Und bald wurde sie der Wallfahrtsort aller Pädagogen, ja der gebildeten Welt überhaupt. Als das Schloss wieder an Bern fiel, musste Pestalozzi wandern. Er zog nach Münchenbuchsee, willigte nach einiger Zeit ein in die Vereinigung seiner Anstalt mit der Fellenbergs, eines daselbst begüterten Gründers einer Armen-Erziehungsanstalt. Nach vielem Dulden riss er sich endlich los. Es gehörte gewiss keine geringe Energie dazu, um als alter Mann mit nur einem Hilfslehrer, seinem getreuen Krüsi, und nur wenig Schülern in Iferten zum vierten Male wieder von vorne anzufangen. Aber Pestalozzi konnte mit einem Manne nicht länger zusammen wirken, welchen Muralt treffend folgenderweise kennzeichnet: „Es ist die sonderbare Idee von Pflicht, welche Herrn Fellenberg hart, grausam, oft unmenschlich macht.“ (Diese sonderbare Idee findet man heutzutage leider nur zu häufig verbreitet.) Pestalozzi hatte ganz andere Ansichten über die Leitung einer Erziehungsanstalt. Er sagt: „Ich habe in meinen 5 eigent-

lichen Lebensjahren in Burgdorf von keinem Menschen weder Dank, noch Liebe, noch Vertrauen, noch Anhänglichkeit gefordert und habe dennoch alles dieses gefunden. Mein erster Grundsatz bei der Führung der Menschen ist der, ihrer Schwäche zu schonen und ihnen zu dienen, — und oft habe ich dadurch den Weg zur Weckung ihrer Kraft gefunden.“

Freiwillig folgten seine tüchtigsten Lehrer nach Iferten. Und so wurde Iferten, was früher Burgdorf war. Erst als in späteren Jahren unter den Lehrern der Anstalt Streitigkeiten ausbrachen, gieng dieselbe ihrem Verfall entgegen. Noch einmal suchte Pestalozzi seinen Lieblingsplan, Gründung einer Armenanstalt, zu verwirklichen. Nach 20jähriger Wirksamkeit zog er sich im März 1825 auf den Neuhof zurück und verfolgte von da den noch nicht beendeten Federkrieg seiner ehemaligen Lehrer, der sich allmählich auch gegen ihn gerichtet hatte. Er wünscht Beendigung desselben; so schreibt er: „Lasst uns vor allem uns ohne alle Krümmungen und ohne alle Clausein einander verzeihen und uns mit einem reinen inneren Willen zu einer wahren Liebe, zu einer wahren Freundschaft und zu einem gegenseitig segnenden Benehmen vereinigen.“ Anfangs Februar 1827 erschien eine neue Streitschrift gegen ihn. Sie warf ihn aufs Krankenlager. Sterbend sprach er zu den Seinen: „Ich vergebe meinen Feinden; mögen sie den Frieden jetzt finden, da ich zum ewigen Frieden eingehe.“

Am 19. Februar 1827 starb ein edler Mann an gebrochenem Herzen, von welchem Lavater sagen konnte: „Einen Mann, in welchem der Geist des Erlösers so durch und durch in Gesinnung, Wort und That verherrlicht ist und in solcher Glorie sich darstellt, wie in Pestalozzi, habe ich noch nicht getroffen.“ Und Pater Scheitlin: „Ich habe bis auf Christus, den allein Vollkommenen, und seine unmittelbaren Jünger keinen kennen gelernt, der mir grösser als Pestalozzi erschienen wäre.“

Sein Biograph Morf schliesst mit den Worten: „Wenn die Zeitgenossen an der Erfüllung seiner Worte: „Wir glaubten ein Korn zu säen, um den Elenden in unserer Nähe zu nähren, und wir haben einen Baum gepflanzt, dessen Äste sich über den ganzen Erdkreis ausbreiten und die Völker der Erde ohne Ausnahme unter seinen Schatten rufen werden“ vielfach zweifelten: wir wissen, dass sie keine leere Verheissung waren, sie erfüllten und erfüllen sich stets fort in schönster, nie geahnter Weise.“

Dass natürlich Pestalozzis Geist in seinem Heimatlande am lebendigsten erhalten ist, habe ich im vergangenen Sommer wahrzunehmen das Glück gehabt. Gestatten Sie mir zur Vergleichung mit unseren Zuständen eine kleine Abschweifung. Als die Reisegesellschaft bei Besichtigung eines schweizerischen Schulgebäudes erfuhr, dass die Lehrer daselbst in den unseren

Orts- und Bezirksschulrätchen entsprechenden Behörden nur berathende Stimme hätten, da meinte einer von der Gesellschaft, da sollten die Lehrer trachten, auch beschliessende Stimme zu erhalten. Hierauf ein Schweizer: „Ja wozu denn, wir rufen ja die Lehrer in diese Körperschaften, damit sie uns sagen und rathen, was die Schule zunächst braucht, und was sie rathen, geschieht.“ Der Raum, in dem wir uns befanden, bestätigte schlagend die Wahrheit dieser Worte. Es war im wahrsten Sinne des Wortes ein Schulpalast; da war nicht nur alles Praktische, sondern es war noch ein ganz bedeutender Luxus zu bemerken. Man musste den Eindruck gewinnen, dass die Schweizer wenigstens in den nördlichen Cantonen ihre Schulen gern bauen, und dass daselbst das Schulwesen etwa den Rang einnimmt, den bei uns das Militärwesen ausfüllt. Glückliches Schweizervolk! Und als wir zu Zürich am Geburtshause Pestalozzis standen und gleich darauf im Pestalozzi-Stübchen des Pestalozzianeums wahrnahmen, mit welcher liebevoller Pietät alle Pestalozzireliquien geordnet und aufbewahrt sind, da fühlten wir die sieghafte Macht der Liebe des Mannes, der als 50jähriger den Schulmeisterberuf erwählte, um aus seinem übervollen Herzen eine Saat der Liebe zu säen, welche ewig dauert und seinen Namen zur Unsterblichkeit erhebt. Und als wir seiner Büste den Kranz des Dankes weihten, da waren alle Herzen bewegt, und manches Auge füllte sich mit Thränen.

Wenn wir nun die Lehre und das Leben dieses Edlen überblicken, so können wir seine Bestrebungen in 3 Hauptrichtungen zergliedern: 1. wollte er den Armen aus ihrem Elende helfen (socialle Bestrebungen); 2. wollte er Liebe und Vertrauen, welche der Menschheit entschwunden waren, auf Grundlage des Familiensinnes wieder erwecken (nationale Bestrebungen) und 3. wollte er dem einzelnen Individuum wie der Gemeinde das grösstmögliche Mass von Freiheit gesichert wissen (freisinnige Bestrebungen). Es war auch ein starker Einschlag echt christlicher Bestrebungen in seinem Wesen. Sein Christenthum hatte aber nichts Dogmatisches an sich und ist deshalb in jeder der genannten Bestrebungen, wenn man will, als Leitmotiv enthalten. Wie Pestalozzi in seinen Erziehungsgrundsätzen auf volle harmonische Bethätigung derselben dringt, so zeigte er durch sein Leben harmonischen Einklang seiner philosophisch-volkswirtschaftlichen Bestrebungen. Er erkannte genau, dass die einseitige Betonung einer derselben die Menschheit ins Verderben führe. Einseitige Betonung der socialen Bestrebungen führt zur endlichen Auflösung der Familie und damit zu einer schauerhaften Erkaltung aller menschlichen Beziehungen. Bloss nationale Bestrebungen führen zur Engherzigkeit und Gleichgiltigkeit gegenüber dem allgemein menschlichen Elende. Bloss freisinnige Bestrebungen führen zum schänd-

lichsten Missbrauch der errungenen Freiheiten gegenüber den Armen, wie gegen die mit Gemüth ausgestatteten Menschen. In ihrer harmonischen Vereinigung aber bezwecken und begründen sie das Glück des Volkes. Das lehrt nicht nur die Pädagogik, sondern das wissen wir Lehrer, die wir Kinder des Volkes sind, aus unserer Erfahrung an uns selbst wie täglich an dem tiefen Einblick in das Volksleben, den uns unser Beruf bietet.

Auf Grund dieser Erkenntnis sollte sich der ganze Lehrstand einigen und fest organisieren zur Vertretung der Forderung nach gleichmässiger Berücksichtigung der social- national- freisinnigen Bestrebungen. Schon aus dem einfachen Grunde, damit nicht auch in rein pädagogischen Angelegenheiten pädagogische Dilettanten das ausschlaggebende Wort reden. Denn „der pädagogische Dilettantismus ist die Verneinung der wissenschaftlichen Pädagogik, und imstande, seine Meinung durch den Zwang zu unterstützen, ist er eine Gefährdung der Freiheit der Überzeugung. Männliche Geister gerathen durch ihn in Conflict, unterwürfige Seelen erhalten Anlass zur Verleugnung ihrer Grundsätze. Der Mangel an Charakter in unserer Zeit wird durch ihn mitverschuldet.“

Der Einigung des Lehrstandes auf ein bestimmtes politisches Ziel würden bald andere Stände folgen, und dies müsste nothwendigerweise zur Gesundung unserer politischen Verhältnisse führen. Heil dem grossen Pestalozzi, wenn auch dies an seinen Namen sich knüpfen würde! So lasst uns denn in seinem Geiste, stark an Liebe und Charakter, an diesem patriotischen Werke schaffen in Schule und Leben. Erst nach dieser Gesundung unserer Verhältnisse würde wieder Liebe und Vertrauen in die menschliche Gesellschaft voll einkehren, welche ohne diese mehr einer sich verfolgenden und begeisternden Gesellschaft von vernunftlosen Wesen gliche. Nur Liebe und Vertrauen drücken der menschlichen Gesellschaft den Stempel des Menschenthums, der Menschenwürde auf. So rufe ich denn mit Schillers Worten dem Lehrstande zu:

„Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben,
Bewahret sie; sie sinkt mit euch, mit euch wird sie sich heben.“

IV.

Neues über Vererbung und Anpassung.

Vorgetragen am 9. October 1897 von Übungsschullehrer FRANZ ZODER.

Wie man in der Physik sagt: die Körper behaupten ihren Raum, aber dieser Raum ist nicht immer der gleiche, so lehrt auch die Erfahrung über die lebenden Wesen auf Erden: Von jedem Organismus stammen immer gleichartige ab. Es können aber doch nicht immer ganz gleiche gewesen sein, denn es haben sich unleugbare Änderungen der Art-Charaktere im Thier- und Pflanzenreiche ergeben.

Es ist schon etwas Wunderbares, dass überhaupt eine Fortpflanzung stattfindet, dass z. B. eine Blattlaus in ihrem winzigen Leibe noch winzigere Eizellen entwickelt, die durch fortgesetzte Theilung und Differenzierung wieder vollständige Blattläuse ergeben. Aber es ist doch am begreiflichsten, nicht so ganz unfassbar, wenn diese Nachkommen mit der Blattlausmutter — im Sommer vermehren sie sich parthenogenetisch — in allen Stücken übereinstimmen, so wie etwa die Abdrücke von einer und derselben Platte. Drum hat man auch seinerzeit angenommen, dass jede Körperzelle einen kleinen Antheil, ein kleines Abbild zu dieser Eizelle beisteuert, und damit die weitgehende Übereinstimmung der Nachkommen mit den Vorfahren erklärt (Pangenesis). Diese Annahme wird aber schon dadurch hinfällig, dass eine verstümmelte, z. B. eine fünfbeinige Blattlaus doch immer sechsbeinige Junge bekommt, dass eine Hündin trotz ihres Schwanzstummels doch immer Junge mit der betreffenden Rasse eigenthümlichen Schwänzen wirft. Dass aber Nachkommen erzeugt werden, die sich, wenn auch nur um ein Weniges von ihren nächsten Vorfahren, im Laufe der Zeiten aber sehr wesentlich von den Urahnen unterscheiden können, steht fest. Das ist eben die Anpassung, sagt man. Jede Generation passt sich etwas an. Wenn ein dicker, faulenzender Luxushund zu einem Dienstmann käme und bei be-

scheidener Kost fleissig den Karren ziehen müsste, so würde er erstens seinen Stoffwechsel herabsetzen, dann sein Fett verbrauchen, aber die Muskulatur sammt Herz und Lunge merklich kräftigen. Wir sind nun geneigt zu glauben, dass von diesem, oder eigentlich von einem Paare solcher Hunde schon Thiere mit stärkeren Bewegungsapparaten und stärkeren Herzen abstammen würden, von diesen wieder Hunde mit kräftigeren Organen gezeugt würden und auf diese Weise eine Riesen-Hunderasse zustande käme, und dass die ungewöhnlich grossen starken Herzen der Rennpferde ebenso im Laufe der Generationen herangewachsen seien. Keineswegs! Denn wenn sich die ersten zwei Hunde eine Herzerweiterung zugezogen hätten, wären dann ihre Jungen mit demselben Fehler zur Welt gekommen? Nein, mit solchen Herzen, wie sie ihre Eltern mitgebracht haben. Wenn aber ein Fohlen von vornherein ein stärkeres Herz als das durchschnittliche haben kann, so können andere wieder schwächere als das Durchschnitts Herz haben, und auch nach 1000 Jahren wird keine durchschnittliche Zunahme der Herzgewichte festzustellen sein, wenn auch alle für das Rennen erzogen worden wären.

Befragen wir auch das Pflanzenreich: Ein mit blühenden Hortensien, Fuchsien, Pelargonien u. dgl. geschmücktes Fenster gefällt uns im Vorübergehen ausnehmend gut. Von innen sieht man hauptsächlich kahle „Stengel“ und die Rückseite der Blätter; nach innen kehren sie den Rücken, weil sie nur von aussen belichtet werden. Im Freien thun sie das nicht. Sie passen sich also zweckmässig den veränderten Umständen an. Aber ihre Nachkommen werden deshalb nicht einseitig. Und was sagt Kerner v. Marilaun in seinem classischen Werke über das Leben der Pflanzen, gestützt auf 25jährige Versuche und Erfahrungen? „Die durch den Wechsel des Bodens und Klimas an Gestalt und Farbe (also durch äussere Einwirkungen) bewirkten Veränderungen erhalten sich nicht in der Nachkommenschaft.“

Man spricht aber doch von Anpassungen, und von sehr tiefgreifenden: Die Drosera ist sogar an Insectenfang und Fleischnahrung angepasst, die Zeitlose an sehr spätes Blühen, der Butt oder die Flunder dem Leben auf dem Meeresgrunde; man heisst alle Schutz- und Schreckfarben Anpassungserscheinungen, und wenn man das grosse Loch in der Hirnschale bei einer gewissen Hühnerrasse (wovon ein Exemplar herumgereicht wird) auch keine Anpassungserscheinung heissen will, weil seine Zweckmässigkeit nicht einzusehen ist, so ist es doch eine sehr weitgehende Veränderung gegen die Vorfahren, denn es gibt keine freilebende Hühnerart mit einem Loch in der Schädeldecke.

Dafür ist aber die Auslese verantwortlich. Die natürliche Auslese bewirkt das Erhaltenbleiben alles Zweckmässigen und den Untergang des minder Gelungenen. Nur nahm man bis vor kurzem an, dass sich Anpassung und Auslese in die Hände arbeiten, dass die als Anpassungen erworbenen besonders zweckmässigen Eigenschaften eines Individuums, wenn auch nur in geringerem Masse, auf die Nachkommen vererbt werden.

In der That hat die Auslese im Laufe der Jahrtausende Grosses geleistet. Das in orientalischer Pracht schimmernde Gefieder des Pfauess fassen die Naturforscher als ein Product der geschlechtlichen Auswahl auf; die schöneren Männchen werden weniger stattlichen vorgezogen. Das unscheinbare Gefieder der Pfauenhenne ist das arteigene und ein Beispiel von den Schutzfarben. Wenn je eine Pfauin lebhafter gefärbt wäre, so käme sie kaum in die Lage, ihre Jungen aufzuziehen, weil sie schon eher von irgend einem „Feinde“ bemerkt worden wäre. Es ist besonders das Brutgeschäft, welches von den Vogelweibchen so unerbittlich Entsagung heischt.

Auffallender und verständlicher ist die künstliche Auswahl oder Auslese, weil sie der Mensch selbst betreibt, weil man über Ursache und Wirkung in keinem Zweifel sein kann. Die Obst- und Gemüsearten, welche sich alle mehr oder weniger von den Stammarten unterscheiden, sind ein Erzeugnis seit Jahrtausenden geübter künstlicher Auswahl. Desgleichen die Hausthiere. Man wählt immer diejenigen Individuen zur Nachzucht aus, welche die erwünschten Qualitäten im höchsten Masse besitzen. Die „edlen“ Wollschafe werden wiederholt mit der Lupe auf die Feinheit des Vliessess untersucht und dann die wertvollsten dem Zuchtstalle zugeführt. Die englischen Rennpferde sollen alle von drei edlen Araberhengsten und englischen Stuten, jedenfalls den edelsten, welche das Land aufzuweisen hatte, abstammen u. s. w. Die Auslese braucht aber ein Entgegenkommen von Seite der Natur. Wenn die jungen Tauben alle gleich lange Schnäbel haben, wird der Züchter nie eine kurzschnäbelige und nie eine „Geiertaupe“ erhalten können.

Wir wissen, dass die Nachkommen sich ein wenig unterscheiden, dass selbst die Hündchen eines und desselben Wurfes, abgesehen vom Geschlechte, Unterschiede aufweisen, von denen vielfach ihr ferneres Schicksal abhängt. Das kann nur daher rühren, dass sie von **zwei Eltern** abstammen. Wenn die Blattlaus sich immer parthenogenetisch vermehren würde, so könnten zwar mitunter Krüppel und Schwächlinge vorkommen, die durch natürliche Auslese immer wieder verschwinden würden, aber der Typus dieser Art bliebe derselbe für immerwährende Zeiten. Und änderten sich die Zeiten, also Klima, Vegetation, oder beides, so müsste diese Art aussterben,

wenn es ihr nicht gelänge, auszuwandern. Sie könnte sich nicht anpassen, oder jede Einzelne müsste sich von neuem anpassen, was nur innerhalb sehr enger Grenzen möglich ist.

Und damit sind wir in den Kern der Sache gelangt. Sowie für das Pflanzenreich Kerner, so verwirft für das Thierreich der Freiburger Gelehrte Weismann mit aller Bestimmtheit die Vererbung erworbener Eigenschaften. Dem letzteren aber war es vorbehalten, diese Verhältnisse auch in befriedigender Weise aufzuklären, dass wir am besten thun, seiner im Jahre 1891 erschienenen Abhandlung über Amphimixis (Mischung der beiden Geschlechter) zu folgen. Und das können wir um so ruhiger, als eine Autorität wie Kerner an seiner Seite marschiert. Es gibt bei den Thier- und Pflanzenarten bis zu den kleinsten und einfachsten zwei Geschlechter oder wenigstens etwas Ähnliches. Nicht immer stammen die Nachkommen von zwei Geschlechtern ab, besonders häufig sind im Pflanzenreiche die Ableger, Zwiebelbrut, Knollen wie die Kartoffel u. s. w. Aber diese Vermehrung kommt nur auf Zeit, inzwischen vor, oder neben der geschlechtlichen; die Regel, und bei den Warmblütern die ausnahmslose, bildet die geschlechtliche Fortpflanzung. Es treten zwei in verschiedenen Individuen meist derselben Art entstandene Zellen zusammen, deren lebende Inhalte sinnreich verschmelzen, und geben dann die Grundlage, den kleinen Anfang für einen neuen Organismus ab, sei es nun ein Hühnchen oder ein Haselnusskern. Der letztere ist nämlich schon auf derselben Stufe wie das Hühnchen. Als Eizelle lag sein Anfang im Stempel der Blüte.

Und wenn keine Pollenzelle zu der Eizelle gelangt, und keine sogenannte Samenzelle zu der Hühnereizelle, so entwickeln sie sich nicht, so gibt es keine Früchte mit Samen und keine jungen Hühner.

Das wissen wir schon, und ebenso, dass man die Vereinigung der zwei Fortpflanzungszellen die Befruchtung nennt. Auch haben wir gelegentlich der landwirtschaftlichen Ausstellungen schon gelesen und gesehen, was für Opfer gebracht werden zur „Auffrischung“ der Nutzthierschläge: für edle Hengste werden hunderttausende von Gulden erlegt, und solche „haben einen Stammbaum“! Auch erinnern wir uns, dass die Landwirte und Züchter die sogenannte „Inzucht“, die Verbindung naher Blutsverwandter, zu vermeiden bestrebt sind, weshalb eben zur „Auffrischung“ die fremden Zuchtthiere eingeführt werden. Damit hat die ohnehin dunkle Vorstellung von der Befruchtung noch den Beigeschmack der Belebung bekommen, der sie erst ganz verdorben hat.

Davon kann nach Weismann nicht die Rede sein. Die Eizelle ist frisch und gesund. Man merkt nicht, dass ihr etwas abginge, dass sie etwas

Belebendes bedürfte. Wenn die Fortpflanzungszellen der Blattlaus im Sommer ohne Hinzutreten eines männlichen Elementes die Theilung und Entwicklung beginnen und durchführen können, wenn dasselbe noch hunderte andere Arten können, wenn beispielsweise die Drohnen der Honigbiene seit Jahrtausenden aus unbefruchteten Eiern entstehen, so kann es nicht eine Schwäche und nicht eine Unvollständigkeit, ein Abgang sein, weshalb die meisten Eizellen der Befruchtung bedürfen.

Kerner sagt bezüglich der Pflanzen: „Die Möglichkeit einer Pflanzenwelt ohne Blüten und Früchte muss zugegeben werden, und es steht über allen Zweifel erhaben, dass die Befruchtung und Fruchtbildung weder zur Erhaltung noch zur Vermehrung und Verbreitung der Pflanzenwelt unumgänglich nöthig ist. Wenn dem aber so ist, so muss die Bedeutung der Befruchtung und Fruchtbildung wo anders liegen.“

Und jetzt möge endlich der geistvolle Entdecker der Vorgänge bei der Befruchtung und derselbe, welcher diese verwickelten Vorgänge mit bestechender Klarheit gedeutet und seither glänzend vertheidigt hat, nun wolle Weismann selbst zu Worte kommen. Der Zoolog sagt:*)

„Eizelle und Spermazelle sind wesensgleich. Ein specifisch männliches oder weibliches Element gibt es nicht. Ihre Zellkerne sind nicht zu unterscheiden. Weil die Eizelle den Dottervorrath mitbekommt, erhält die andere einen Bewegungsapparat, um die erstere aufsuchen zu können. Das sind sehr zweckmässige Anpassungen nach dem Princip der Arbeitstheilung, weiter nichts.

Die eigentlichen Träger der Vererbung in den Keimzellen sind mikroskopisch kleine Stäbchen oder Fädchen, die er Idanten nennt. Die weiche Masse der Idanten besteht wieder aus (an der Grenze der Wahrnehmbarkeit stehenden) Körnchen, die er Iden nennt. Diese letzteren hält er für die Ahnenplasmen der Vorfahren.

In den beiderlei Keimzellen des dickköpfigen Pferdespulwurmes, die sich besonders zur Beobachtung dieser Vorgänge eignen, befinden sich nur je zwei Keimfädchen. (Bei verschiedenen Thieren wurden schon bis zu 32 beobachtet.) Diese legen sich nach dem Eindringen der Spermazelle in der Eizelle aneinander. Wenn nun alle vier Stäbchen ganz in der Eizelle verschmelzen würden, so enthielte diese doppelt so viel Ahnenplasma, als die ihrer Mutter, und die folgenden Generationen immer wieder doppelt so viel, so dass die Eizellen bald eine unpraktische Grösse erhielten. Sie haben aber immer dieselbe Grösse. Wie wird das nun erzielt?

*) Im Auszug.

In jeder Keimzelle halbieren sich schon vorher die Keimfäden, und eine der beiden Hälften verschwindet, geht in Auflösung über. Nur der Dotter der Eizelle bleibt ganz. In den verschiedenen Eizellen eines Spulwurmes werden aber nicht dieselben Iden ausscheiden, und ebenso in den Spermazellen. Dadurch werden die Nachkommen im wesentlichen sich gleichen, in kleinen Einzelheiten aber sich unterscheiden, sie werden variieren!

Dadurch, dass aber die vereinigten Idanten in der Eizelle sich nochmals halbieren, wieder zur ursprünglichen Grösse anwachsen und diesen Vorgang noch ein zweitesmal durchmachen, wird die Zahl der möglichen Varianten oder Combinationen eine riesige. Bei 16 Idanten ergeben sich 258 570 Combinationen in einer Zelle. Dadurch, dass aber die Iden von zwei Zellen verschmelzen, ergeben sich weit grössere Summen, bei 12 vorhandenen Idanten z. B. 65 Millionen!

Nach Ablauf dieser Prozesse, die mit der Sicherheit eines Uhrwerkes sich abspielen, und nach einer kürzeren oder längeren Ruhepause beginnt erst die Entwicklung des neuen Individuums durch Zelltheilung wie in einer parthenogenetischen Fortpflanzungszelle.

Weil ein junges Wesen nur durch Zelltheilung aus einer Zelle entstehen kann,*) und weil sämtliche Anlagen darin vereinigt sein müssen, darum muss es solche Wunderwerke, wie die Keimzellen sind, geben, und die zwei Geschlechter wegen der Variation. Die Vermehrung, buchstäblich genommen, ist davon unabhängig, durch Amphimixis kann sogar eine Verminderung eintreten. Die Blattlaus vermehrt sich über den Sommer ungeschlechtlich zu ungeheurer Zahl, und wenn dann gegen den Herbst zwei Geschlechter auftreten und die Befruchtung stattgefunden hat, legt das Weibchen ein Ei. Aus Zweien wird Eines!

„Also nicht eine Zufuhr von Lebenskraft, sondern die Nützlichkeits-einrichtung, durch die Vermischung der beiderseitigen Vererbungstendenzen der natürlichen Auslese eine möglichst grosse Zahl verschieden gearteter Individuen zu bieten, das ist die Absicht, die der Einführung von zwei Geschlechtern in der Natur zu Grunde liegt.“ —

Dieses wäre aber alles nicht nöthig, wenn die erworbenen Eigenschaften vererbt würden. Dann würden aber auch die ungünstigen Qualitäten oder Veränderungen und die Verstümmelungen fortgepflanzt. — Werden denn keine Krankheiten vererbt? — Erwiesen sind nur sehr wenige Beispiele, und diese führen zum Aussterben des Stammes, oder in milderer Fällen eben durch

*) Ableger sind keine Nachkommen.

die Amphimixis schon in der nächsten, meist in den späteren Generationen zum Verschwinden der Krankheit. Wie wir den Bildungsfehler des Hühnerschädels nach Mischung mit dem gewöhnlichen Haushuhn schon in der nächsten Generation auf die Hälfte einschrumpfen sehen, so mildern sich alle Bildungsfehler und krankhaften Säfte durch die Mischung oder Kreuzung bis zum vollkommenen Verschwinden. Ein weiterer Segen der Amphimixis, von welchem auch die Züchter fleissig Gebrauch machen!

Was ist es nun mit der Auffrischung des Geblütes im Sinne der Züchter? Jetzt werden wir sagen: Es ist nach wie vor ganz vernünftig, recht stattliche und möglichst fehlerfreie und gesunde Zuchtthiere einzuführen, damit ihre schätzenswerten Anlagen zu den vorhandenen sich addieren; gewiss wird das den Schlag verbessern.

Und die Schädlichkeit der Inzucht? — Bleibt auch bestehen, aber in anderem Lichte: Enge Blutsverwandte haben beiläufig dieselben Bildungsfehler, welche durch Verbindung solcher sich verstärken. Fehler, die an den Alten unbemerkt geblieben, treten jetzt merklich auf. Und weil nicht immer in jeder Beziehung tadellose Exemplare zur Verfügung stehen, meidet man womöglich die Inzucht. Zur Erzielung „reiner Schläge“ wird jedoch häufig mit der engsten Inzucht begonnen und zur Erhaltung derselben fortgesetzt Inzucht betrieben.

Als um die Mitte dieses Jahrhunderts die wunderbaren Beziehungen zwischen den Blüten und den Insecten erkannt waren, wurden auch immer mehr Beispiele aufgedeckt, wie sinnreich die Selbstbestäubung in derselben Blüte, also die Inzucht bei den Pflanzen vermieden wird. In den letzten Jahrzehnten wurden aber immer mehr Fälle und Mittelchen entdeckt, wie die Blüten eingerichtet sind, damit für den Fall unterbliebener Fremdbestäubung zuletzt doch noch die Selbstbefruchtung erzielt wird. Sie liefert ja doch noch Varianten, wenn auch die wenigsten. Die angeführten That-sachen stehen also in keinem Widerspruche gegen Weismanns Behauptungen, liefern im Gegentheile kräftige Stützen für dieselben.

Und wozu wären nachher die Geschlechtsunterschiede, besonders die nicht unmittelbar im Dienste der Fortpflanzung stehenden, die sogenannten secundären Merkmale, wie die stolze, trotzigte Kraftgestalt des Capitalhirsches, die Sanftmuth und die mütterliche Zärtlichkeit, die schlankere, schwächere Figur der Hirschkuh, kurz alles das, was man auch an höheren Thieren als Männlichkeit und Weiblichkeit beobachtet und bezeichnet? — Es sind Anpassungszustände im Sinne der Arbeitstheilung, geradeso wie die Unterschiede zwischen Eizelle und Spermazelle. Wegen der Fortpflanzung an sich brauchten nicht zwei verschiedene Geschlechter im herkömmlichen Sinne, sondern nur

überhaupt zwei Individuen derselben Art, die sich vollständig gleichen könnten, ihre Vererbungstendenzen zu vermischen, und das nur wegen der Variabilität; sonst könnten auch die einzelnen Individuen sich fortpflanzen, wie die Blattläuse über den Sommer. Die secundären Geschlechtscharaktere werden auch in absteigender Reihe häufig unmerklich. Wo sie auftreten, sind es immer an die Theilung der Arbeit angepasste Formen. Und es gibt hoch organisierte Thiere mit einem Nervensystem, mit Eingeweiden analog denen der Wirbelthiere, nämlich die Lungenschnecken, welche abwechselnd einmal männliche und dann wieder weibliche Keimzellen producieren! Das ist Beweises genug.

Die Schöpfung steht nicht stille. Alles ist Bewegung und Entwicklung, im Grössten, wie im Kleinsten. Auch unser schönes Erdenrund ist in fortschreitender Entwicklung begriffen, ist fortwährenden, für unser Auge freilich sehr langsamen Veränderungen unterworfen. Die Amphimixis ist es, welche den Lebewesen die Möglichkeit gibt, in immer neuen Combinationen der elterlichen Anlagen immer neue Armeen zu inobilisieren und sich den veränderlichen Existenzbedingungen immer und immer wieder anzupassen durch alle Zeiten.

In der Natur liegt der Keim stetigen Fortschrittes, und wo und wann immer im Weltenall vernunftbegabte Wesen auftreten mögen: immer und überall werden sie streben und forschen, und bei jeder Erfindung, bei jeder Entdeckung, bei jeder neuen Aufklärung eines bisher ungelösten Räthsels werden sie die unendliche Weisheit und Güte des Schöpfers erkennen sowie die Unerschöpflichkeit seiner Mittel.

V.

Die Stellung des erziehlichen Knaben-Handarbeitsunterrichtes zum Schulunterrichte.

Vorgetragen am 5. März 1898 von B.-D. JOSEF URBAN.

Es lässt sich wohl nicht leugnen, dass unsere Schulen bei aller Sorgsamkeit in der Vermittelung der einzelnen Unterrichtsgegenstände hauptsächlich doch nur zu geistiger Arbeit erziehen, und in dieser Einseitigkeit liegt auch die Hauptursache, dass unsere Jugenderziehung, insbesondere aber die der männlichen Jugend, nicht auf der Höhe der Zeit steht, denn die Pädagogik verlangt eine harmonische Ausbildung des ganzen Menschen. Diese kann nur durch eine gleichmässige Ausbildung aller Körper- und Geisteskräfte bei der heranwachsenden Jugend angebahnt werden, in ihr liegt der Endzweck der formalen Bildung. Die Bildung ist aber keinesfalls harmonisch, wenn sie sich lediglich mit der Entwicklung der Geisteskräfte beschäftigt; wenn das Gedächtnis zu sehr überbürdet, wenn oft Unverstandenes auswendig gelernt oder die Phantasie zu sehr erregt wird. Der Zweck wird aber auch noch nicht erreicht, wenn neben der intellectuellen Bildung Fertigkeiten geübt werden, die nicht zum vollen geistigen Bewusstsein des Zöglings werden können. Nur durch die Einführung der körperlichen Arbeit kann die harmonische Bildung erreicht werden, denn die körperliche Arbeit stärkt den Geist, indem sie den Körper stärkt.

Es ist wohl kaum zu bezweifeln, dass alles Wissen in der Seele des Kindes nur dann sich erfolgreich entwickeln kann, wenn die zugrunde liegenden Vorstellungen, wenn also das durch den Unterricht vermittelte Material an Klarheit und Deutlichkeit, an Correctheit und Vollkommenheit möglichst wenig zu wünschen übrig lässt. Es wird daher jeder Lehrer darauf Bedacht nehmen müssen, bei Vermittelung neuer Wissensstoffe die Vorstellungen, auf welchen aufgebaut werden soll, genau der Wirklichkeit entsprechen zu

lassen. Die Hauptschwierigkeit, einen erfolgreichen Unterricht zu erzielen, erwächst aus der Unvollkommenheit der kindlichen Auffassung und aus der mangelhaften Verbindung der Vorstellungen, welche die Kinder aus dem Unterrichte gewonnen haben. Die heutige Unterrichtsmethode ist freilich bemüht, durch Anschauungsobjecte verschiedener Art einen guten Grund dafür zu legen, dass sich dem jugendlichen Geiste möglichst richtige Vorstellungen einprägen, dennoch lehrt die Erfahrung viel zu häufig, dass bei vorgenommenen Wiederholungen vieles von dem vergessen worden ist, was man recht sicher eingeübt zu haben glaubte; oft haben sich die Vorstellungen derart in einandergeschoben, dass das ursprünglich Gebotene kaum wieder zu erkennen ist. —

Dauernder sind allerdings die Eindrücke, wenn dem Anschauen eines Gegenstandes die bildliche Darstellung desselben folgt; doch ist dabei zu berücksichtigen, dass durch das Zeichnen die reproducirte Vorstellung nur auf einer Fläche dargestellt wird, der Gegenstand selbst durch das Zeichnen niemals in seiner Totalität wiedergegeben werden kann, weil hiezu die wesentlichste Bedingung, die dritte Dimension fehlt. Diese wirkliche Gestaltung eines Objectes vermag aber der Werkstatt-Unterricht. — Derselbe ist gewissermassen ein intensiver Anschauungsunterricht, der seiner Natur nach zugleich die Controle darüber enthält, dass das durch die Sinne Wahrgenommene wirklich geistiges Eigenthum des Schülers geworden ist. — Soll also das dem menschlichen Wissen zugrunde liegende Vorstellungsvermögen greifbare Gestalt erhalten, so ist die Wichtigkeit solcher Beschäftigung, wie sie die Schulwerkstätte gewährt, begründet, selbst dann, wenn dieselbe nur einen Theil des kindlichen Vorstellungskreises zu umfassen vermag. Wird der Schüler angehalten, sich so eingehend mit einem Gegenstande zu beschäftigen, wie dies der Unterricht in der Schulwerkstätte verlangt, und wird er dabei geöthigt, die Summe der Grundäusserungen, die in dem nachzubildenden Gegenstande ausgedrückt erscheinen, in ihre einzelnen Theile zu zerlegen, so ist es unzweifelhaft, dass ein solches Verfahren auch auf die Disciplinen des theoretischen Unterrichtes seinen erfolgreichen Einfluss zu nehmen nicht verfehlen wird; denn ein Schüler, der genau und sicher arbeiten gelernt hat, wird sich auch sonst bestreben, gründlich und verständig thätig zu sein. Dadurch wird aber auch das Interesse für Bildung und Arbeit bei der Jugend in einer Weise gefördert, wie es nur gewünscht werden kann.

Wenn der Zögling daran geht, einen vorgeführten Gegenstand nachzubilden, so wird in demselben ein geistiger Process angeregt, der einer sorgfältigen Auffassung der Aussenwelt gleichwertig ist; — es ist die Bildung von Vorstellungsreihen, die, wenn der Arbeitsunterricht in ein pädagogisches

System gebracht wird, nur auf Grund sachgemässer Überlegung sich bilden können. Denn immer entsteht die Frage: Welche Mittel und Wege müssen eingeschlagen werden, um diesen oder jenen Gegenstand körperlich nachzubilden zu können? Es muss sich also schon im Vorbeginn einer Arbeit eine Vorstellungsreihe in der Seele des Zöglings entwickeln, deren einzelne Glieder die Grundäusserungen sind, welche bei Anfertigung des Objectes in Betracht kommen. Wer da weiss, welche Bedeutung überhaupt sorgfältig gegliederte Vorstellungsreihen für die geistige Bildung haben, der kann unmöglich den Wert eines Unterrichtes, der dies besonders zu bewerkstelligen vermag, geringschätzen, zumal wenn er bedenkt, dass die Wirklichkeit stets controlierend zur Seite steht und es sich sofort zeigt, wenn etwas oberflächlich oder gar falsch ausgeführt worden ist; ja man kann sagen, kein Unterricht zeigt die Gedankenfehler in einer so auffallenden Weise, als der Werkstattunterricht.

Wie aber derselbe eine vortreffliche Schule für die körperliche Gestaltung richtig erfasster Vorstellungen ist, so ist er auch in ästhetischer Beziehung von nicht zu unterschätzender Bedeutung; denn der richtig geleitete Werkstattunterricht vermittelt der Jugend den Sinn für schöne Formen, für Genauigkeit und Sauberkeit, was bei einer sorgfältigen Erziehung wohl nicht ausser acht bleiben darf.

Wenn wir die Unterrichtsdisciplinen unserer Lernschulen betrachten, so finden wir, dass dieselben vorwiegend nur auf dem geistigen Gebiete zur Arbeit erziehen. Unsere Schulen sind zwar schätzenswerte Unterrichtsanstalten, keineswegs aber Erziehungsanstalten, welche durch ihre Lehrfächer den heranwachsenden Menschen harmonisch auszubilden vermögen. Die Erziehung zur Arbeit erfolgt durch unzureichende Mittel, und die Heranbildung der so nothwendigen Arbeitskraft, Arbeitsdauer und Arbeitslust wird keineswegs erreicht, aber auch auf die körperliche Ausbildung, die doch einen so wesentlichen Theil der Arbeitsfähigkeit ausmacht, ohne welche überhaupt eine Arbeitsleistung gar nicht denkbar ist, nimmt unsere heutige Erziehung nicht die nothwendige Rücksicht. Durch die einseitige Kopfarbeit wird der in der Jugend vorherrschende Bewegungstrieb unterdrückt, und man wird zugeben müssen, dass wöchentlich 2 Turnstunden ein viel zu geringes Mittel sind, um nur einen Ausgleich des gestörten geistigen Gleichgewichtes herbeizuführen, um wieviel weniger den jugendlichen Körper kräftig zu entwickeln und zur Arbeit zu befähigen.

Was soll nun die Schule thun, um ihrer Aufgabe ganz und voll gerecht zu werden? Zur Beantwortung dieser Frage mag folgender Vergleich uns helfen: So wie der Körper zu seiner Erhaltung und zu seiner Entwicklung der

Nahrung bedarf, so bedarf auch der Geist der Nahrung — und diese ist nicht nur geistige, sondern auch körperliche Beschäftigung. So wie der Körper einen unbezwinglichen Trieb zur Befriedigung von Hunger und Durst zeigt, so zeigt auch der Geist ein gleiches Bedürfnis durch das Beschäftigtseinwollen; er widerstrebt der Langweile gerade so, wie der Körper dem Hunger. Wie aber der Körper entartet, wenn ihm zu karge oder zu reichliche Nahrung geboten wird, so ist es auch mit dem Geiste. Ja, die Kunst der Erziehung besteht ausschliesslich darin, dem Kinde stufenmässig, dem Alter und dem Entwicklungsgesetze der Natur entsprechend, jederzeit die richtige Beschäftigung als Nahrung zuzuführen. Jede vernünftige Beschäftigung erhält die Jugend heiter, vergnügt und folgsam, während die unbeschäftigte oder unrichtig beschäftigte Jugend nur vorübergehend im Gehorsam zu erhalten ist; an Stelle der guten Eigenschaften treten Langweile, Ungeduld, Launenhaftigkeit, Eigensinn und Ungezogenheit, also Entartung des Geistes. Der Schaffenstrieb geht in Zerstörungstrieb über, und der Sinn für Beschäftigung bleibt unbefriedigt. Wenn man den Vergleich mit der Nahrung des Körpers festhält, kann man des weiteren behaupten, dass unsere Jugend hinsichtlich der geistigen Nahrung einer gemischten Kost bedarf. Sie bedarf des Brotes, und dieses Brot ist die erziehliche Handarbeit. Diese Handarbeit darf aber nie eine bloss mechanische Fertigkeit der Hand bezwecken, sondern sie muss eine Arbeit des denkenden, wollenden und schaffenden Geistes sein. Nicht die Hand arbeitet, sondern der Geist durch die Hand, so dass letztere nur als Werkzeug des Geistes zu betrachten ist.

Die Handarbeit ist eine concret geistige Arbeit gegenüber der abstracten Geistesarbeit, wie solche die Schule im Übermasse fördert. Durch die Lernarbeit wird der Geist nicht allseitig gebildet, er bedarf zu seiner Entfaltung und Entwicklung des Wechsels in der Beschäftigung und zwar in der Weise, dass auf eine anstrengende, abstracte, geistige Thätigkeit eine leichtere, aber doch auch den Geist fesselnde Beschäftigung folgt. Diese wirkt dann wie ein Ruhepunkt, der durch Spielen und Turnen niemals ganz ersetzt werden kann. Die Handarbeit ist ein vorzügliches Gegengewicht gegen die rein geistige Arbeit, sie wirkt erfrischend und ausgleichend. Wer selbst einen geregelten Arbeitsunterricht mitgemacht hat, wird bestätigen müssen, dass da der ganze Körper thätig ist. Diese körperliche Thätigkeit tritt auch in einer den Geist mehr fesselnden Form auf, als wie dies beispielsweise beim Turnen der Fall ist; gleichzeitig entwickeln sich oft Talente, die sonst ganz in Schlummer verbleiben würden. Der formell bildende Einfluss, der durch die Handarbeit gewonnen wird, ergibt sich aus folgender Betrachtung: Durch die Lernarbeit wird der geistige Blick des Kindes nach innen gerichtet,

während bei der Handarbeit der geistige Blick nach aussen gerichtet wird und zwar nicht nur wollend, sondern schaffend, umgestaltend und arbeitend; es bildet sich das Auge, das Sehen, die Anschauung und die sinnliche Vorstellung. Die grösste Zahl von Vorstellungen verdanken wir dem Auge, und je klarer diese Vorstellungen sind, desto klarer wird auch das Denken, denn sinnliche Vorstellungen sind die Bausteine alles höheren Denkens. — Bei der Lernarbeit entwickeln sich Phantasie und Einbildungskraft oft weit über das natürliche Mass hinaus, woraus nicht selten sittliche Schäden erwachsen. Die Handarbeit wirkt auch hier ausgleichend, freimachend, den Geist harmonisch entwickelnd. Die erziehliche Handarbeit fördert in geistiger Hinsicht die Aufmerksamkeit der Arbeitenden, und indem das Kind bei der Handarbeit die Gedanken gesammelt erhält, bildet sich jene Beständigkeit der Aufmerksamkeit, die dann auch der Lernarbeit zugute kommt. Es ist also in der That das Bedürfnis für den Handarbeitsunterricht in der Erziehung vorhanden und keineswegs etwas der Schule Fremdartiges.

Wie die erziehliche Handarbeit ihren Einfluss auf die volle geistige Entwicklung ausübt, so ist sie nicht minder von Einfluss auf die Entwicklung der Willenskraft des Kindes. Von Jahr zu Jahr nimmt der Knabe im Übermass den Wissensstoff in sich auf, wobei er sich passiv verhalten muss, denn bei dieser Art der Unterweisung hat er wenig Gelegenheit, aus sich selbst herauszutreten, er kommt auf diese Weise gar nicht zum Bewusstsein seiner Kräfte, und das Können wird nicht in dem gleichen Grade entwickelt, als das Wissen. Die Handarbeit bietet in der Beherrschung des Stoffes Gelegenheit zu solchem Wollen und Können, das Kind kann dabei selbst zeigen, was es zu leisten im Stande ist. Auf diese Art bildet sich die Thatkraft, das Können, das Bewusstsein der eigenen Ausdauer und Leistungsfähigkeit und zugleich auch das praktische Urtheil.

Der seinerzeitige preussische Unterrichtsminister v. Gossler bemerkte anlässlich einer Landtagsitzung, dass in dem Handfertigkeitsunterrichte wahrscheinlich die künftige Reaction gegen die einseitige Kopfarbeit liegen wird. Es ist aber nicht allein ein Schul- und Erziehungsinteresse, das hier vorliegt und lediglich von pädagogischen Kreisen zu fördern wäre, auch weitere Kreise des öffentlichen Lebens fordern Berücksichtigung in der Schule; fordert doch das heutige Leben mehr wie je einen möglichst hohen Grad von Arbeitsfähigkeit, es ist doch das grösste Contingent der Berufsarten, das von der Arbeit der Hand lebt. Ist nun einmal die körperliche Arbeit der Schule einverleibt, so wird sich ihr Einfluss auf die Productionsfähigkeit des Einzelnen wie der Gesammtheit sicherlich geltend machen. Durch die Handarbeit könnte aber auch die Handgeschicklichkeit auf ein viel höheres Niveau

gebracht werden. — Diesbezüglich sagt ein deutscher Nationalökonom ganz zutreffend: „Bei der Erziehung der Zukunft wird Arbeit, Gymnastik und Unterricht verbunden sein, weil dies die einzige Methode zur Heranbildung vollentwickelter Menschen und auch ein Mittel zur Steigerung der Productionskraft ist.“ Es müssen demnach alle gewerblichen Kreise ein hervorragendes Interesse für die Einführung des Knabenhandarbeits-Unterrichtes in der Schule haben.

Gerne macht man, wenn von der unbestrittenen Einflussnahme des Handarbeitsunterrichtes auf die Jugenderziehung die Rede ist, den Einwurf, dass der Turnunterricht für die Entwicklung der Körperkräfte hinreichend Sorge tragen würde, nur müsste man ihm das erforderliche Stundenausmass zuwenden. Untersuchen wir nun, in welchen Beziehungen der Turnunterricht zum Handarbeitsunterricht steht. Geturnt muss werden; nur fragt es sich, ob der Turnunterricht allen Organen des menschlichen Körpers die erwünschte Ausbildung gewährt. Diese Frage muss verneint werden. Die zwei wichtigsten Organe, das Auge und die Hand, geniessen hiebei eine untergeordnete Pflege, und doch sind es jene Organe, durch welche sich der Mensch vorzugsweise auf eine höhere Culturstufe emporgeschwungen hat. Das Turnen stellt den Körper in den Dienst des Willens; wenn nun das Leben, besonders das gewerbliche, eine Förderung der Willenskraft nach dieser Richtung als Erziehungsaufgabe stellt, so können die bis jetzt üblichen Turngeräthe diesen Anforderungen nicht genügen, und es muss somit das ganze Gebiet der Werkzeuge in das Bereich des Turnens einbezogen werden. Die Werkstätte soll als eine besondere Abtheilung des Turnunterrichtes gelten, um Hand und Auge an den verschiedenen Werkzeugen unserer Handwerker üben zu können; „denn die Hand ist es, welche die Gedanken des Menschen in Thaten überträgt, und das menschliche Gehirn ohne dieses Werkzeug wäre einem zeitlebens in einem Kerker gefangenen Genie gleich, dessen kühnste Gedanken stets nur Gedanken bleiben.“

Die Hand ist ein Hauptwerkzeug für die Entwicklung des Menschengeschlechtes, und es muss ihr auf dem Gebiete der Erziehung ein grösserer Spielraum eingeräumt werden, als bis jetzt zugestanden wurde; es ist demnach dem Handarbeitsunterrichte in allen der Jugenderziehung geweihten Stätten der gebührende Platz einzuräumen, denn er ist ein nothwendiger Bestandtheil des erziehenden Unterrichtes und ein unentbehrliches Glied der Berufsbildung. Der Unterricht der Mädchen in den weiblichen Handarbeiten ist in Wahrheit nichts anderes als eine Vorbereitung für deren künftigen Beruf. Freilich besteht der Beruf der Frau nicht bloss in der Pflege der sogenannten weiblichen Handarbeiten, sondern auch in der Führung der

Wirtschaft, in der Krankenpflege, in der Erziehung der Kinder u. s. w. Durch die Einführung der Knabenhandarbeit in die Schule soll ja auch nur eine Berufsbildung im allgemeinen angebahnt werden, d. h. Erziehung zur Arbeit durch Arbeit, um den heranwachsenden Menschen darauf vorzubereiten, sich durch Händearbeit sein Brot verdienen zu müssen.

Bezüglich der Handfertigkeit, welche der Jugend durch die Pflege der körperlichen Arbeiten vermittelt werden soll, verweist man nicht selten auf den Zeichenunterricht, von dem man meint, er wirke für die Vermittlung von Handfertigkeit erschöpfend genug. — Dass der Zeichenunterricht und auch der Schreibunterricht eine gewiss schätzenswerte Handfertigkeit vermitteln, steht ausser allem Zweifel; es kann aber auch nicht geleugnet werden, dass diese Fertigkeit eine wesentliche Steigerung erfährt durch die Übung im Gebrauche der wichtigsten gewerblichen Werkzeuge.

Auch die Überbürdung der Jugend durch die Lernschule wird gewöhnlich ins Feld geführt, wenn es sich um die Einführung des Handarbeitsunterrichtes als Unterrichtsgegenstand handelt. Diesbezüglich verdient die Äusserung Dr. Baders in Basel volle Beachtung. Er, der vielbeschäftigte Arzt, der die zum Theil traurigen Erwerbs- und Lebensverhältnisse der ärmeren Volksschichten aus eigener Anschauung kennen gelernt hat, ist überzeugt von der fortschreitenden Degeneration des Volkes, welche zwar nicht statistisch bewiesen, aber durch die Ergebnisse der Recrutenaushebungen und den Alkoholismus bezeugt sei. Die socialen Übel zu heilen, sei zwar nicht möglich, aber lindern können wir sie durch eine tüchtige allgemeine Erziehung. Als Hygieniker kann Dr. Bader die Schule, die er sehr hoch hält, nicht freisprechen von dem Vorwurfe, dass sie mit dazu beitrage, die Gesundheit und damit die Wohlfahrt des Volkes zu schädigen. Die einseitige Thätigkeit des Gehirns, das Stillsitzen in den Schulbänken erzeugt die sogenannten Schulkrankheiten, wie Verdauungsstörungen, Appetitlosigkeit, Blutarmut, Nervosität, woran nicht nur Mädchen, sondern auch Knaben leiden. Alle diese Nachtheile lassen sich durch einfache Reduction der Unterrichtsstunden nicht vermeiden. Was heisst denn ausruhen? Doch nicht dumpfes Hinbrüten oder fade Grillenfängerei, sondern Wechsel an Thätigkeit, damit der Blutumlauf nach allen Organen hingelenkt werde. Dazu empfehlen sich Ausflüge, Arbeiten im Freien, z. B. im Schulgarten, Turnübungen und Spiele und vor allem der Handarbeitsunterricht.

Gegen den Vorwurf der Überbürdung sprechen aber auch die bisher gemachten Erfahrungen. So kamen Schüler, welche beispielsweise zweimal in der Woche durch je 2 Std. in der Werkstätte beschäftigt wurden, auch an den für sie freien Tagen und baten um Einlass in die Werkstätte, um dort

arbeiten zu können. Es erscheint somit mehrerwähnte Arbeit nicht als eine Überbürdung, welche Ermüdung mit sich bringt, sondern geradezu als eine Erholung, der die Jugend sehr gerne nachgeht.

Man klagt in unseren Tagen vielfach über das Wachsen des geistigen Proletariats und erblickt darin eine drohende Gefahr für die Zukunft unseres socialen Lebens. So mannigfach auch die Ursachen sein mögen, welche dieser Befürchtung zugrunde liegen, so lässt sich doch nicht leugnen, dass einerseits das missverstandene Bestreben der Eltern, mit ihren Kindern immer höher hinaus zu wollen, und anderseits die einseitige Geistesrichtung, welche unsere Schulen verfolgen, begründete Ursachen für diese Befürchtung abgeben. Lassen wir die Schule einmal darangehen, bei der heranwachsenden Jugend Achtung und Wertschätzung für die körperliche Arbeit zu wecken und zu nähren, und so mancher wird sich derselben zuwenden und dadurch von dem gefährlichen Wege abgelenkt werden, der von dem geistigen Proletarier leider zu häufig betreten wird. Wer nie körperlich arbeiten gelernt hat, verachtet leicht die körperliche Arbeit und mit ihr auch den Arbeiter; wer sich aber die nöthige mechanische Geschicklichkeit angeeignet hat, wird diese Fähigkeit auch an anderen achten und schätzen. Wie nothwendig wäre es, wenn ein grösserer Theil unserer intelligenten Jugend technischen und mechanischen Beschäftigungen nachgehen würde, sowohl ihrer selbst als auch der Gesellschaft willen; leider hört man von jenen, die höheren Studien sich zuwenden, selten, dass einer zum Gewerbe übertritt; er strebt Idealen nach und verachtet dabei nicht selten den Stand seines eigenen Vaters. Daher das Bedürfnis unserer Zeit nach geistiger Bildung, vereinigt mit körperlichen Fähigkeiten. Diesem socialen Bedürfnisse soll der Arbeitsunterricht abhelfen, und sein Motto soll lauten: Gebildeter Geist, geschickte Hand.

Es ist gewiss, dass es immer Schüler gegeben hat und geben wird, welche kein Geschick zu körperlicher Arbeit haben und sich dieserwegen einer anderen Beschäftigung oder dem Studium zuwenden. In allen Fällen jedoch wird die zur Arbeit erzogene Jugend die Schule mit mehr Nutzen verlassen, als wenn sie bloss theoretisch gebildet wird. Das Resultat einer solchen allgemeinen Jugenderziehung wird das wachsende Interesse an gewerblichen Zwecken zur Folge haben, und die socialen Kreise werden geschickte und gebildete Arbeitskräfte, wirklich brauchbare Bürger zu den ihrigen zählen.

Der seinerzeitige französische Unterrichtsminister Jules Ferry sagte bei der Eröffnung eines Lehrerseminars für Handarbeitsunterricht Folgendes: „Die Handarbeit adelt, und das wollen wir. Und damit der Adel der Handarbeit nicht nur von denen, die sie ausüben, sondern von der ganzen Gesell-

schaft anerkannt werde, hat man das sicherste, einzig praktische Mittel gewählt: man hat die Handarbeit in die Schule selbst eingeführt. Glauben Sie mir, wenn Hobel und Feile ihren Ehrenplatz neben dem Zirkel, der Karte und dem Geschichtsbuche eingenommen haben werden, dann werden die Vorurtheile schwinden, und der sociale Friede wird sich auf den Bänken der Schule vorbereiten.“

Die Verhältnisse, unter welchen wir zur Zeit leben und wirken, gebieten uns allen Ernstes, ein wachsames Auge zu haben auf die Ereignisse, die sich um uns vorbereiten, und die auf einen mächtigen Ansturm auf die Errungenschaften unserer allgemeinen Volksschule schliessen lassen. Dazu kommt noch die unverkennbare Thatsache, dass in unseren Tagen das allgemeine Interesse für die Schule und ihre Lehrer nicht mehr in jenem Grade vorhanden ist, wie solches für eine gedeihliche Entwicklung unseres Schulwesens zu wünschen wäre. Die breiten Massen der Bevölkerung, aus denen sich ja die Majorität der Eltern unserer schulbesuchenden Jugend recrutiert, stehen den Leistungen der Schule und insbesondere den eifrigen Bestrebungen der Lehrer, das Beste zu leisten, oft mehr als theilnahmslos gegenüber und warum? Hauptsächlich darum, weil sie gegenüber den stetig fortschreitenden Verbesserungen der Unterrichtsmethode zurückbleiben. Sie werden zur Erkenntnis ihrer Laienhaftigkeit in vielen Fällen durch die eigenen Kinder geführt, und es wird auf diese Weise eine gewisse falsche Scham wachgerufen, welche sich schliesslich in einer ganz ungerechtfertigten Indolenz äussert. Bedenken wir nun noch den Einfluss, der von den ganz besonderen Freunden der Jugenderziehung auf die Eltern dahin geübt wird, dass sie der Meinung werden und glauben sollen, in der heutigen Schule herrsche kein religiöser Geist mehr, es werde ferner in derselben nicht nur Unnötiges, sondern sogar Gefährliches gelehrt, u. dgl. mehr, und man wird mir wenigstens theilweise Recht geben, wenn ich sage: Solchen schädigenden Erscheinungen muss die Schule, müssen wir Lehrer rechtzeitig und auf die Dauer zu begegnen suchen. Das Mittel hiezu bietet die erziehliche Handarbeit, wenn sie in ihren Erzeugnissen praktisch verwendbare Gegenstände liefert. — Die grosse Menge verlangt nach einem greifbaren Resultate des Schulunterrichtes, und dies gewährt die Arbeit in der Schulwerkstätte. — Den Wert, welchen angeeignete Fertigkeiten für das praktische Leben haben, weiss auch der Laie zu schätzen, und wenn die Gegenstände, welche in der Schulwerkstätte fertiggestellt werden, auch verwendbar sich erweisen, dann wird jedes Vorurtheil gegen die Bestrebungen unserer Volksschulen schwinden, denn das Elternhaus wird in der Schule jene Institution erkennen lernen, welche die für die Bedürfnisse des Lebens nothwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt.

Es sei mir gestattet, zur Erläuterung meiner Ausführungen an einer Serie von Holzmodellen, die in der von mir geleiteten Schulwerkstätte, XVI., Grundsteingasse 65, gearbeitet wurden, den Vorgang im erziehhchen Knabenhandarbeits-Unterrichte in Bezug auf Holzarbeiten kurz zu skizzieren. Die Modelle (1. rechtwinkeliges Parallelepiped, 2. Doppelkeil, 3. Doppelpyramide, 4. Rechenzahn, 5. achttheiliges Prisma, 6. Walze, 7. Doppelkegel, 8. Lesezeiger, 9. runder Blumenstab, 10. Federhalter, 11. Aufschrifttäfelchen, 12. kantiger Blumenstab, 13. Blumentopf-Untersatz, 14. Bügel (Mantelholz), 15. u. 16. Papier- und Falzmesser, 17. Butterspaten, 18. Kluppe (Knopfgabel), 19. Lineal, 20. hohler Halbcylinder, 21. Küchenbrett, 22. sphärische Nische, 23. Malerpalette, 24. Speiselöffel, 25. Hammerstiel, 26. Mehlschaufel, 27. Kleiderrechen, 28. Hackenstiel, 29. Blumentopfständler, 30. amerikanischer Axtstiel, 31. Speiselöffel (in schwierigerer Ausführung), 32. Fusschemel, 33. Stiefelzieher, 34. Eierständler, 35.—41. Holzverbindungen, 42. u. 43. Zinkenstücke, 44. Nagelkästchen, 45. Tragkästchen, 46. Mehlkästchen, 47. Essbesteckkästchen, 48. Salzkästchen, 49. Schemel, 50. Bilderrahmen, 51. Winkelhaken, 52. Brotbrett mit Mäanderrand, 53. Büchergestell, 54. Löffelhalter, 55. u. 56. Streichholzkästchen mit Seitentheilen, 57. ovales Brotbrett, 58. Handtuchhälter, 59. Console, 60. Casette) entsprechen in ihrer Zusammenstellung den Grundsätzen: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren.

Leicht ist ein Modell, wenn an demselben nur eine Grundäusserung vorkommt, d. h. wenn zu dessen Darstellung nur ein Werkzeug u. zw. ein leicht führbares erforderlich ist. Das einfachste und gebräuchlichste Werkzeug ist das Messer, also die Arbeit mit dem Messer eine Grundäusserung, welche die leichteste genannt werden kann, weil die Kinder schon frühzeitig mit dem Messer umgehen lernen, es schon von früherher theilweise anwenden können. Nach den Grundäusserungen, welche bei der Anfertigung oben angeführter Modellserie zum Ausdrucke kommen, kann man im wesentlichen 4 Gruppen unterscheiden u. zw. 1. Arbeiten mit dem Schnitzmesser, 2. Hobelarbeiten, 3. Hohlisenarbeiten, 4. Arbeiten mit Säge und Stemmeisen.

Wiewohl die Säge in ihren verschiedenen Spielarten schon zur Fertigstellung der Modelle in den ersten drei Gruppen mannigfache Verwendung findet, so äussert sich ihre selbständige Bedeutung als darstellendes Werkzeug hauptsächlich bei der Anfertigung der Holzverbindungen, wozu auch die Zinkungen zu rechnen sind, und zu deren Herstellung eine sichere und genaue Führung der Säge erforderlich ist.

Eine Vorstellungsreihe, deren einzelne Glieder die Grundäusserungen sind, welche bei Anfertigung eines Körpers in Betracht kommen, ist in der

Informationsserie des Löffels (Modell No. 24 u. 31) enthalten. Nachdem das Holz mit der halbbreiten Handsäge zugeschnitten worden ist, wird die eine Fläche mit dem Hobel abgerichtet. Nunmehr wird die Zeichnung aufgetragen und mittels der Schweifsäge die Ausschweifung der Flächen, welche die Umriss des Löffels geben, erzielt. Dann wird die obere Gestalt des Stieles (Halses) und der Fläche für die Höhlung aufgetragen, gefeilt, mit Hilfe des Hohleisens gehöhlt. Endlich wird die untere Seite des Löffels aufgetragen, ausgeschweift, geraspelt und gefeilt, sodann der Griff mittels des Messers zugespitzt, geraspelt, gefeilt, und schliesslich der ganze Löffel geputzt und geschliffen.

Auch in der Wahl des Arbeitsmaterialies wird den oben erwähnten methodischen Grundsätzen Rechnung getragen, indem vorerst in weichen bez. leicht zu bearbeitenden Holzarten wie Linde, Pappel, Weide, Espe, Fichte, Tanne, Föhre gearbeitet wird, hierauf mittelharte Holzarten wie Birke, Kirsche, Erle und schliesslich harte Hölzer z. B. Eiche, Esche, Weiss- und Rothbuche, Birne, Nuss und Ahorn zur Verarbeitung gelangen.

Schüler, welche nicht die nöthige physische Eignung zur Herstellung von Arbeiten in Holz besitzen, können nutzbringend mit Papparbeiten beschäftigt werden. Für die erziehliche Knaben-Handarbeit im Anschlusse an die Beschäftigungen im Kindergarten würde sich ein Stufengang in der Weise empfehlen, dass man auf der Unterstufe (1., 2., 3. Schuljahr) das Umbilden linien- und flächenartiger Stoffe (Flechten, Verschnüren, Falten, Ausschneiden in Papier, Ausschneiden, Überziehen, Rändern der Pappe), auf der Mittelstufe (4. u. 5. Schuljahr) die Bildung von Körperformen (Körperformen mit ebenen, mit ebenen und gekrümmten Flächen) und auf der Oberstufe Arbeiten in Holz event. weitere Papparbeiten ausführen lasse.

Trachten wir unsere Jugend zu werkhätigem Leben zu erziehen, tragen wir dafür Sorge, dass sie arbeiten kann und die Neigung empfindet, arbeiten zu wollen. Die Erfolge werden wohl erst der Zukunft zugute kommen. Unsere Schule aber hat die für die sociale Reform so nothwendigen Vorbedingungen geschaffen und wird auf solche Weise immer auf der Höhe der Zeit stehen, denn sie arbeitet ihrer Aufgabe gemäss für das Leben, sie erzieht die heranwachsende Jugend zur Arbeit durch Arbeit. — Und der Lehrer, dessen Streben dem Wohle der Jugend und dem Besten des Vaterlandes gilt, er arbeitet in dem beruhigenden Bewusstsein treuerfüllter patriotischer Hingebung.

D e b a t t e .

In der Debatte zu diesem Vortrage ergriff zunächst Herr B.-L. Victor Zwilling das Wort. Er betonte die Nothwendigkeit der Aufnahme eines Handarbeitsunterrichtes in den Lehrplan der Knabenschule, wenn die Schule nicht bloss — wie dies leider jetzt der Fall ist — Unterrichts-, sondern auch u. zw. in erster Linie Erziehungsanstalt sein soll, und beantragte die Annahme der vorliegenden Thesen sammt einer 3. (Zusatz-) These. — Frl. Stein äusserte sich in demselben Sinne und erklärte, ein systematischer, obligatorischer Handarbeits-Unterricht sei auch in Knabenschulen ebenso zweckmässig als zeitgemäss. — Herr Taubstumm-Lehrer A. Druschba hob zunächst die Wichtigkeit der Einführung des Handarbeits-Unterrichtes in Waisenhäusern und anderen Internaten, welche die häusliche Erziehung zu ersetzen berufen sind, hervor. Während Kinder, welche im Elternhause erzogen werden, besonders Kinder Gewerbetreibender, auch im schulpflichtigen Alter (und nicht zu ihrem Nachtheil) angehalten werden, so manche ihrem Alter und ihrer Körperkraft angemessene häusliche Arbeit zu verrichten, und dadurch mit Werkzeugen und deren Handhabung bekannt werden, mangelt es leider in Waisenhäusern und ähnlichen Internaten meist an Gelegenheit für die Aneignung einer solchen Handfertigkeit, und doch sind gerade die Kinder, welche in Waisenhäusern u. s. w. erzogen werden, zum weitaus grössten Theile für den Handwerkerstand bestimmt. In derartigen Internaten ist ein systematischer Handarbeits-Unterricht eine unabweisbare Forderung. Mit Rücksicht darauf beantragt Redner die (Zusatz-) These 4. — Gegenüber einer Anfrage, ob und für welche der in Wien üblichen Richtungen des Handarbeits-Unterrichtes sich der Vortragende entscheide und warum er sich für keine dieser Richtungen direct ausgesprochen habe, erörtert der Vortragende, dass er bei Behandlung des Themas „Die Stellung des erziehlichen Knabenhandarbeits-Unterrichtes zum Schulunterrichte“ nicht eine Richtung des Handarbeits-Unterrichtes, sondern den Handarbeits-Unterricht überhaupt im Auge hatte; jede der beiden in Wien üblichen Richtungen verfolgt das gekennzeichnete Ziel, und es ist für die Entwicklung dieses Unterrichtes nur günstig, dass zwei Richtungen desselben praktisch erprobt werden. — Herr Oberlehrer Ed. Rybiczka gibt zu bedenken, dass die gewünschte obligatorische Einführung des Handarbeits-Unterrichtes in den Lehrplan der Volks- und Bürgerschule auf grosse Schwierigkeiten stossen muss besonders in einer Zeit, wie sie die gegenwärtige ist, in der die Bewilligung der Geldmittel für nothwendige Bedürfnisse des Unterrichtes auf Hindernisse stösst. — Dem gegenüber verweist Herr Druschba darauf, dass man bei der principiellen Entscheidung einer derartigen Frage sich nicht von der Rücksicht auf die Möglichkeit einer sofortigen Durchführung beeinflussen lassen soll; der Wunsch, die erziehliche Knabenhandarbeit in den Lehrplan der Volksschule aufgenommen zu sehen, muss vorerst ausgesprochen werden; ist seine Berechtigung einmal anerkannt, und findet er Berücksichtigung, so wird man auch die nöthigen Mittel aufzutreiben wissen. Nach dem Schlussworte des Vortragenden, in welchem er für die günstige Aufnahme und vielseitige Würdigung seiner Anregungen dankt und mit den beantragten Zusatz-Thesen sich einverstanden erklärt, werden die Thesen in folgender Fassung von der Versammlung angenommen:

Thesen.

1. Aufgabe der Schule muss es sein, die harmonische Entwicklung der Körper- und Geisteskräfte der Jugend zu fördern, wozu die erziehliche Knabenhandarbeit ein wirksames Mittel bietet.

2. Der Pflege der erziehlichen Knabenhandarbeit in der Schule fällt die Lösung folgender Aufgaben zu:

- a) Es soll ein Ausgleich zwischen körperlicher und geistiger Thätigkeit ermöglicht werden, der erfrischend und belebend auf den gesammten Unterricht wirken muss, und durch welchen insbesondere der verderblichen Lesewuth der Jugend entgegengearbeitet werden kann.*)
- b) Der Formensinn soll ausgebildet und der Sinn für das Schöne (der Geschmack) entwickelt werden. Gewinnt einerseits durch die Darstellung wirklicher Gegenstände das Verständnis für die Form an Bestimmtheit, so wird anderseits die Entwicklung des Sinnes für Schönheit durch die sorgfältige Wahl der nachzubildenden Formen ermöglicht.
- c) Die Knabenhandarbeit soll den Turnunterricht ergänzen und ein Mittel zur Gymnastik der Hand und des Auges darstellen.
- d) Der Handarbeitsunterricht gibt Gelegenheit, den natürlichen Anlagen des Zöglings nachzugehen und auf Grund dieser Wahrnehmungen eine der individuellen Eigenart des Zöglings entsprechende Wahl des Berufes zu treffen.**)
- e) Durch die Einführung der körperlichen Arbeit in die Schule soll dem Kinde früh Achtung vor der Arbeit und dem Arbeitenden eingeflößt werden.
- f) Der Knabenhandarbeits-Unterricht soll die wirtschaftliche Hebung der breiten Volksschichten fördern helfen.

3. Es erscheint nicht zweckmässig, dass der Handarbeits-Unterricht als Nebengegenstand und in bloss losem Zusammenhang mit den übrigen Bildungstoffen in der Schule Eingang findet, er hat vielmehr an allen Schulen als Hauptgegenstand und in den Gesamtunterricht organisch eingegliedert aufzutreten.***)

4. In Instituten, besonders in solchen für nicht vollsinnige Kinder, ist der Betrieb dieses Unterrichtszweiges geradezu unentbehrlich.†)

*) Zusatz beantragt von Herrn Dr. I. Kraus.

**) These 2d beantragt von Herrn Dir. D. Simon.

***) These 3 beantragt von Herrn B.-L. V. Zwilling.

†) These 4 beantragt von Herrn T.-L. A. Druschba.

VI.

Eine Ferienreise zum Studium des Zeichen- unterrichtes in Schweden.

Vorgetragen am 4. December 1897 von B.-L. ALOIS KUNZFELD.

Meine Freude über die Erlangung eines Reisestipendiums zum Studium des Zeichenunterrichtes wurde dadurch nicht wenig getrübt, dass mir bei der Auszahlung desselben als Erhebungsgebiet Schweden bezeichnet wurde; denn ich hatte erwartet, dass man mich nach Paris und Brüssel senden würde, für welche Reise ich bereits alle Vorbereitungen getroffen hatte, und welche mir auch dadurch anheimelnder erschien, dass ich die französische Sprache in Wort und Schrift so ziemlich beherrsche. Aber was sollte ich in Schweden machen, dessen Sprache mir ebenso fremd war, wie die spanische? Konnte ich hoffen, mit Deutsch und ein wenig Französisch meinen Reisezweck zu erreichen? Die in Eile eingezogenen Erkundigungen förderten die widersprechendsten Urtheile zu Tage. Dazu kam der Umstand, dass ich wohl von den älteren und neueren Begründern und Reformatoren des Zeichenunterrichtes in Deutschland, Frankreich, der Schweiz, sogar in Amerika Kenntnis hatte, vom Zeichenunterrichte in Schweden aber nicht mehr wusste, als dass die Methode Stuhlmanns in Schweden und Norwegen Verbreitung gefunden. Ich fasste mich jedoch bald (insbesondere als ich von vielen meiner Freunde und Bekannten um die schöne Nordlandsreise beneidet wurde) und dachte mir, dass in einem Lande, in welchem die körperliche und geistige Erziehung des Volkes auf einer so hohen Stufe steht und in welchem der Gewerbefleiß, unterstützt durch den Slöjdunterricht*) solche Triumphe feiert, gewiss auch für den Zeichenunterricht etwas zu lernen sein würde.

*) Handfertigkeitsunterricht.

So trat ich denn frohen Muthes am 7. Juli d. J. meine Reise an. Sie führte mich zunächst über Berlin nach der Freien und Hansastadt Hamburg. Trotzdem mir als Reiseziel und Erhebungsgebiet Schweden angewiesen war, wollte ich doch meine ganze Reise meinem Zwecke dienstbar machen. Leider waren die eingetretenen Schulferien diesem meinem Vorsatze nur wenig günstig, und ich konnte beispielsweise in Berlin trotz der aufgewandten Mühe über den Zeichenunterricht nichts erfahren. Holder war mir mein Geschick in Hamburg; es führte mich zum Director der allgemeinen Gewerbeschule Dr. A. Stuhlmann. Der Reformator des Zeichenunterrichtes in Norddeutschland empfieng mich recht herzlich, und bald war ein lebhafter Meinungs-austausch über den Zeichenunterricht in Deutschland und Oesterreich im Gange. Dr. Stuhlmann bedauerte die neue Richtung, welche durch Lange angebahnt wurde und nun durch Fritz Müller auch in Hamburg einen Vertreter gefunden hatte, jene Richtung, welche nur nach Naturformen gezeichnet wissen will, natürlich ohne jede Methode. Der Grundsatz, dass Kinder „flächhaft“ sehen, sei ganz falsch. Die Kinder würden durch solch unmethodisches Zeichnen für den späteren, gründlichen Unterricht im Körperzeichnen ganz und gar verdorben. Eine Hauptursache für die geringen Erfolge des Zeichenunterrichtes in Deutschland im Freihandzeichnen an den Volksschulen läge auch in der ungenügenden Vorbildung der Lehrer im Zeichnen und in dem geringen Stundenausmasse. Es gäbe nun Leute, welche Stuhlmann selbst die Schuld an diesen Übelständen beimessen. Er verwahrt sich dagegen, indem er behauptet, dass in der Unterrichtsverwaltung leider nur Philologen und Juristen sässen, welche über den Wert des Zeichnens nur sehr untergeordnete Vorstellungen hätten. Ich besuchte dann unter Führung eines Oberlehrers die verschiedenen Abtheilungen seiner Gewerbeschule und war über den ausserordentlich praktischen Betrieb des Zeichenunterrichtes in allen Abtheilungen sehr erfreut. Insbesondere sah ich in der kunstgewerblichen Abtheilung das Stilisieren von Blatt- und Blütenformen nach natürlichen Pflanzen, die Anwendung der gefundenen Muster und das Aufsuchen ähnlicher, alter und neuer Formen an Gegenständen des kunstgewerblichen Museums. Eine eingehende Betrachtung des in der Hamburger allgemeinen Gewerbeschule Gesehenen in Bezug auf Stoff und Methode würde mich von dem eigentlichen Gegenstande meiner Darstellung zu weit abführen.

Von Hamburg reiste ich über Lübeck nach Kopenhagen. Was mir gleich bei der ersten Wanderung durch diese Stadt auffiel, war die überaus grosse Anzahl von Kunsthandlungen, in welchen Sculpturen oder Photo-

graphien von Bildhauerwerken ausgestellt waren. Ich war eben in der Vaterstadt Thorwaldsens. Ich besuchte zunächst das den Werken dieses grossen Künstlers gewidmete Museum, ein düsteres, einem Mausoleum ähnliches Gebäude, neben welchem sich wie ein lichtvoller Zukunftstraum das herrliche Gebäude von Ny-Carlsberg abhebt, eine noch in der Ausgestaltung begriffene grossartige Glyptothek, welche der dänische Brauer Karl Jakobson seiner Vaterstadt zum Geschenke machte, eine der ersten Sculpturen-Sammlungen der Erde, deren Betrachtung in mir die Überzeugung wachrief, dass seit dem grossen Meister Thorwaldsen die begeisterten Lobeshymnen auf das Meisterstück der Schöpfung in Kopenhagen nicht abgenommen haben. Die jungen Meister zeigen sich ihres alten Lehrers und Wegweisers durchaus würdig. Bissen, Hasselberg, Hansen, Saaby, Synding u. a. haben die von Thorwaldsen geschaffenen, idealen Formen griechischer Art natürlich ausgestaltet und seelisch belebt. An die Sculptur Kopenhagens schliesst sich würdig die Keramik an, welche nicht nur Vorzügliches in der Nachahmung alter griechischer Vasen leistet, sondern auch in Bezug auf die Darstellung moderner Gefässe in erster Linie steht. Was ich hievon hier und auf der Ausstellung in Stockholm gesehen, ist das Schönste, was ich bisher auf diesem Gebiete wahrzunehmen Gelegenheit hatte. Der Gedanke lag nahe, dass, wo Kunst und Kunstindustrie auf so hoher Stufe steht, auch der Zeichenunterricht beachtenswert sein müsse. Leider waren auch hier die Ferien eingetreten; ich fand nur mehr die deutsche Mädchenschule zu St. Petri, welche ihrem Zeichenunterrichte die Methode Stuhlmann zu Grunde gelegt hatte, geöffnet. Die Erfolge waren mindergute. Ich erfuhr jedoch hier, dass an den dänischen Schulen die Methode Andersen eingeführt sein soll, und sah auf der Ausstellung in Stockholm die vorzüglichen Erfolge dieser Methode. Dort lagen sauber in braunen Umschlägen geordnet sämtliche Zeichnungen einer grossen Anzahl von Schülern. Besonders beachtenswert schien mir das Zeichnen in „De forenede Kirkeskoler“. Der Unterricht in der

1. Cl. (11jährige Kinder, 2 Stunden wöchentlich) beginnt mit dem gradlinigen geometrischen Ornament, ähnlich wie in unseren Bürgerschulen. Krummlinige und Eiformen schliessen sich daran und finden in der

2. Cl. (12jährige Kinder, 3 Stunden wöchentlich) mit Monogrammen, Wappenschildern und anderen, nicht besonders glücklich ausgewählten Zeichenstoffen den Abschluss.

In der 3. Cl. (13jährige Kinder, 3 Stunden wöchentlich) wird das Zeichnen nach der Natur an geometrischen Körpern angebahnt und die erste Schattenanlage in scharfen Umrissen durch Schraffierung mit Bleistift gegeben.

In der 4. Cl. (14-jährige Kinder, 3 Stunden wöchentlich) Fortsetzung des Zeichnens nach der Natur, wobei insbesondere Gegenstände aus der Umgebung des Schülers Verwendung finden. Talentvolle Schüler erhalten, ihren Kräften entsprechend, schwierigere Arbeiten. (Ich sah unter andern auch ausgestopfte Vögel recht nett gezeichnet.) Alle zum Zeichnen verwendeten Modelle als Vasen, Kaffeemaschine, Amboss, Kirche sind theils in natura, theils in Gipsmodellen ausgestellt. In einer besonderen Mappe fand ich eine Menge naturhistorische Tegninger, Zeichnungen von Vögeln und anderen Thieren, alle wohl wenig gelungen, immerhin aber Interesse an der Natur und Naturbeobachtung bekundend. Was Schönheit und Sorgfalt der Zeichnungen anbelangt, verdient insbesondere auch das kgl. „Dövstumme Institut in Fredericia“ genannt zu werden.

Am 14. betrat ich in Malmö schwedischen Boden. In dieser mehr als 50 000 Einwohner zählenden Stadt fand ich ausgezeichnete technische Schulen mit über 1000 Zöglingen und einem Kostenaufwande von 20 000 Kr.*) jährlich.

Am 15. Juli langte ich in Stockholm, der Königin des Mälarsees, an. Da hier mit dem 1. Juli die zehnwöchentlichen Hauptferien begonnen hatten, war es mir trotz der vom Wiener Bezirksschulrath erhaltenen Beglaubigung und des vom österr. Generalconsulate erhaltenen schwedischen Empfehlungsschreibens sehr schwer, schulbehördliche Persönlichkeiten oder Lehrer ausfindig zu machen, welche mir die nöthigen Auskünfte gegeben hätten. Glücklicherweise fand ich schliesslich in Herrn Mejerberg, Stadtschulinspector im Ruhestande, einen treuen Mentor, der mir in der liebenswürdigsten und bereitwilligsten Weise alle gewünschten Aufklärungen gab und mich auch durch Stockholms mustergiltige Unterrichtsanstalten geleitete. Ich besuchte das königl. gymnastische Centralinstitut, die grossartige städtische Bade- und Schwimmanstalt und zuletzt eines der prachtvollen Schulgebäude, in welchem mir besonders die breiten Stiegen und Gänge mit Waschbecken, die einsitzigen Schulbänke, die grossen Turn- und Baderäume, die Slöjdsäle, die Schulküche und ein an dieselbe stossendes Speisezimmer für arme Schüler auffielen.

Zum Studium des Zeichenunterrichtes bot die grosse allgemeine Kunst- und Industrieausstellung, welche aus Anlass des 25-jährigen Regierungsjubiläums des Königs von Schweden stattfand, hinreichend Gelegenheit. Dem Schulwesen waren insbesondere zwei Gebäude gewidmet, das Musterschul-

*) Kr. schwedisch.

haus und der grosse Prachtbau des nordischen Museums; ausserdem fand sich das Elementarschulwesen auch im Pavillon der Stadt Stockholm vertreten und der technische Unterricht Dänemarks, Norwegens und Russlands in der grossen Industriehalle. Da die bezüglichen Aufschriften und Erklärungen jedoch ausschliesslich schwedisch waren, bin ich der Lehrerin Fr. Fredrique Hyltén, welche mich bei meinem ersten Rundgange durch die Ausstellung begleitete und mir alle gewünschten Aufklärungen gab, zu grossem Danke verpflichtet.

Der Zeichenunterricht fängt im 4. Curse (Halbjahr des Schulbesuches) mit 1 Stunde wöchentlich an und wird vom 11. bis 14. Curse in 2 Stunden wöchentlich ertheilt, wovon dann 1 Stunde dem geometrischen Zeichnen gewidmet ist.

Man hat die Methode Stuhlmann, welche von Hamburg herübergekommen war, nun allgemein verlassen und geht nach der Methode Alfred Sjöström vor. Dieser sagt in seinem in allen Schulen verbreiteten Werkchen: „En Samling Förebilder för Teckning etc. . . . för Lärare vid Folkskolor och Förberedande Elementarläroverk. (Stockholm 1893)“, dass er die Methode Stuhlmanns verlassen, weil sie ihm zu viel geometrische Motive enthalte, und dass er den Kindern mehr Gegenstände aus dem wirklichen Leben bieten wolle. (Also genau dieselbe Gegenströmung, wie sie sich bereits in Deutschland, wenn auch noch nicht allgemein, Eingang verschafft hat.) Sjöström sagt, er habe die Gegenstände des täglichen Lebens genommen, weil sie erfahrungsgemäss den Kindern mehr Lust zur Arbeit machen, und dieselben noch belebt durch die sogenannte bunte Technik. Diese besteht in dem Ausziehen oder Schattieren der gegebenen Formen mit farbigen Bleistiften oder Kreiden.

Die ersten Zeichenübungen beginnen in Zeichenheften, welche mit Kreuzen von 15 mm Abstand versehen sind, und bestehen aus mäanderähnlichen Bandverzierungen, Buchstabenformen und geradlinigen Gegenständen der Umgebung des Kindes, welche oft, da sie willkürlich ins Punktnetz gepresst erscheinen, gar nicht zu erkennen sind. Geradezu schauerhafte Verzerrungen aber stellen einzelne ins Kreuznetz mit geraden Linien eingezeichnete Thierformen als Pferd, Katze, Hund, Schwein, Löwe u. s. w. dar. Vom 7. Curse an beginnt die krumme Linie, auch ins Kreuznetz eingezeichnet. Unter den dargestellten Gegenständen finden sich auch einige mit perspectivischer Wirkung. Vom 9. Curse an gehen einzelne Schüler zu Heften über, in denen Halbierungskreuze der Seiten eingezeichnet sind. Schwächere Schüler zeichnen bis zum 11. Curse in punktierten Heften. Auch beim Frei-

handzeichnen sehen wir die Gegenstände aus der Umgebung des Schülers eine grosse Rolle spielen. So wird schon im 12. Curs nach natürlichen Gegenständen gezeichnet, wobei der Lehrer auf richtige Wiedergabe perspectivischer Erscheinungen keinen Wert zu legen scheint. So sieht man unter den ausgestellten Zeichnungen Fenster mit Blumentöpfen, Kaffeemaschinen und Kannen, griechische Helme oft mit Farbstiften ausgeführt, auch Blattformen nach natürlichen und getrockneten Blättern ohne jedes Verständnis des Blattschnittes. Auf der obersten Stufe konnte ich an den dargestellten Arbeiten keinen methodischen Lehrgang erkennen. Neben Formen aus Prof. Herdtles Zeichenwerk: „Blätter, Blumen und Ornamente“, die mit Schattenlinien versehen waren, fand ich ausgestopfte Vögel gezeichnet und schattiert, Blumensträusse in Aquarellfarben gemalt und Köpfe nach Vorlagen und nach Gips.

Was die Unterrichtsmethode anbelangt, so wird auf der untersten Stufe auf der Schultafel mit Kreide vorgezeichnet, während auf der Mittelstufe die von Sjöström entworfenen Wandtafeln meist ohne Tafelzeichnung des Lehrers zur Verwendung kommen. (Auf diesen Tafeln sind auch geometrische Körper und Gegenstände aus der Umgebung des Schülers häufig in fehlerhaften Umrissen dargestellt.) Auf der Oberstufe dienen als Unterweisungsmateriale nicht nur geometrische Körper, sondern auch Slöjdmodelle und Gegenstände aus der Umgebung des Schülers.

Neben dem etwas verworrenen und bunten Durcheinander des Stoffes im Freihandzeichnen macht sich der Curs für das geometrische Zeichnen, geregelt durch die Lehrbücher von Hjalmar Berg und John Eckström, vortheilhaft bemerkbar. Nach den wichtigsten geometrischen Constructionen wird sogleich zur Darstellung des Grund- und Aufrisses von Gegenständen aus der Umgebung des Schülers geschritten (Hohlmasse, Tische, Stühle, Bänke u. s. w.). Vorgeschrittenen Schülern werden auch Baupläne, Maschinenconstructionen und Ähnliches zum Copieren gegeben. Besonders angenehm berührt der Umstand, dass alle Arbeiten sehr sorgfältig und übersichtlich zusammengestellt sind.

Lässt der Lehrgang des Zeichenunterrichtes an den schwedischen Volksschulen, was Klarheit und Bestimmtheit anbelangt, manches zu wünschen übrig, so spricht sich in ihm doch deutlich das Bestreben aus, die Schüler so bald als möglich selbständig zu machen und zum Zeichnen nach der Natur zu bringen. — Geradezu Ausgezeichnetes leisten in dieser Beziehung die technischen Schulen Schwedens. Sie sind nach einem einheitlichen und klaren Plane gegliedert und zerfallen: 1. in die niederen technischen Gewerbe-

schulen, 2. in die technischen Elementarschulen, 3. in die eigentlichen technischen Schulen und 4. in die technischen Hochschulen.

1. Die niederen technischen Gewerbeschulen sind durchwegs Abend- und Sonntagsschulen und für die grosse Menge von Handwerkslehrlingen und Arbeitern berechnet. Die Bedeutung dieser Schulen für das Wohl der handarbeitenden Classen und für die industrielle Entwicklung Schwedens kann gar nicht überschätzt werden. Sie sind männlichen und weiblichen Zöglingen zugänglich, welche die nöthigen Kenntnisse (zurückgelegte Volksschule) besitzen.*) Die Lehrfächer dieser Schule sind: Freihandzeichnen mit Figurenzeichnen, Ornamentzeichnen und Malen, Perspective, kunstindustrielles Fachzeichnen, Modellieren, Holzschneiden u. s. w. Wo sich eine technische Elementarschule befindet, steht sie mit der genannten Schule unter gemeinschaftlicher Leitung, beide unter Oberaufsicht des Staates. Die Inspection derselben wird dermalen vom Rector der technischen Schule in Stockholm ausgeübt.

2. Die technischen Elementarschulen, von denen es 4 gibt, nämlich zu Malmö, Norrköping, Örebro und Borås, stehen zwischen den niederen und höheren technischen Lehranstalten und vermitteln in einem 3jährigen Cursus zu je 36 Wochen bei ganztägigem Unterrichte eingehendere technische Kenntnisse, als dies in den niederen Gewerbeschulen möglich ist. Zur Aufnahme in diese Schulen genügt das vollendete 14. Lebensjahr und die in der Volksschule erworbenen Kenntnisse. Der Staat widmet diesen von ihm erhaltenen Anstalten je 22 600 Kr. Die Leistungen dieser Schulen, was das Zeichnen und die damit verwandten Zweige des technischen Unterrichtes anbelangt, sind geradezu überraschend schön und ausserordentlich praktisch. Die vorgeführten Modelle werden in den verschiedenartigsten Manieren: Bleistift, Federzeichnung, Tuschlavierung, Wasser-Gouache und Ölfarbe wiedergegeben. Nach den Zeichnungen werden wieder die entsprechenden Gegenstände in Plastelin, Thon (auch gebrannt), Holz, Leder und Metallen dargestellt.

3. Unter den eigentlichen technischen Schulen steht naturgemäss die technische Schule in Stockholm obenan. Man hat ihr auch im Ausstellungsbau den ersten Platz eingeräumt. Von den 5 Abtheilungen dieser Schule interessierte mich vor allen andern der Tecknings-lärare-kursen, jene

*) In Schweden zahlen die Schüler aller, auch der gewerblichen Abend- und Sonntagsschulen eine Art Schulgeld im Mindestbetrage von 2 Kr. oder 2 Kr. 50 ö. für das Halbjahr.

Abtheilung der höheren Kunstgewerbeschule, in welcher Zeichen- und Schreiblehrer herangebildet werden. Der Zeichenunterricht in Schweden wird nämlich bloss in den drei untersten Classen von Volksschullehrern erteilt. In den oberen Classen liegt er in den Händen eigener Zeichenlehrer; und nur diesem Umstande ist es zu danken, dass bei der geringen Zeit (1—2 Stunden wöchentlich) verhältnismässig gute Erfolge erzielt werden. Der Unterricht in den Zeichenlehrerbildungscursen ist so angeordnet, dass ein Zögling, welcher demselben „mit Fleiss und guten Anlagen den grössten Theil seiner Zeit“ widmet, in 3 Jahren einen vollständigen Cursus durchmachen kann. Als Eintrittsbedingungen gelten das zurückgelegte 18. Lebensjahr, die 5 unteren Classen der Mittelschule und die erforderliche Fertigkeit im Freihand- und Linearzeichnen (auch auf Perspective und Schattieren ausgedehnt). Das Schulgeld beträgt jährlich 20 Kr. (für andere Zöglinge 60 Kr.).

Der Zeichenunterricht beginnt, wie aus den ausgestellten Zeichenheften ersichtlich war, mit einer Wiederholung des Zeichenstoffes (Methode Sjöström), daran schliessen sich Ornamente nach Prof. Herdtle, sehr rein in den Umrisslinien, häufig mit Farbtönen, dann wird rasch zum Zeichnen nach Modellen der Stuhlmann'schen Art übergegangen. (Die Schatten werden nur ganz einfach mit Bleistift in Flachstrich wiedergegeben.) Daran schliessen sich Naturstudien nach allerlei Gefässen, (Vasen, Kannen, Krügen, Tellern u. s. w.), nach architektonischen Elementarformen und Gipsmodellen bis zu den reichsten Ornamenten. Auch getrocknete und natürliche Pflanzen werden zu Studienzwecken verwendet. Ich sah fleissig gearbeitete Skizzen nach reizend zusammengestellten Stilleben und meisterhaft ausgeführte Arbeiten insbesondere in Pastellkreide. An diese Arbeiten schliessen sich Zeichnungen nach der Antike und Actzeichnungen. Die Zöglinge werden in allen Techniken ausgebildet. Aus den ausgestellten Skizzenbüchern und Anmerkungsheften ist ersichtlich, dass auch das Wichtigste aus der Stillehre und der Kunstgeschichte gelehrt wird, und dass die Schüler zu Compositionen, zu selbständiger Verwertung des Erworbenen angehalten werden. — Auf einer Wandfläche waren Compositionen zu schwedischen Volksliedern ausgestellt, die mitunter ergreifend schön waren. Nebstbei wird der stilistischen Durchbildung der Schrift grosse Aufmerksamkeit geschenkt. Unter den ausgestellten, in Verwendung stehenden Zeichenwerken fand ich das bekannte Handbuch der Ornamentik von F. S. Meyer, ferner besonders interessant auch Klingström, das Lavieren mit Tusch, und Lindberg: Penntecknings Studier (Federzeichnungen). Für die praktischen Unterrichtsübungen der Zeichenlehrencandidaten sind Zeichenclassen für Kinder angeordnet.

Hervorragend Schönes leistete auch die Abtheilung „Teckniska skolan för quinliga lärjungar“ (technische Schule für weibliche Zöglinge) der technischen Schule in Stockholm, ferner die „Slöjdföreningens Skola i Göteborg“ mit 914 Zöglingen, von der Stadt Gothenburg mit einem Kostenaufwande von 24,100 Kr. erhalten.

Besondere Erwähnung verdient noch die „Slöjd-och-teckniska Skola i Karlskrona“, welche sehr schöne Arbeiten in alter Alfresco- und Sgraffito-manier und Holzschnitarbeiten nach norwegischen Mustern ausgestellt hatte, und die technische Schule zu Eskilstuna, verbunden mit einer Fachschule für feinere Schmiede- und Metallindustrie. Es ist fast unbegreiflich, was hier in 3 einjährigen Cursen im Freihandzeichnen, Modellieren, Holzschneiden, Metallgravieren, Ciselieren, Treiben, Ätzen, Galvanisieren u. s. w. geleistet wird, wenn man erwägt, dass die Schüler keine anderen Vorkenntnisse als die, welche in der Volksschule vermittelt werden, besitzen. Freilich ist dabei in Rechnung zu ziehen, dass der technische Unterricht in Schweden durch den Slöjdunterricht, welchem die Schüler mit Leidenschaft folgen, ausserordentlich unterstützt wird. An den Pappslöjd schliesst sich in der Volksschule für 11—12 jährige Knaben der Holzslöjd und für 13—14 jährige Knaben der Metallslöjd. Ich war ganz überrascht davon, was Knaben in diesem Alter an Sorgfalt und Genauigkeit in der Behandlung von Holz und Eisen leisten. In der Erwägung dieser Umstände dürfte auch ein Theil der Frage Beantwortung finden, welche die Wiener Handelskammer an ihren Sendling zur Stockholmer Ausstellung stellte: „die Gründe darzulegen, wodurch die schwedische Kleineisenindustrie in einem Grade exportfähig wurde, dass sie alle anderen Concurrenzen zu bestehen vermag, während die Kleineisenindustrie unserer Alpenländer, die über gleich gutes Material verfügt, zu einer nennenswerten Entwicklung nicht gelangen kann und den Import ausländischer Erzeugnisse nicht aufzuhalten vermag.“

Der letzte Tag meines Aufenthaltes in Stockholm war dem Besuche des nordischen Museums gewidmet, einer ausserordentlich reichhaltigen Sammlung von Gegenständen, welche sich auf das nordische Völker- und Culturleben beziehen. Für die Erziehung germanischen Geistes fände sich manch wertvoller Gegenstand in dieser Sammlung, und auch der Zeichenunterricht könnte daraus Vortheil ziehen. Ich glaube, wir brauchten nicht immer nur von den alten Ägyptern, Assyriern und anderen, unserm Geistesleben ferne stehenden Völkern zu lernen. Ich fand in den Holzschnitzereien der alten Schweden und Norweger sehr viele Ähnlichkeit mit gewissen keltischen und sogar mit-mexikanischen Motiven. Dieses Gebiet einmal gehörig auszubeuten

und unterrichtlich zu gestalten, wäre ein grosses Verdienst, welches in erster Linie sich die Schweden und Norweger erwerben könnten; denn ihr Zeichenunterricht ist sehr arm an Ornamenten. Nur in der Fachschule von Karlskrona und Eskilstuna sah ich die Wiederbelebung und Pflege dieser schönen, alten Ornamentik.

Die Mittheilungen über den Zeichenunterricht Norwegens verdanke ich der Liebenswürdigkeit des Herrn Bezirksschulinspectors P. Coucheron. Die Kinder treten in Norwegen, sowie in Schweden in der Regel mit dem 7. Lebensjahre in die Schule ein und verlassen dieselbe nach siebenjährigem Schulbesuche. Der eigentliche Zeichenunterricht beginnt erst in der 4. Classe und umfasst 2 Stunden wöchentlich. Diese 2 Stunden werden gewöhnlich aufeinanderfolgend gegeben. Lehrstoff und Lehrgang sind fest gegliedert und zwar wie folgt:

4. Cl. senkrechte und wagrechte Linien, Dreieck, Viereck, Sechs- und Achteck und Figuren aus geraden Linien zusammengesetzt.

5. Cl. Kreis, Ellipse und Spirale, Figuren aus geraden und krummen Linien nach Petersens Apparat (eine Zeichenschule mit fast durchwegs bekannten, meist Herdtle entlehnten Formen).

6. Cl. Fortsetzung des Stoffes aus der 5. Cl.; Bekanntschaft mit den Hauptregeln der Perspective.

7. Cl. Das Auge wird geübt, Linien in ihrem gegenseitigen Verhältnisse im Raum aufzufassen (visieren).

Dann werden 1. Körper, begrenzt von ebenen Flächen, 2. Körper, begrenzt von ebenen und gekrümmten Flächen, 3. Körpergruppen und 4. Modelle aus dem praktischen Leben (Bänke, Tische, Stühle, Treppen, Gefässe u. s. v.) gezeichnet.

Es wird nur den Kindern in der 4. Cl. an der Schultafel vorgezeichnet, von der 5. Cl. an können Wandtafeln verwendet werden, wobei der Lehrer darauf zu achten hat, dass die Schüler denselben senkrecht gegenüber sitzen. Die Ausführung der Zeichnungen geschieht nicht nur mit Bleistift, sondern auch mit Tusch oder Tinte. Fortgeschrittenere Schüler wenden frühzeitig Farbtöne an. Die Körper werden anfangs nur im Umriss, später auch mit Bleistift schattiert wiedergegeben. Die Eintheilungslinien werden stets mit dem Lineale gemacht. In den oberen Classen hat man überall eigene Zeichenlehrer, welche in besonderen Cursen der kgl. norwegischen Kunstschule herangebildet werden. Ich hatte in Stockholm Gelegenheit, die Arbeiten dieses Curses auf der Ausstellung der „kgl. norske Kunst- og Handværksskole i Christiania“ kennen zu lernen. Der Gang des Unterrichtes ist

ungefähr derselbe, wie in den Zeichenlehrcursen in Stockholm. Das Zeichnen nach der Natur wird ungemein gepflegt, die Zöglinge werden zu fleissigem Skizzieren angehalten. Ausserdem wird mit Eifer das Studium der Antike betrieben, Act gezeichnet und componiert. Einige Arbeiten, die ich hier gesehen, z. B. eine Bordüre aus Wasserrosen und andere Decorationsmotive, gehören zu den schönsten der ganzen Ausstellung. Unter den ornamentalen Studien fand ich auch einige altnorwegische Muster, was mich sehr freute. Sehr schöne und lehrreiche Arbeiten stellten ausserdem aus: „Christiania teckniska Skola“ und „Den koindelige (weibliche) Industrieskola i Christiania“.

Die Rückreise führte mich über Gothenburg, Lund, Trolleborg, Rügen, Swinemünde, Stettin, Dresden und Leipzig. Während meines dreiwöchentlichen Aufenthaltes in Schweden und Norwegen fühlte ich mich oft vereinsamt, denn das Deutsche wird dort nur von den Gebildetsten gesprochen, und so begrüsst ich gerührt das erste Stückchen deutscher Erdé. Trotzdem besonders Dresden und Leipzig ungemein viel Anziehendes boten, zog mich eine unbezwingliche Sehnsucht heim in unser geliebtes Österreich.

Zum Schlusse meines Berichtes muss ich mir die Frage vorlegen: „Was können wir Österreicher vom Zeichenunterrichte der nordischen Länder lernen?“

Nicht mit Unrecht hat der Herr Übungsschullehrer Weiss vor einem Jahre in der pädagogischen Gesellschaft bei einem Vergleiche des österreichischen Zeichenunterrichtes mit dem in Frankreich die Behauptung aufgestellt, dass der Zeichenunterricht in Österreich eine bedeutend höhere Aufgabe zu erfüllen habe, als der in Frankreich. Dieser stelle die Ausbildung des Zöglings im Zeichnen und die Vorbereitung desselben für die Kunst und den kunstgewerblichen Unterricht als Selbstzweck hin, während der österreichische Zeichenunterricht im Vereine mit den anderen Unterrichtsgegenständen die harmonische Ausbildung aller Geisteskräfte des Zöglings anstrebe. Dasselbe gilt auch bei einem Vergleiche unseres Zeichenunterrichtes mit dem dänischen, norwegischen und schwedischen. Aber in der Allgemeinheit des Bildungszieles unseres Zeichenunterrichtes liegt auch dessen Schwäche. Man hat bei der Ausgestaltung des Zeichenunterrichtes an unseren Volks- und Bürgerschulen alles vermieden, was zu sehr auf das wirkliche Leben und dessen Bedürfnisse hinweist, und dadurch auch gegen einen wichtigen Unterrichtsgrundsatz gefehlt, den, der Unterricht sei praktisch. In dem Streben, das Schönheitsgefühl der Kinder zu wecken und zu pflegen, hat man dem Ornamentzeichnen nicht allein zur Vorherrschaft, sondern fast zur Alleinherrschaft verholfen. Bis zur 2. Bürgerschulclasse wird ausschliess-

lich ornamentales Zeichnen betrieben, und erst in den letzten 2 Schuljahren neben der Hauptpflege des Ornamentes ein klein wenig Perspective gelehrt, und diese meist höchst unpraktisch nach grossen Draht- und Holzmodellen in der alten Art der Brüder Dupuis.

Bedenkt man, dass das Zeichnen von Flachornamenten, geschieht dieses schon nach Vorzeichnungen des Lehrers an der Schultafel oder nach Vorlageblättern, nichts anderes ist, als ein einfaches Copieren, und dass der eigentliche Zeichenunterricht erst da beginnt, wo eine Darstellung des Räumlichgesehenen, des Dreidimensionalen in die zwei Dimensionen der Zeichenebene stattfindet, so wird man zugeben, dass der grösste Theil unserer Schüler gar nie zum eigentlichen Zeichnen kommt.

Während die Ergebnisse unseres Zeichenunterrichtes in Bezug auf das Ornamentzeichnen geradezu glänzende genannt werden müssen, stehen die meisten unserer Schüler allen wirklich praktischen Aufgaben mit geradezu Mitleid erregender Unbeholfenheit gegenüber. Ich glaube, wenn es der harmonischen Geistesbildung nicht abträglich ist, dass im Rechnen, im Sprachunterrichte und in den übrigen Unterrichtsgegenständen für das praktische Leben vorbereitet wird, so kann derselbe Grundsatz auch im Zeichnen nicht verderblich wirken. Hier ist es insbesondere, wo wir von den erwähnten nordischen Völkern lernen können, welche alle bei ihrem Zeichenunterrichte sich vor Augen halten, den Schüler so bald als möglich selbständig zu machen, ihn zum Zeichnen nach der Natur zu bringen und zur Lösung praktischer Aufgaben zu befähigen. Ein mächtiger Factor zur Erreichung dieses Zieles ist der Slöjdunterricht, welcher, in immer vorzüglicherer Ausgestaltung begriffen, wie kein anderer geeignet ist, die Kinder in die Formenwelt einzuführen und richtige Raumvorstellungen zu vermitteln. Die Slöjdmodelle bilden vorzügliche Vorbilder für den Zeichenunterricht, wie denn auch umgekehrt gute zeichnerische Entwürfe in Holz, Thon und Metall wiedergegeben werden. Dadurch wird für den folgenden gewerblichen Zeichenunterricht ein tüchtiger Grund gelegt und der gesammten industriellen Entwicklung des Landes in grossartiger Weise Vorschub geleistet. Auch wir sollten an jeder Schule eine Sammlung von Gegenständen des praktischen Lebens und des Kunstgewerbes, welche für das Zeichnen verwendbar sind, besitzen, um den Unterricht lebendiger und für das Gewerbe nutzbringender zu gestalten. Aber auch die vorzüglichsten Unterrichtsbehelfe nebst der besten Methode werden nicht im Stande sein, einen erheblichen Fortschritt unseres Zeichenunterrichtes herbeizuführen, solange es uns an Lehrern mangelt, welche diesen Unterrichtszweig vollständig beherrschen. Auch hierin können uns

die Schweden, welche der Heranbildung tüchtiger Zeichenlehrer die grösste Aufmerksamkeit widmen, als Muster dienen. Das Zeichnen an den Lehrerbildungsanstalten muss einer gründlichen Reform unterzogen werden. Die Zöglinge müssen zum richtigen Nachzeichnen von Gegenständen des praktischen Lebens und des Kunstgewerbes gelangen und durch fleissige Skizzierübungen eine gewisse Sicherheit im Darstellen derselben erhalten. Das wäre praktischer Unterricht in der Perspective, welche dadurch zum unverlierbaren Eigenthum der Zöglinge würde. Das Zeichnen und Malen von Ornamenten mit besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse des heimischen Gewerbefleisses, verbunden mit Belehrungen aus dem Wichtigsten der Stil-, Farben- und Compositionslehre, müsste nach wie vor gepflegt werden. Dieser Unterricht könnte durch Modellieren, Gipsabgiessen, Holzschneiden, Ciselieren und Gravieren entsprechend vertieft und nutzbringend gestaltet werden. Ebenso müssten die Zöglinge das Wichtigste aus der Kunstgeschichte in Bezug auf Baukunde, Bildnerei und Malerei, insbesondere in Rücksicht auf die österreichischen Verhältnisse kennen lernen. Dass zu diesem Zwecke eine bedeutende Vermehrung der dem Zeichnen zugewiesenen Unterrichtsstunden stattfinden müsste, ist selbstverständlich. Das ist übrigens eine Forderung, die schon oft gestellt wurde und noch so oft gestellt werden wird, bis man sie erfüllt hat. Da bis zu dieser endgiltigen Erfüllung wohl noch viel Wasser den Donaustrom hinabfliessen wird, dürfte es sich empfehlen, dass das hohe Unterrichtsministerium mittlerweile entweder an der Staatsgewerbeschule oder an der Kunstgewerbeschule Mittwoch- und Sonnabendcourse oder Abend- und Sonntagscourse zur Fortbildung der Lehrer errichte. Ich bin überzeugt, dass es an den Lehrern gewiss nicht fehlen wird, wenn es gilt, ihrer Fortbildung ein Opfer zu bringen, denn sie wissen nur zu gut, dass, wenn die gewerbliche Wehrhaftigkeit unseres Volkes auf der richtigen geistigen und körperlichen Erziehung unserer Jugend beruht, sie zunächst ihre Stütze finden muss in dem Können und in der Intelligenz unserer Jugendbildner.

D e b a t t e .

Herr Bürgerschul-Propädeut Steigl bestreitet, dass der eigentliche Zeichenunterricht erst mit der Darstellung des räumlich Gesehenen in der Zeichenebene beginnt. Das Zeichnen des Flachornamentes (ob es nun nach Vorzeichnung oder nach Vorlagen erfolgt) erscheine nur dann nutzlos, wenn es ein mechanisches Copieren, ein Pausen, wäre. Zur ebenen Darstellung des räumlich Gesehenen gehört eine gewisse Fertigkeit, Linien zu vergleichen, Formen auf einander zu beziehen, Verhältnisse zu erfassen und

richtig wiederzugeben. Diese Fertigkeit wird beim verständnisrichtigen Nachzeichnen des Flachornamentes erreicht; es ist dem Körperzeichnen das Zeichnen des Flachornamentes vorzuschicken, entsprechend dem Grundsatz: Vom Leichten zum Schweren. Redner erklärt aber eine Änderung in unserem Zeichenunterrichte nach der Richtung für wünschenswert, dass er auf die praktische Ausübung im Leben Rücksicht nehme. — Herr Dir. Otto Lang wendet sich gegen das mechanische Nachzeichnen. Wenn man Körper zeichnet, muss man selbst gewisse Linien finden, abstrahieren, lernt zeichnerisch denken. Er würde einem systematischen Zeichenunterrichte, der zunächst Körper mit klar ausgesprochenen Contouren zeichnen lehrt, den Vorzug geben. — Herr B.-L. V. Pimmer gibt seiner Meinung Ausdruck, welche dahin geht, dass der richtige Weg, den der Zeichenunterricht einschlagen soll, in der Mitte der angedeuteten Bahnen liege. Er erwähnt der Erfahrungen, welche er in Frankreich und in England machte. Die Franzosen legen ein Basrelief, also eigentlich ein Flachornament, vor und gehen später zum Körperzeichnen über. In England schreitet man vom linearen Zeichnen zum körperlichen Zeichnen und schliesst mit der Übertragung des eben Dargestellten in ein räumliches Gebilde: man fertigt nach der Photographie das Modell. In unseren Lehrplänen wäre vortheilhaft das lineare Zeichnen zugunsten des früheren Auftretens der Körperzeichnungen zu verkürzen. — Herr B.-L. Hans Barbisch verweist auf das von ihm verfasste Programm, welches vom Vereine österreichischer Zeichenlehrer an das k. k. Ministerium geleitet wurde, und in welchem die Forderung aufgestellt ist, dass im allgemeinen auf der Unterstufe das Flachornament, auf der Oberstufe das Zeichnen nach der Natur Pflege finde; dieses setzt ein früheres Beginnen mit dem Körperzeichnen als bisher und eine zweckentsprechende Berücksichtigung des Gipsmodelles voraus. — Der Vortragende erklärt in seinem Schlussworte, dass er das Ornamentzeichnen durchaus nicht aus dem Lehrplane der Volks- und Bürgerschule verbannt wissen will; er wünscht nur, dass den Bestrebungen, den Zeichenunterricht durch Pflege des Zeichnens nach der Natur mehr mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens zu betreiben, zum Durchbruche verholfen werde. — Herr B.-D. M. Zens verweist auf die bedauerliche Thatsache, dass der Vortragende auf seiner Reise die Schulthore fast ausnahmslos geschlossen fand, und regt an, der Verein möge an die Verleiher von Reisestipendien mit dem Ersuchen herantreten, dass den Stipendisten der nöthige Urlaub zu einer Zeit erwirkt werde, in welcher es möglich ist, den Betrieb des betreffenden Unterrichtszweiges durch directe Beobachtung, nicht nur aus Ausstellungen, Sammlungen, Schülerarbeiten u. dgl. kennen zu lernen. — (Der Ausschuss richtete auf Grund dieser Anregung ein Ansuchen in diesem Sinne an das Curatorium der Singerschen Stiftung.)

VII.

Die neuesten Fortschritte im erdkundlichen Unterrichte.

Vorgetragen am 2. April 1898 von B.-L. C. B. KRATOCHWIL.

(Mit Demonstrationen.)

Die Anregung zu meinem heutigen Thema ward mir durch die Lectüre einer kleinen Broschüre, die mir Ende 1897 in die Hand kam und sich „Das Kartenlesen und die Blankett-Karte im geographischen Unterrichte“ von Ig. und Mor. Tschamler, Berlin, Reimer 1897, betitelt.

Das Büchlein präsentiert sich recht unansehnlich, enthält aber eine Fülle anregender Gedanken und macht uns mit einer originellen Methode bekannt, die mir geeignet scheint, gewisse, schwer zu behandelnde Partien des heimatkundlichen Unterrichtes leichter zu bewältigen und ein richtiges Kartenlesen anzubahnen, was ja unbestritten angestrebt werden muss, damit sich der geographische Unterricht zu dem gestalte, was er sein soll: ein auf gründlichem Verständnis der Karte basierender Denkkunterricht. Insolange nicht der Schüler die Dispositionsfähigkeit über die Karte besitzt, läuft der geographische Unterricht immer Gefahr, zu einem Buchwissen herabzusinken, das eine Karte jederzeit entbehren kann, weil es ohne Verständnis der Karte erworben wurde.

Derzeit wird wohl dem Grundsätze, dass der geographische Unterricht von der Heimat ausgehen soll, voll Rechnung getragen, aber die Forderung Dr. V. Stoys, dass er seine Hilfe in den Ergebnissen eines ausführlichen heimatkundlichen Unterrichtes suchen müsse, ist noch nicht hinreichend zum Durchbruche gekommen, denn die Gründe hiefür liegen in der Richtung, welche in den einzelnen Methoden eingeschlagen wird.

Nicht die anschauende, noch die zeichnende oder vergleichende Methode vermag allein angewendet zum Ziele zu führen, wohl aber eine geschickte Vereinigung dieser Methoden, denn sie ergibt eine naturgemässe Stufenfolge, weil im heimatkundlichen Unterrichte eine Verbindung von Anschauung, Zeichnung und Vergleichung unerlässlich ist.

Es ist dem Lehrer unmöglich, die Kinder immer in jene Gegenden zu führen, welche er gerade behandelt; ja in Wien ist es bereits so weit gekommen, dass es ihm ohne Befolgung gewisser bureaukratischer Vorschriften ganz verwehrt ist, die Schüler auch nur in die nächste Umgebung Wiens zu führen, um mit ihnen dort gewisse elementare Anschauungen zu machen. Dass aber noch eine Menge anderer Umstände bei solchen Excursionen hindernd in den Weg treten, brauche ich hier des näheren nicht auseinander zu setzen.

Unter diesen Umständen muss der Lehrer an die wenigen Erkenntnisse anknüpfen, welche sich die Kinder durch ihre natürlichen Beziehungen zur nächsten Umgebung erworben haben, um dann vorwiegend die Karte in den Mittelpunkt des heimatkundlichen Unterrichtes zu stellen, was naturgemäss ein gründliches Verständnis derselben verlangt. Dr. Kirchhoff hat am 10. Geographentage es ausgesprochen, dass das Wesen einer Landkarte aus der Betrachtung und Kartierung der engsten Heimat entschleiert werde. Es muss somit schon von allem Anfange an auf ein tüchtiges Kartenverständnis und Kartenlesen hingearbeitet werden.

Ist es nicht möglich, geographische Kenntnisse den Schülern durch directe Anschauung zu vermitteln, so muss an Stelle dieser ein verjüngtes Bild der Natur, entweder in Form eines Reliefs oder einer der Natur möglichst nahe kommenden Karte treten. Der Schüler muss die Natur in der Karte (im Kartenbilde) wiedererkennen.

Dieser Forderung stellen sich aber in der Praxis grosse Schwierigkeiten entgegen. Die nächste Heimat ist dem Kinde am bekanntesten; das Bild (die Karte) dieses Erdenstückchens muss daher ein naturgetreues, d. h. die Karte muss genau und detailliert sein. Betrachten wir nun eine solche Karte der Heimat. (Specialkarte 1 : 25 000.) Der erste Blick sagt uns, dass sie für den Beginn des Unterrichtes nicht entspricht. Das ungeübte Auge des Kindes findet sich auf ihr nicht zurecht; die Fülle des Dargestellten zerstreut das Kind, verwirrt es und ist einer Auffassung des Gesamtbildes hinderlich. Es bedarf erst einer Summe von Lehrthätigkeit seitens des Lehrers und einer Summe von Abstractionsarbeit seitens des Schülers, dass er in dieser Karte das Abbild der Natur erkenne. Dies ist aber nothwendig; denn die Karte

soll die Grundlage für den ferneren Unterricht bilden, da doch die Landeskarte sich summiert aus einer Anzahl Heimatkarten, vermindert um gewisse, entsprechend einer höheren Anschauung nicht wahrnehmbare Nebendetails. Die Fähigkeit, die eigene Heimatkarte zu lesen, erleichtert das Lesen fremder Heimatkarten.

Wie soll nun das Verständnis der Heimatkarte angebahnt und erzielt werden? Offenbar nur dadurch, dass man einen Weg einschlägt und Mittel sucht, das verwirrende Kartenbild zu gliedern und in einzelne Sonderbilder aufzulösen, die dann wieder zu einem Gesamtbilde vereinigt werden.

Eine derartige Auflösung des Gesamtbildes wurde bisher in den Kartenskizzen und sogenannten „Kartenunterlagen“ versucht. Es wurden Details weggelassen, Formen und Verhältnisse skizzenhaft oder schematisiert dargestellt und sonstige eine abstracte Darstellungsweise beliebt.

Die auf diesem Wege erreichten Erfolge waren und sind aber bloss scheinbare, denn jede Skizze, jede Tafelzeichnung ist etwas Ungenaues, Naturwidriges, das die Kinder eher der Karte entfremdet, als dass es sie zum Verständnis der Karte führe, zumal ja an Stelle richtiger und wahrer Vorstellungen andere treten, die erst nach einer Summe von Abstractionsthätigkeit, die wir dem Kinde anfänglich nicht zumuthen dürfen, zur wahren Vorstellung führen können. Nichts ist dem Verständnis der Heimatkarte hinderlicher als die Schematisierung derselben.

Was erreichen wir, wenn wir zu früh der Kartenskizze den Platz im heimatkundlichen Unterrichte einräumen? Jedenfalls nur das eine, dass die Kinder die wichtigsten geographischen Objecte, welche nach Lage, Verlauf, Richtung u. dgl. behandelt wurden, auch in dieser Weise localisieren können, ihnen sonst aber alle andern Verhältnisse, welche die Karte zeigt, fremd (unverständlich) bleiben. Dies ist schon das erste Moment, wo Theorie und Praxis, d. h. die Forderungen der Methode mit deren Umsetzung in die Praxis in Widerspruch kommen. Die Consequenzen dieser zu frühen Anwendung der Kartenskizze und ihrer zu hohen Bewertung einerseits und der Unterschätzung der Bedeutung der Karte als Bild eines Erdenfleckchens anderseits zeigen sich im späteren geographischen Unterrichte und im Leben. Auch dem fähigsten Schüler ist dann die Karte bloss ein Stückchen Papiere, auf dem alle jene Berge und Ebenen, Flüsse, Seen und Meere, Grenzen und Städte gedruckt sind, die in seinem Geographiebuche stehen und deren Namen er recht fleissig auf der Karte unterstreicht, damit er sie leichter finde, merke und nach ihrer gegenseitigen Lage leichter beurtheile. Wenn nicht besondere Umstände eintreten, kommt der Schüler nie mehr dazu, sich

ein gutes Verständnis der Karte anzueignen. Er kann dann die Karten nicht lesen und vermag sich auf und nach den im praktischen Leben gebräuchlichen Karten nicht zurechtzufinden. Übrigens trifft dies auch oft bei Männern zu, bei denen man zufolge ihres Bildungsganges ein tüchtiges Kartenlesen voraussetzen sollte. Die Thatsache ist bezeichnend, dass nicht selten tüchtig gebildete Personen, von anderen zu schweigen, den Karten, welche Reisebeschreibungen und sonstigen erdkundlichen Werken und Büchern beigegeben sind, eine ganz nebensächliche Bedeutung zumessen oder mindestens in den Beigaben nicht das sehen, was beabsichtigt war, ja diese Beigaben eventuell gar nicht vermissen.

Die Grundlagen für ein gutes Kartenlesen müssen in den ersten Stunden des heimatkundlichen Unterrichtes gelegt werden. Sie bestehen in einer gründlichen, wohldurchdachten Behandlung des Lehrganges, der sich etwa durch folgende Stufenfolge fixieren lässt: Plan des Schulzimmers (1:10), des Schulhauses (1:100), des Schulortes (1:1000) und daran schliessend der Katasterplan des Gemeindegebietes (1:10 000). Diese Pläne sind mit genauer Einhaltung der conventionellen Darstellungsweise und mit Vermeidung aller willkürlichen Zeichengebung vom Lehrer herzustellen und allseitig zu behandeln. Besonders bei der Behandlung des Schulortes und des Gemeindegebietes wird sich vielfach Gelegenheit bieten, die Kinder in die kartographische Darstellungsweise näher einzuführen und sie mit einer ziemlichen Anzahl conventioneller Zeichen bekannt zu machen. Nicht unerwähnt bleibe es, dass der Katasterplan, wie es seinem Charakter entspricht, keine Terrain-darstellung bekommen darf.

Welches ist nun das nächste Ziel, das erreicht werden soll? — Es ist uns beispielsweise durch die Specialkarte (1:25 000) des k. u. k. militärgeographischen Institutes in Wien gegeben. Wir nehmen an, dass der Schulort „Weidlingau“ sei, und dass der heimatkundliche Unterricht der Unterstufe an der Schule in Weidlingau sich bisher innerhalb des von uns skizzierten Rahmens bewegt habe. Das Lehrpensum ist erschöpft; es muss ein Schritt weiter gemacht werden. Die Kinder sollen in das Verständnis der Specialkarte eingeführt werden. Diese Karte gibt uns ein getreues Bild von Weidlingau und seiner nächsten Umgebung. Eine andere Karte, etwa eine verwässerte Heimatkarte oder eine Karte, welche das naturwahre Bild der engsten Heimat irgendwie zerstört, verzerrt oder generalisiert, ist für unsere Zwecke unbrauchbar, denn jede Generalisierung der Karte muss späteren Schritten vorbehalten bleiben. Der Schüler, dem ja die engste

Heimat oder Theile derselben aus der Anschauung bekannt sind, darf auf der Karte nichts vermissen, was er auf ihr etwa suchen würde.

Ein Blick auf die Specialkarte, deren Verständnis wir anstreben, wird Ihnen sagen, dass diese Karte in der Form für die Unterweisung ganz ungeeignet ist. Jeder Versuch, in ihr ein Lehrmittel für unsere Zwecke zu finden, muss scheitern. Die Vielheit des Dargestellten verwirrt die Kinder und ist einem Kartenlesen hinderlich. Wir brauchen ein Mittel, die Vielheit aufzulösen, d. h. wir brauchen ein Lehrmittel, das uns gestattet, die Karte dem jeweiligen Stande des Unterrichtes anzupassen, ohne dass wir auf die Naturgetreueheit verzichten oder gar vorzeitig zur Generalisierung greifen müssen. Dieses Mittel ist die Blankettkarte.

Sie erscheint auf den ersten Blick als ein Blatt weissen Papiere von der Grösse der Specialkarte. Erst durch Befühlen mit den Fingerspitzen und durch eine nähere Betrachtung im reflectierten Lichte nehmen wir wahr, dass sie einen Aufdruck enthält. Dieser ist ein farbloser Abdruck der Specialkarte, wie sie uns hier zuhanden ist, nur hat man ihn vor dem Trocknen mit feinem Bimssteinpulver eingestaubt, so dass dieses an den gewünschten Stellen haften blieb.

Die so hergestellte Blankettkarte ist für die Aufnahme von Staubfarben und färbigen Kreiden (Pastelle, Farbstifte) sehr empfänglich. Auf dieser Karte können wir getreu das zur Darstellung bringen, was wir jeweilig veranschaulichen und behandeln wollen, ohne dass an die zeichnerische Fertigkeit des Lehrers irgendwie grosse Anforderungen gestellt werden, denn er kann nicht fehlen, zumal ja der Farbstoff nur an den vorgedruckten und präparierten Stellen haften bleibt. Eine Forderung stellt die Blankettkarte wohl an den Lehrer: Er muss selbst ein tüchtiges Kartenverständnis haben, denn die Verwendung der Blankettkarte wird jenem Lehrer schwierig vorkommen, der mit den Fortschritten der Kartographie im Rückstande ist.

Wie benützen wir die Blankettkarte? — Vor allem sei vorausgeschickt, dass deren Ausführung — ausgenommen die später zu erwähnenden Fälle — vor der Hand nicht vor den Augen der Schüler geschehen soll. Mit einem in schwarzer Staubfarbe eingeriebenen, weichen Rehllederlappen überwischen wir leicht jenen Theil der Blankettkarte, welcher das Gemeindegebiet Weidlingau enthält. Es ist auch statthaft, die Staubfarbe (Rebenswarz, Beinschwarz, Neutralschwarz etc.) längs des schmälern Randes der Karte in Form eines kleinen Walles aufzuschütten und dann durch Neigen des Blattes über die ganze Blattfläche gleiten zu lassen, wenn die ganze Karte entwickelt werden soll. Die Farbe bleibt auf dem Drucke haften; ein Über-

schuss wird abgeschüttelt. Nun ist der anfänglich farblose Druck hinlänglich sichtbar geworden, das Kartenbild ist hervorgerufen und kann weiter behandelt werden.

Vor allem übertragen wir den Katasterplan, den wir schon früher mit den Schülern behandelt haben, auf diese Blankettkarte, d. h. wir zeichnen das, was der Katasterplan zeigt, in die Karte. Das „Zeichnen“ ist nicht wörtlich zu nehmen, vielmehr ist es ein bloss mechanisches Überfahren des bereits Vordruckten mit den entsprechenden Farbstoffen (Blau, Schwarz, Grün, Roth u. dgl.) unter Zuhilfenahme von Pastellstiften, besser aber Feder und Pinsel. Die Schrift bleibt weg, ebenso das Terrain. Dieses Kartenbild (Plankarte) und der Katasterplan geben nun verglichen den Anlass, einen neuen Masstab, ein neues Verjüngungs- (Verkleinerungs-) Verhältnis zu besprechen und eine intensive Wiederholung vorzunehmen.

Hierauf müssen wir daran schreiten, die natürlichen Unebenheiten des Bodens (die Bodenplastik) der Gemeinde Weidlingau bildlich zur Darstellung zu bringen. An einem entsprechend grossen und sonst geeigneten Bergmodelle, von dem wir ja zu anderen Zwecken mehrerer bedürfen, entwickeln wir die Grundbegriffe: Fuss, Abhang, Hang, Lehne, Gipfel, Rücken, steil, sanft, schroff u. dgl. und bringen dann den Schülern ein Reliefbild der Heimatgemeinde vor Augen, an dem wir die Bodenplastik dieses Gebietes eingehend besprechen. Es ist dabei anfangs eine horizontale Lage des Reliefs unerlässlich; erst bei dem Wiederholungsunterrichte geben wir dem Relief eine verticale Lage. Bei dieser Gelegenheit empfiehlt es sich, das Relief so aufzuhängen, dass es unter einem Winkel von etwa 40° — 50° von links oben das Licht empfängt. Es soll nun den Schülern durch längere Zeit immer vor Augen sein, damit sie Gelegenheit haben, sich die Terrainverhältnisse recht gut einzuprägen, eventuell in der Natur selbst Erschautes aufzusuchen.

Dieses Relief soll im selben Masstabe wie die Karte, sehr genau und etwas überhöht hergestellt sein. Die Thäler, besonders aber die Wasserinnen und Wasserläufe müssen besonders plastisch herausgearbeitet werden. Von einer Darstellung der Culturen, Ansiedelungen und Communicationsverhältnisse ist vollständig abzusehen. Man gebe dem Relief einen matten, sehr blässgrauen Anstrich und zeichne bloss die Gewässer blau ein.

Wir schreiten im Anschlusse von der Besprechung des Reliefs zur Darstellung desselben Terrains auf der Blankettkarte und wählen hiezu die einseitige Beleuchtung. Nachdem wir auf einer ungebrauchten Blankettkarte nach der schon dargelegten Methode das Kartenbild (in diesem Falle das der Heimatgemeinde) entwickelt haben, zeichnen wir das Terrain ein,

indem wir mittels eines weichen Lederwischers die Staubfarben (gelbgrün für die Lichtseite der Berge, blaugrau für deren Schattenseite; das Licht von Nordwesten!) an den Bergabhängen auftragen. Der Unterdruck nimmt die Farben sehr leicht an; Fehler sind ausgeschlossen, weil ja vollkommen reine Papierflächen fast nichts von der Farbe annehmen. Auch in den Böschungsverhältnissen sind Irrthümer unmöglich, nachdem eine dicke und dicke Schraffierung mehr, eine dünne und schütterere Schraffierung wenig, die Schraffenzwischenräume und Ebenen nur spärlich (vermittelnd) den Farbton annehmen. Dadurch lässt sich das Terrain so plastisch herausarbeiten, dass es im Planum körperlicher wirkt als das zum Vergleich herangezogene Relief.

Es bleibe mir erlassen, hier näher auseinanderzusetzen, wie nun die am Relief gemachten Übungen an der neuen Karte, welche ausser dem Terrain bloss noch die Gewässer enthalten darf, fortgesetzt werden.

Die Verwendung der einseitigen Beleuchtung in der Blankettkarte dürfte auf Gegner stossen, welche ja mit Recht gegen diese „längst abgethane“ Darstellungsmanier zu Felde ziehen. Anders gestaltet sich aber die einseitige Beleuchtung in unserem Falle, wo der richtigen Schraffierung die Beleuchtung beigefügt wird, um der Wirkung der Schraffen durch die Wirkung der Farbe zu einem plastischen Gesamtbilde zu verhelfen. Dadurch bleiben die Böschungsverhältnisse ungeändert, was dann nicht der Fall ist, wenn eine einseitige Schraffierung oder Schummerung in der Terraindarstellung angewendet wird, die auf der Schattenseite falsche Böschungsverhältnisse zum Ausdruck bringt und auf der Lichtseite flache, ausdruckslose Abhänge zeigt. Wir können der einseitigen Beleuchtung in den grundlegenden Darstellungen nicht entzihen, denn die Schulkarte soll vor allem dem jeweiligen Culturzustande des Kindes entsprechen und dieses von der Stufe der elementaren Anschauung auf die höhere Stufe der geographischen Darstellung führen. Der Weg ist der der allmählich zunehmenden Abstraction: von der Natur zum Relief, dann zum naturähnlichen Bilde (Karte mit Reliefwirkung = einseitige Beleuchtung) und endlich zur conventionellen Terraindarstellung.

Diese letzte Stufe müssen wir auch noch erreichen; es heisst dies, die Kinder in das Verständnis der Schraffen einführen, eine Aufgabe, die bisher fast als unlöslich galt, ein Ziel, das in der Regel nicht erreicht wurde. Wir wollen nicht untersuchen, warum es nicht erreicht wurde, warum man noch nicht mit Energie der Sache an den Leib rückte, wir begnügen uns bloss, darauf hinzuweisen, dass die Theorie der senkrechten Beleuchtung und das Princip der Lehmann'schen Schraffenscala die Methodiker im elementaren Unterrichte immer auf Abwege führte. Weder Lehmanns Lehre über die

Terraindarstellung, die übrigens sonderbarer Weise in vielen geographischen Werken und Atlanten-Vorworten noch spukt, thatsächlich aber nur vorübergehend in vereinzelt Fällen in der Kartographie Anwendung fand und alsbald fallen gelassen wurde, noch die Lehre von der senkrechten Beleuchtung lassen eine elementare Erklärung der Schraffierung in der Terraindarstellung zu. Eine solche elementare Erklärung gibt es aber, und wir können sie sehr leicht geben.

Wir nehmen das schon früher benutzte Bergmodell zur Hand und lassen an den verschiedenen Hängen desselben blau gefärbtes Wasser, das wir auf dem Gipfel und auf den einzelnen Rücken des Modelles in einem feinen Strahle ausgiessen, herabfliessen. Das zuthal rinnende Wasser hinterlässt farbige Spuren, die wir als die Richtungslinien „des kürzesten Falles“ bezeichnen. Durch wiederholte Versuche erhalten wir eine beliebige Anzahl solcher Linien, zugleich kommen die Schüler zur Wahrnehmung, dass die Flüssigkeit an den steileren Abhängen rascher abläuft als an den sanfteren. Wir haben nun dieselbe Bergform (ein. z. Modell) derart vorbereitet, indem wir auf ihr mittelß blauer Farbe und Pinsel in dichter Folge nach allen Richtungen und auf allen Hängen diese Linien des kürzesten Falles derart zeichneten, dass wir diese Linien entsprechend den Böschungsverhältnissen dicker oder dünner zogen, d. h. diese Linien an steileren Hängen verstärkten. An diesem Lehrmittel werden nun die Erscheinungen eingehend besprochen, und es wird besonders das Augenmerk der Schüler darauf gelenkt, dass es Stellen am Modelle gibt, wo solche Richtungslinien zusammenfliessen und zu einem Gerinne werden.

Was wir auf dem Bergmodelle durch Zeichnung darstellten, wollen wir nun auch auf der Blankettkarte durchführen; mit andern Worten, wir zeichnen auf der Blankettkarte statt der Schraffen die Richtungslinien des kürzesten Falles mit blauer Farbe und Feder ein, indem wir zugleich die nothwendigen Verstärkungen an den steileren und steilsten Abhängen zum Ausdrucke bringen und die Richtung durch Pfeilspitzen andeuten. Sofort kommen die einzelnen Terrainformen zum Ausdrucke; Fehler sind nicht möglich, nachdem durch den unterlegten Druck (Schraffen) die Richtung und Stärke der Linien gegeben ist. Es ist nicht nöthig, dass wir das ganze Gebiet der Gemeinde Weidlingau derart ausführen, es genügt ein Stück davon, wenn nur sonst durch die Ausführung gleichzeitig die Bachbildung zur Darstellung kommt.

Hat ein Lehrer genügend Zeit, Geduld, und ist er im Kartenzeichnen nicht ganz ungeübt, so kann er ein weiteres Stück der Karte derart mit Blau und Feder ausführen, dass er die Richtungslinien „absetzt“ und „versetzt“

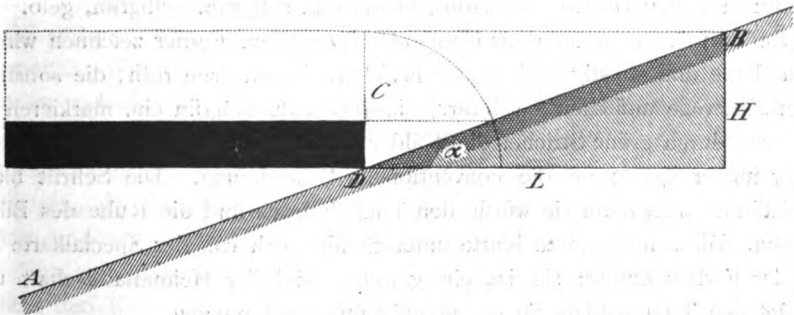
und in ihrer richtigen Stärke darstellt, mit andern Worten, ein Stück Terrain in Schraffenmanier (aber in Blau!) einzeichnet. Unbedingt nöthig ist dies aber nicht, denn wir können auch auf eine andere Weise die Schüler auf dem Wege zum Verständnis der Schraffen weiter führen: Wir nehmen einfach ein 3. Modell unserer Bergform und zeichnen auf demselben die Linien des kürzesten Falles in Blau mit der entsprechenden Stärke, aber versetzt und abgesetzt ein, dann zeichnen wir uns vier Projectionen dieses Modelles (am besten mit Hilfe der Isohypsen) auf Papier und führen dieselben derart wie das Modell selbst aus, d. h. 1. Richtungslinien des kürzesten Falles mit Pfeil, 2. dieselben Linien mit den nothwendigen Verstärkungen (steil, sanft), 3. die Linien versetzt und abgesetzt, 4. letzteres in Schwarz oder Braun.

Durch Vergleiche zwischen den Modellen und deren Projectionen gelangen wir zur letzten Stufe unserer Aufgabe, dass die Kinder die Schraffen verstehen und in ihnen Linien von besonderer Bedeutung sehen, aus deren Stärke Rückschlüsse auf die Böschungsverhältnisse gemacht werden können. Es muss für eine spätere Altersstufe vorbehalten bleiben, darzulegen, dass aus den Schraffen die Böschung nicht bloss als sanft oder steil, sondern direct nach fahrbar, gangbar und bloss steigbar unterschieden werden kann. Solange das Verhältnis zwischen Zwischenraum und Strichstärke (3 : 1) den Wert 3 nicht überschreitet, d. h. also, solange der Zwischenraum nicht geringer wird als die dreifache Strichstärke (der Strich $\frac{1}{3}$ des Zwischenraumes nicht übersteigt), ist die Böschung „fahrbar“; sinkt aber die Breite des Weiss (Zwischenraum) gegenüber der Strichstärke unter den Wert 3 (Strich dicker als $\frac{1}{3}$ von Weiss), so ist die Böschung bloss mehr gangbar, um bei einer Schraffierung, wo die Strichstärke und der Zwischenraum einander gleich sind, auch die Eigenschaft „gangbar“ zu verlieren und nur mehr als „steigbar“ bezeichnet zu werden, da von da an die Strichstärke die Breite des Zwischenraumes überwiegt. Die Verfasser der in Rede stehenden Broschüre nennen eine nach diesen Gesichtspunkten angelegte Schraffenscala eine „Normalscala“. Die meisten Schraffenscalen sind mit der „Normalscala“ in Einklang zu bringen, ausgenommen die nach Lehmann, nach der übrigens nur in Baden und Sachsen Karten 1 : 25.000 mit sehr niederen Schichten ausgeführt wurden. Wie die nachstehende Tabelle zeigt, lassen sich die meisten gebräuchlichen Schraffenscalen nach einer entsprechenden Correctur in den Grenzwerten zu einer Normalscala umformen, nur die Lehmannsche Scala muss ausser Betracht bleiben; sie ist auch derart, dass jede Abschätzung der Böschungen nach ihr zur Unmöglichkeit wird.

Zur Erläuterung der Tabelle sei beigefügt, dass die entsprechenden Zahlen die Strichbreite im Verhältnisse zur Schraffenbreite (d. i. Strich + Weiss) bedeuten.

Grade	Lehmann	österr. Spezialkarte	Tangenten	Muffling	Normalscala mathem. abgek.	Böschung
5	0.004	0.100	0.087	0.1	0.087	fahrbar
10	0.015	0.163	0.176	0.2	0.174	„
15	0.034	0.225	0.268	0.3	0.259	¼ „
20	0.060	0.288	0.364	0.4	0.342	gangbar
25	0.094	0.350	0.466	0.5	0.423	„
30	0.134	0.413	0.577	0.6	0.500	½ „
35	0.181	0.475	0.700	0.7	0.574	steigbar
40	0.234	0.538	0.839	0.8	0.643	„
45	0.293	0.575	1.000	0.9	0.707	¾ „

Als Grenzwerte ergeben sich bei 15° respective 30° und 45° die Strichstärken $\frac{1}{4}$, beziehungsweise $\frac{1}{2}$ und $\frac{3}{4}$ der Schraffenbreite, gewiss leicht abzuschätzende Verhältnisse. Bedenken wir, dass durch die Böschungsverhältnisse des Berglandes ein grosser, ja vielleicht der grösste Theil der culturellen Verhältnisse des Landes bedingt ist, so kann ermessen werden, welche Hilfe wir dem Schüler im Kartenlesen bieten, wenn er die Schraffen verstehen lernt.



Im geographischen Unterrichte an Mittelschulen kann das Wesen der Schraffen auch mathematisch und physikalisch begründet werden, indem man die Gesetze des freien Falles und den Fall auf der schiefen Ebene den Auseinandersetzungen zugrunde legt und das Verhältnis von Strichstärke und Schraffenbreite geometrisch darstellt, wo AB die Böschung, α deren Neigungs-

winkel, L die Grundlinie des Böschungsdreieckes = Länge der Schraffe, H die Höhe des Böschungsdreieckes = Breite der Schraffe bedeuten; dann ist, $H = 1$ gesetzt, die Strichstärke $CD = \sin \alpha$ in Bezug auf die Einheit H .

Kehren wir nun wieder zu unserer elementaren Entwicklung zurück. Wir haben den Kindern die Bedeutung der Schraffen klar gemacht und können nun wieder die Blankettkarte, welche das Terrain der Heimatgemeinde darstellt, zur Hand nehmen. Die Kinder müssen nun darauf Thal und Höhe, Fuss und Gipfel, Sattel und Rücken, ferner die Böschungsverhältnisse u. a. m. herablesen. In vereinzelten Fällen werden wir noch das Relief zu Hilfe nehmen.

Haben wir auf diese Weise die Karte der Heimatgemeinde nach allen Richtungen einer gründlichen Behandlung unterzogen, so führen wir die Schüler in die nächste Umgebung der Heimatgemeinde, in die Heimatlandschaft. Für diesen weiteren Schritt haben wir bereits eine neue Karte vorbereitet, denn es geht noch nicht an, diese Karte vor den Augen der Schüler entstehen zu lassen. Ein neues Blatt der Blankettkarte haben wir auf dieselbe Weise ganz entwickelt, wie es bisher dargelegt wurde. Das gesammte Terrain stellen wir in einseitiger Beleuchtung dar, nur wird zur Erhöhung der Plastik, um die höchsten Erhebungen besonders hervorzuheben, in der Schattierung des Terrains eine gewisse Reihenfolge des Farbtones eingehalten, die sich als nachfolgende Scala ergibt. In der Schattenseite vom höchsten Punkt abwärts: schwarzbraun, braun, dunkelgrau, cardinalviolett, blaugrau; auf der Lichtseite von der tiefsten Stelle aufwärts: lichtgrau (Entwicklungston), lichtbraun, saftgrün, gelbgrün, gelb. Die Farbtöne müssen harmonisch ineinander übergehen. Ferner zeichnen wir die Flussläufe und sonstigen Gewässer hellblau, die Strassen roth, die sonstigen Verkehrswege und Häuser schwarz, die Gärten dunkelgrün ein, markieren die Wiesen durch grüne Striche, die Wälder durch grüne Ringelchen, halten uns aber immer genau an die conventionelle Bezeichnung. Die Schrift bleibt vollständig weg, denn sie würde den Totaleindruck und die Ruhe des Bildes stören. Diese hergestellte Karte unterscheidet sich von der Specialkarte nur in der Farbengebung; sie ist ein getreues Bild der Heimatlandschaft und bildet den Tummelplatz für die mannigfaltigsten Übungen.

Die schlechten Erfahrungen, welche bisher gemacht wurden, die Kinder in das Verständnis der Schraffen einzuführen, haben dazu geführt, ein anderes kartographisches Lehrmittel für den Unterricht zu schaffen: die hypsometrische Karte. Unleugbar liegen ihre Vorzüge darin, dass sie die absoluten und relativen Höhenverhältnisse des Terrains übersichtlich zur Darstellung bringt, sie gestattet auch einen raschen Überblick über die mittleren Höhenverhält-

nisse eines Gebietstheiles, allein eine gute Bodenplastik vermag sie nicht zur Anschauung zu bringen, es sei denn, man würde Schichten von 1—5 m Höhe einzeichnen. (Bei grösseren Gebieten 5—20 m.) An dieser Thatsache wird auch nichts geändert, wenn die Schichten Farbtöne nach dem Grundsatz: je höher desto dunkler — das Umgekehrte wäre natürlicher — erhalten. Eine hypsometrische Karte vermag nie eine schraffierte Karte zu ersetzen oder sie entbehrlich zu machen. Nichtsdestoweniger soll doch der Schüler — aber erst später, nachdem er die schraffierte Karte lesen kann — in das Wesen der Hypsometrie eingeführt werden. Dazu soll uns eines unserer vorrätigen Bergmodelle dienen. Wir legen dasselbe in ein grösseres Glasgefäss, etwa in die pneumatische Wanne und schütten soviel Wasser in dieselbe, bis das Wasser etwa 1.5 cm hoch steht. Wir zeichnen uns nun die Grenzlinie des Wasserspiegels auf das Modell und wiederholen dies immer, sobald der Wasserspiegel durch neue Wasserzuschüttung um 1.5 cm gestiegen ist. Endlich taucht das ganze Modell unter Wasser, und wir erhalten keine Niveaulinie mehr. Auch der umgekehrte Weg kann eingeschlagen werden. Das Modell wird hierauf getrocknet, und die erhaltenen Niveaulinien (Isohypsen) werden nochmals stärker nachgezogen. Das derart hergestellte Lehrmittel dient im Verein mit einer durch Projection hergestellten Zeichnung desselben im weiteren Verlaufe des Unterrichtes als nothwendiger Behelf. Zur Festigung der gewonnenen Anschauungen ziehen wir auch das Modell heran, welches wir bei der Schraffenerklärung benutzten. Durch Vergleiche ergeben sich die Beziehungen zwischen Isohypse und Richtungslinie des kürzesten Falles einer- und zwischen Böschungswinkel und Isohypse anderseits. Wir versehen noch eines unserer Modelle mit den Isohypsen, zeichnen uns auch dessen Projection und versehen auf beiden Behelfen die Schichten mit möglichst disparaten Farbtönen; nur der Grundsatz: je höher desto aufdringlicher sei dabei eingehalten. Überhaupt bleibt es dem Lehrer überlassen, die Zahl der Zeichnungen und Modelle nach Gutdünken zu vermehren und einzelne Darstellungen zu combinieren.

Nun soll auch die Heimatlandschaft in einer rein hypsometrischen Darstellung den Kindern vor Augen geführt werden. Dieses Lehrmittel bereiten wir auch vor. Wir nehmen ein noch ungebrauchtes Blatt der Blankettkarte, entwickeln dieselbe, zeichnen mit dem Graphitstift die einzelnen Isohypsen, in unserem Falle von 20 zu 20 m, nach und ziehen dieselben nach der unten angegebenen Scala aus; jede fünfte wird 1 mm dick gemacht. Jede Schichte von 100 m Höhe wird mit Staubfarbe überwischt, jedoch nur ein matter Farbton gewählt und folgende Scala zugrunde gelegt.

Die Schichte bis 100 m	bleibt	lichtgrau,
" "	von 100—200 m	wird blau,
" "	" 200—300 "	" grün,
" "	" 300—400 "	" braun,
" "	" 400—500 "	" carmin,
" "	" 500—600 "	" zinnober,
" "	" 600—700 "	" orange,
" "	" 700—800 "	" gelb.

Das Gerippe der Karte bleibt unausgeführt. Daran schliessen sich Übungen an dieser Karte und später mit Heranziehung der Karte der Heimatlandschaft.

Auf diesem Wege ist das Kartenverständnis der Schüler soweit geweckt, dass sie nun das Erlernte an den Specialkarten und Generalkarten (1:25.000, 1:75.000, eventuell 1:100.000, 1:150.000, 1:200.000) — es sind auch die gebräuchlichen Bezirkskarten meist nur Abdrücke dieser Special- und Generalkarten — bei der Wiederholung des Lehrstoffes verwenden können, denn dann treten diese Karten in den Dienst des heimatkundlichen Unterrichtes, sind also nicht mehr Mittel zur Erzielung des Kartenlesens.

Der heimatkundliche Unterricht kann sich aber nicht in Einzelheiten bewegen; es kommen später grössere Landesgebiete zur Behandlung, wo wir die Einzelheiten nicht mehr übersehen können. Diese müssen dann zu höheren Einheiten verbunden werden, indem man das Nebensächliche unterdrückt oder bloss andeutet; die Karte wird generalisiert. Die Schüler sollen nun in das Wesen der Generalisierung eingeführt werden. In diesem Falle entwickeln wir das Kartenbild vor den Augen der Schüler, indem wir vor allem ein mattes Bild auf der Blankettkarte hervorrufen und die bedeutendsten Wasserläufe einzeichnen. Diese geben uns die Summarabfälle nach Flussgebieten und die Hauptwasserscheide. Dadurch lernen die Schüler den Haupttrücken des Gebirges kennen. Wir zeichnen ihn etwa an der Lichtseite mit rother, an der Schattenseite mit schwarzbrauner Staubfarbe mit Weglassung aller Einzelheiten. Des weiteren finden wir noch Nebenwasserscheiden (Nebenrücken), die wir etwa blaugrau-schwarz darstellen. Endlich können wir noch in dem Terrain Äste und Zweige unterscheiden und farbig überwischen (ockergelb-braun; mattgrün-schwarz).

Diese orographische Gliederung hat nicht allein für sich einen besonderen Wert, sondern auch deshalb, weil sie ein Mittel ist, die Generalisierung zu veranschaulichen.

Endlich führen wir auf einer weiteren Blankettkarte diese Generalisierung

nochmals durch, halten uns aber genau an die Darstellungsweise der Karte von Niederösterreich, welche wir in dem weiteren Heimatkunde-Unterricht benutzen. (Etwa die von Dr. K. Schober.) Damit haben wir einen Übergang von der Heimatkarte zur Landeskarte geschaffen, und der Schüler hat kennen gelernt, wie gewisse Details unterdrückt werden, und wie man sich jede Landeskarte zu denken hat. Gleichzeitig lernt er, dass auch die conventionelle Bezeichnungsweise eine Änderung erfuhr.

Für den weiteren Unterrichtsgebrauch benutzen wir eine Blankettkarte des Heimatlandes, welche der Wandkarte desselben vollkommen congruent sein muss. Nach der bekannten Methode (Ausflüge oder Einzelbilder) führen wir die Schüler immer weiter und weiter vom Heimort weg, bis endlich die gesammten geographischen Verhältnisse des Landes besprochen wurden. In diesem Stufengange werden die orohydrographischen Verhältnisse jener Gebietstheile, welche gerade in Behandlung stehen, vom Lehrer gleichzeitig vor den Augen der Schüler auf der Blankettkarte ausgeführt (Gewässer blau, Ebenen grün, Terrain ockergelb-braun). Diese ausgeführte Blankettkarte soll aber die Wandkarte nicht verdrängen, sondern nur deren Gebrauch vorbereiten und erleichtern, daher dieselbe immer beim Unterrichte herangezogen wird. Ein ganz ähnlicher Vorgang wird bei der Behandlung des Vaterlandes (österr.-ung. Monarchie) eingehalten.

Es ist mir aus verschiedenen Gründen nicht möglich, der geehrten Versammlung noch vorzuführen, wie die Blankettkarte es gestattet, geographische Profile zu zeichnen, wie sie sich eignet, in den Dienst des Geschichtsunterrichtes zu treten, und wie sie auch auf den höheren Stufen für den geologischen Unterricht und für die Hand des Schülers ein vielseitiges Lehrmittel bedeutet; zweifellos verdient dieses Lehrmittel und seine Anwendung im Sinne der Verfasser unsere vollste Beachtung und Prüfung. Es geht ein frischer Zug durch das ganze Büchlein, das uns auf jeder Seite anregt und wertvolle Fingerzeige gibt. Deshalb erlaubte ich mir, das Augenmerk der Wiener päd. Gesellschaft auf diese literarische Erscheinung zu lenken. Ich stehe hier nicht als blosser Referent, der sich mit dem Inhalte der Broschüre vertraut gemacht hat; ich habe, wie Ihnen hier ersichtlich ist, auch die Ausführung und den Gebrauch der Blankettkarte geprobt. Es ist zu hoffen, dass bald Blankettkarten hergestellt werden, welche frei von jenen Mängeln sind, die den vorliegenden noch anhaften, und dass sich Lehrer finden, welche dieses Lehrmittel selbst erproben und sich mit demselben vertraut machen. Es ist leider mit unüberwindlichen Schwierigkeiten und Kosten verbunden, durch irgend eine Vervielfältigungsart Vorlageblätter für die Ausführung der Blan-

kettkarte zu schaffen, deshalb kann diese mechanische Fertigkeit weder durch Wort noch Schrift gelehrt werden; man kann sich aber diese Kenntnis durch Unterweisung aneignen, die jeder gerne geben wird, der in der Behandlung der Blankettkarte bereits die nöthige Erfahrung hat. Vielleicht ist es mir baldigst gestattet, darauf noch zurückkommen zu können.

Thesen.

1. Eine der Grundlagen des heimat- und erdkundlichen Unterrichtes bildet die Karte.
2. Die Gewinnung einer richtigen Vorstellung der Natur aus der Karte ist eine der Hauptaufgaben des erdkundlichen Unterrichtes.
3. Die fertigen, vollen Karten erweisen sich bei der Darbietung des Stoffes auf den ersten Stufen der Unterweisung im Kartenlesen als wenig geeignet, weshalb eine Ausführung der Karte, welche eine dem Stufengange entsprechende Entwicklung zulässt, als Lehrmittel erwünscht ist.
4. Die Blankettkarte entspricht nicht nur dieser Anforderung, sondern lässt auch noch im Sinne des allmählich fortschreitenden Unterrichtes eine Unterdrückung des nicht gewünschten Details zu, und ist daher geeignet, für den Unterricht auf den höheren Stufen vorzubereiten.
5. Die Einführung der Normalscala (Schraffenscala) in den Karten zum Zwecke der Erleichterung des Terrainlesens bedeutet einen wesentlichen Fortschritt auf dem Gebiete der Kartographie und des erdkundlichen Unterrichtes.

VIII.

Der heimatkundliche Unterricht — die erste Stufe des geographischen Unterrichtes.

Vorgetragen am 24. April 1897 und 14. Mai 1898 von EMIL URBAN.

In den Schulen, in welchen bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts Geographie-Unterricht erteilt wurde, schlug man bei Vermittlung des Lehrstoffes den analytischen Weg ein; man begann mit der Besprechung des Erdganzen, führte die Beweise für die Kugelgestalt der Erde an, schloss daran die Hauptpunkte aus der mathematischen und astronomischen Geographie, zerlegte dann die Erdoberfläche in Wasser und Land, in Oceane und Erdtheile, handelte hierauf die einzelnen Erdtheile hintereinander ab und schloss in der Regel mit der Beschreibung des Heimatlandes.

Obwohl schon Comenius die Heimat als den Ausgangspunkt für den geographischen Unterricht bezeichnete und auf die Kenntnis des Vaterlandes das Hauptgewicht legte, — obgleich Rousseau die nächste Umgebung des Kindes (die Stadt, in der es wohnt, und das Landhaus seines Vaters) als die ersten Punkte des erdkundlichen Unterrichtes anführte und in weiterer Ausführung dessen verlangte, dass sich das Kind selbst von allem eine Karte entwerfe, die anfänglich nur 2 Gegenstände enthalte, denen in der Folge die übrigen hinzugefügt werden, sowie es dieselben kennen und ihre Entfernung und Lage abschätzen kann, — blieb doch im allgemeinen der analytische Lehrgang üblich; nur die Philanthropisten schlugen den synthetischen Lehrgang ein.

Als durch Humboldt und Ritter, den Schöpfer der vergleichenden und begründenden Erdkunde, der die physikalische Geographie als die Grundlage der gesammten Geographie hinstellte, und in der Folge durch Peschel diese

Wissenschaft erst eine bedeutende Höhe erreichte, als durch Pestalozzi die Anschauung als das Fundament aller Erkenntnis bezeichnet und durch Diesterweg, Graser, Hamisch, Denzel, Dittes u. s. w. der Anschauungs-Unterricht, die Grundlage des gesammten Unterrichtes, als Vorbereitung und Einführung in den geographischen Unterricht bezeichnet und dessen Pflege besonders betont wurde, begann für den Volksschul-Unterricht die Zeit, in der man den geographischen Unterricht auf der Kenntnis der Heimat, jenes Stückes Erde, welches das Kind zuerst sieht und kennen lernt, auf welchem es aufwächst, und von dem es die ersten, nachhaltigsten Natureindrücke empfängt, aufzubauen. Es wurde die auf Grund der Betrachtung gewonnene Kenntnis der Heimat, die Heimatkunde, Ausgangspunkt für den gesammten geographischen Unterricht.

Sobald der Mensch in das Leben tritt, ist es die heimische Natur mit ihren Bewohnern, die ihn empfängt, die mit vielen und mannigfaltigen Reizen auf ihn einwirkt. Die Vorstellungen, welche er dadurch gewinnt, sind von Lustempfindungen begleitet. Dadurch, dass sie einerseits die ersten sind, welche die empfängliche Kindesseele erhält, andererseits am häufigsten wiederholt einwirken, erhalten diese Gefühle und Willensacte einen ausserordentlichen Stärkegrad. Mit diesen Gefühlen und Willensacten sind die Wahrnehmungen und Vorstellungen, welche mit ihnen ins Bewusstsein traten, innig verknüpft; als Resultat dieser Verkettung ergibt sich die Liebe zur Heimat. Indem durch planmässigen Unterricht das Kind immer mehr geistigen Nutzen aus der Betrachtung der Heimat zieht und dadurch weitere Lustempfindungen erhält, wird die Liebe zur Heimat in seinem Gemüthe immer mehr gefördert.

Diesem idealen Zwecke, der Liebe zur Heimat, welche der heimatkundliche Unterricht — wie kein zweiter Unterrichtszweig — hebt und stärkt, steht ein rein realer zur Seite. Diesterweg sagt: „Der Mensch betritt an irgend einer Stelle der Oberfläche der Erde den Schauplatz der Welt. Für den bei weitem grössten Theil der Menschen ist diese Stelle für ihr Leben lang der Raum, in welchem ihr Leben beschlossen bleibt, und selbst für diejenigen, welche über diesen Raum hinausgeführt werden, ist doch immer wieder ein kleiner Bezirk der Schauplatz ihrer lebenslangen Thätigkeit. Der einzelne Mensch ist zunächst wirksam in seinem Hause, in seiner bürgerlichen Gemeinde, in dem Kreise, in welchem seine Gemeinde liegt, und in einem Regierungsbezirke oder Staate. Wenn es nun wahr ist, dass der Mensch sich zum Theil dadurch von den unvernünftigen Wesen unterscheidet, dass er mit klarem Selbstbewusstsein die Verhältnisse seiner Umgebung durchschaut;

wenn es wahr ist, dass es des Menschen unwürdig ist, über die nächsten Verhältnisse nicht unterrichtet und aufgeklärt zu sein; wenn es wahr ist, dass man in den Verhältnissen des Lebens nur insoweit richtig zu handeln vermag, als man diese Verhältnisse richtig aufgefasst hat; wenn es endlich wahr ist, dass der Mensch den Zweck seines Daseins nur in der Gemeinschaft mit seinesgleichen, also in dem häuslichen und bürgerlichen Vereinen, zu erreichen im Stande ist: so ist damit die Behauptung begründet, dass von dem ganzen Wissen über die Erde für jeden Schüler die Kenntnis des Raumes, in welchem er lebt, und der bürgerlichen und staatlichen Verhältnisse, die auf ihn einwirken, und in welchen und auf welche zu wirken er bestimmt ist, das Wichtigste und Unentbehrlichste sei.“ In diesem Sinne ist die Heimatkunde, die Kenntnis der Heimat in geographischer, geschichtlicher und politischer Hinsicht, Selbstzweck. Dieser Zweck kann auf einer oder in zwei Jahresstufen selbstverständlich nicht erreicht werden; er wird erst durch die gesammte Schulbildung erreicht.

Die Heimatkunde ist aber auch Mittel zum Zweck, indem durch die Kenntnis der geographischen, culturellen und politischen Verhältnisse der Heimat das Verständnis für diese Verhältnisse in anderen, ferner gelegenen Ländern erschlossen wird. Es erscheint demnach die Heimatkunde als die erste Stufe des geographischen, geschichtlichen und speciell jenes Theiles des geschichtlichen Unterrichtes, welcher die praktische Aufgabe hat, die Jugend auf das öffentliche Wirken im politischen Leben vorzubereiten.

Der heimatkundliche Unterricht als erste Stufe des geographischen Unterrichtes hat hauptsächlich 2 Aufgaben zu lösen und zwar 1. die Vermittlung geographischer Grundbegriffe und 2. die Einführung in das Verständnis der Karte.

Der ersten Aufgabe wird der heimatkundliche Unterricht gerecht, wenn er a) durch Beobachtungen am Himmel das Verständnis für die astronomische Geographie vorbereitet, b) durch Besprechung der Bodengestaltung der Heimat die Grundbegriffe für die physische Geographie vermittelt und durch richtige Beurtheilung der Bodenverhältnisse und deren Einfluss auf den Menschen Schlüsse auf die Thätigkeit der Bewohner ziehen lehrt. Der zweiten Aufgabe entledigt sich der heimatkundliche Unterricht, wenn er a) durch die Anleitung, von messbaren Räumen eine richtige Planskizze zu entwerfen, den Schüler in das Verständnis der Karte einführt, b) durch geeignete Hilfsmittel es ermöglicht, eine der Fassungskraft des Schülers entsprechende Darstellung der Terrainverhältnisse auf der Karte zu verstehen, die Karte zu lesen.

Der Unterricht gestaltet sich, an den Anschauungskreis des Kindes anknüpfend, wesentlich anders auf dem Lande als in der Grosstadt. Er beginnt unter allen Umständen, die Grundsätze „Vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten“ berücksichtigend, mit der Betrachtung des Schulzimmers, des Schulhauses, dessen nächster, dessen weiterer Umgebung und endet auf der ersten Stufe (3. Schuljahr) mit der Behandlung des Heimatortes, auf der 2. Stufe (4. Schuljahr) mit der Besprechung des Heimatlandes. Schulzimmer, Schulhaus, Wohnort sind bereits Unterrichtsobjecte im elementaren Anschauungs-Unterricht. Der heimatkundliche Unterricht setzt die Behandlung derselben in Hinsicht auf die Orientierung nach den Himmelsgegenden fort. Diese lernt der Schüler durch die Beobachtung des täglichen Sonnenlaufes kennen, welche am zweckdienlichsten zur Zeit des Frühlings- oder des Herbst-Äquinocliums begonnen und während des Jahres behufs späterer Erklärung der Jahreszeiten fortgesetzt wird. Zur Beobachtung der Bewegung und Gestalt des Mondes und der wichtigsten Sternbilder gibt sich im Laufe des Winterhalbjahres Gelegenheit.

Ist der allen Schülern bekannteste Raum — das Schulzimmer — hinsichtlich der Grösse, der darin befindlichen Gegenstände, der gegenseitigen Lage derselben, des Bodenraumes, welchen sie bedecken, eingehend besprochen, so wird die Planskizze desselben entworfen. Die Schüler messen zu diesem Zwecke selbst (vortheilhaft nach Schritten und nach m), übertragen die gemessenen Grössen in den verjüngten Masstab und arbeiten die Skizze unter Anleitung des Lehrers. Ebenso erfolgt die Skizzierung des Schulhauses und dessen nächster Umgebung nach vorangegangener Besprechung. Hierbei ergibt sich Gelegenheit, richtige Vorstellungen der Grössen a , h zu gewinnen.

Die im Schulhause angebrachte Gedenktafel gibt Anlass, vom Gründer und Erhalter der Schule zu sprechen; bei Besprechung der Strasse, deren Pflasterung, Reinigung, Beleuchtung wird der Obliegenheiten der Gemeinde in dieser Richtung gedacht. Im weiteren Verlaufe des Unterrichtes werden die Schüler auf mancherlei dem Verkehre, der Armen-, der Krankenpflege, der Sicherheit und dem persönlichen Schutze, der Bildung des Geistes dienende öffentliche Einrichtungen aufmerksam gemacht.

Der bei der weiteren Umgebung des Schulhauses zu besprechende Theil des Wohnortes wird zweckentsprechend so gewählt, dass der Weg vom Wohnhause zur Schule und der von der Schule zur Kirche (der einzige, der classenweise ohne Überwindung bureaukratischer Schwierigkeiten in Wien gemacht werden kann) in denselben fällt. Beim Entwerfen der Planskizze

bietet die Feststellung der Länge des in den einzelnen Strassen zurückgelegten Weges schon einige Schwierigkeiten; der Lehrer muss die von einander abweichenden Zahlen, welche einzelne Schüler beim Messen nach Schritten erhielten, richtigstellen. Sind die ersten Pläne auch ohne Rücksicht auf die übliche Darstellungsweise hinsichtlich der Himmelsgegenden, die durch das nachträgliche Einzeichnen des Orientierungskreuzes angedeutet erscheinen, gearbeitet, so ist doch bei dieser und den folgenden Skizzen die Ausführung in der gebräuchlichen Weise, Norden vor, Süden hinter uns*) u. s. w. zu veranlassen.

Die Anschauung weiterer Theile des Heimatomtes, welche zur zweckentsprechenden Besprechung unerlässlich ist, wird auf Spaziergängen gewonnen. Diese werden vortheilhaft so gewählt, dass sie die Anschauung hervorragender öffentlicher Gebäude, Monumente, Gärten, dann der zur Gewinnung der Grundbegriffe aus der physik. Geographie nothwendigen Objecte: Ebene, Berg, Gebirge, Thal, Fluss, Teich u. s. w. ermöglichen.

Es wäre vergebliches Bemühen, für den heimatkundlichen Unterricht einen für alle Schulen Wiens passenden Lehrgang aufstellen zu wollen; der Versuch, die Heimatkunde auf dieser Stufe zu uniformieren, würde grobe Verstösse gegen allgemein anerkannte Unterrichtsgrundsätze aufweisen und schliesslich dazu führen, dass der Unterricht vom Plane, statt von der Wirklichkeit ausgehend, ertheilt, in ein mechanischs „Lernen“ der Strassen- und Plätze-, der Berge- und Flussnamen u. s. w. ausarten würde (verbaler Realismus), statt ein Geist und Gemüth erfreuender, belebender Real-Unterricht zu sein!

Es ist nicht zu übersehen, dass sich der richtigen, auf unmittelbarer Anschauung gegründeten Ertheilung des heimatkundlichen Unterrichts bedeutende Schwierigkeiten in den Weg stellen. Zu diesen gehört besonders die grosse Schülerzahl in den einzelnen Classen, durch die der Lehrer gezwungen wird, die erwähnten Spaziergänge nur mit je einer Gruppe seiner Schüler zu unternehmen.

Die Spaziergänge erfüllen nur dann ihren Zweck, wenn sich an dieselben die nöthigen Besprechungen schliessen. Sie erheischen eine Vorbereitung, in welcher auf das Ziel der Wanderung, die beiläufige Richtung derselben, Zeitdauer u. s. f. hingewiesen wird, oft auch Gesichtspunkte für die anzustellenden Beobachtungen angegeben werden, und eine Besprechung des Angeschauten mit Zuhilfenahme eines richtigen Planes. Möge es mir gestattet sein, in

*) nicht: Norden oben, Süden unten!

einem Beispiele, einem Spaziergange auf den Wilhelminen- (Galitzin-) Berg die Beobachtungen, welche man bei einer derartigen Wanderung mit Schülern der III. Classe einer Schule des VII. Bezirkes machen kann, kurz anzuführen.

Der Spaziergang wird im Frühling unternommen; während des Winters würden bereits Wanderungen in der Stadt gemacht und im Unterrichte verwertet; die Schüler kennen die wichtigsten Strassen, öffentlichen Gebäude, Monumente in der inneren Stadt und in der weiteren Umgebung des Schulhauses; sie kennen km-Strecken, ein ha. In der vorbereitenden Besprechung wird darauf aufmerksam gemacht, dass das Ziel der nächsten Wanderung der Galitzin- (Wilhelminen-) Berg ist, der Weg im allgemeinen nach Westen führt, etwa vom VII. Bez. aus im ganzen höchstens 3 Stunden beansprucht, dass wir am Wege, da wir zum erstenmale miteinander einen Berg besteigen, mancherlei Neues wahrnehmen dürften.

Auf dem Spaziergange machen wir folgende Beobachtungen: Der Weg führt im allgemeinen von der Gürtelstrasse an westlich im XVI. Bezirke. Wir durchwandern die Neulerchenfelder Hauptstrasse, die Ottakringerstrasse, kommen an der Neulerchenfelder Kirche, dem Amtshause für den Bezirk Ottakring, einem Bräuhaus, der neuen Ottakringer Kirche, an einer Schule, unter dem Viaducte der Vorortelinie der Stadtbahn durch, an der alten Ottakringer Kirche, an der End- (Kopf-) Station der Pferdebahnstrecke, längs deren wir giengen, vorüber. Nach dreiviertelstündigem Marsche (3 km Länge) von der Gürtelstrasse aus eröffnet sich uns ein freier Ausblick: wir sehen vor uns (im W.) den Wilhelminenberg, schräg rechts (im N.W.) den Kahlenberg, an der linken (südl.) Seite unserer von hier ab ungepflasterten Strasse, längs deren sich eine Allee (Promenadenweg) hinzieht, den Ottakringer Friedhof. Neben der Allee fliesst uns entgegen (nach O.) der Ottakringer Bach; wir messen die Schnelligkeit seines Laufes. — Während wir auf dem Wege bis zur Endstation der Pferdebahn durch Strassen, in denen die Häuser dicht aneinander stehen, und über Plätze giengen, bemerken wir nun, dass die Häuser zerstreut liegen, von der Strasse durch Gärten getrennt sind, der Strasse gegenüber keine gleichmässige Lage (Gassenfront) haben, niedrig sind. Sie sind nicht wie die Häuser in einer Stadt, sondern wie die in einem Dorfe gebaut. Rechts und links (im N. u. im S.) engen Höhenzüge unsern Weg immer mehr ein, wir wandern in einem Thale, „Liebhartsthal“ genannt. Am Eingange in das Thal bemerkten wir rechts (im N.) des Weges Gemüse- und Blumengärten, auf den sanften Anhöhen derselben Seite Weingärten. Die Anhöhe links (südl.) der Strasse war mit Wiesen geschmückt, welche theilweise schon durch Landhäuser verbaut sind. (Warum werden nicht auch

hier Wein-, Gemüsegärten angelegt?) Auf der weiteren Wanderung bemerken wir Obstgärten. Unser Weg führt steiler aufwärts, der uns entgegenfließende Bach ist hier bedeutend wasserärmer als weiter unten, die Anhöhen sind ziemlich steil, am steilsten nördlich vom Wege; wir sehen links die Quelle des Ottakringer Baches. Von der Höhe des Wilhelminenberges genießen wir eine schöne Aussicht auf das Häusermeer Wiens, wir suchen in demselben bekannte Thürme und hervorragende Gebäude, erkennbare Strassenzüge auf. Wenden wir den Blick nach Süden, so sehen wir, durch das Wienthal von unserem Beobachtungspunkte getrennt, das kais. Lustschloss Schönbrunn, die Gloriette, die Höhe des Wienerberges. — Gegen O. u. N.O. blickend, gewahren wir jenseits der Stadt eine weite Ebene. — Setzen wir unseren Weg fort, so kommen wir durch anmuthigen Laubwald zum „Steinbruch“. Nach kurzer Rast unternehmen wir den Abstieg gegen Breitensee und die Schmelz. Werfen wir von hier einen Blick zurück auf den Wilhelminenberg, so drängt sich uns die Frage auf, wie hoch er sei. Durch die Betrachtung, ob er von hier oder von der Gürtelstrasse (vom Wienthale) aus höher erscheine, kommen wir zur Vermittlung der Begriffe absolute, relative Höhe. Wir vergleichen die (relative) Höhe des Berges mit schon bekannten Höhen und finden, der Wilhelminenberg von der Schmelz aus betrachtet, hat die Höhe des Stefansthurmes.

Wir betrachten die Schmelz: sie ist ziemlich eben, aber viel höher gelegen als die Ebene, welche wir im Osten Wiens sahen. Der Weg von hier nach Hause führt durch bereits bekannte Stadttheile.

Bei der Verarbeitung der auf diesem Spaziergange gewonnenen Anschauungen wird zuvörderst der zurückgelegte Weg auf dem Schulplane aufgesucht, nochmals besprochen, wobei besonders auf den Zusammenhang zwischen Bodenbeschaffenheit und Thätigkeit der Bewohner, Erwerbsverhältnisse, Handel und Verkehr Rücksicht genommen werden soll, und endlich gezeichnet. Bei der Herstellung der Skizze sind die Schüler aber nicht productiv thätig; ihre Arbeit ist in diesem Falle die Reproduction des vom Plane — nach Anschauung der Verhältnisse in der Wirklichkeit — verständnisrichtig Gelesenen. Dieses (reproducierende) Entwerfen von Plan- und (in der Folge) von Kartenskizzen erfolgt am besten auf Grund des Masstabes, nicht mit Hilfe künstlicher Netze. Die darzustellenden Punkte werden hinsichtlich ihrer gegenseitigen Lage und Entfernung auf dem Plane (der Karte) bestimmt, eine Übung im Messen, die nicht überschätzt werden kann, dann mit Hilfe des Masstabes der Skizze in dieser festgestellt, endlich die nach denselben führenden Fluss-, Bahn-, Weg-, Grenzlinien gezeichnet.

Das Entwerfen sogenannter „Faustzeichnungen“ ist wegen der Ungenauigkeit derselben, besonders aber mit Rücksicht auf die Unbeholfenheit der Schüler dieser Altersstufe im Zeichnen nicht zu empfehlen.

Durch mehrere derartig unternommene und verwertete Spaziergänge hat der Schüler im 3. Schuljahre die seinem Fassungsvermögen angemessene Kenntnis des Gebietes der Heimat erlangt. Werden die Skizzen über die zurückgelegten Wege in entsprechendem Masstabe (für Wien etwa 1 : 100.000) auf ein Blatt gezeichnet, so entsteht auf diese Weise nach und nach der Plan des Heimatsortes ohne Rücksichtnahme auf die Darstellung der Boden-erhebungen.

Um die Schüler in das Verständnis der Darstellung der Bodengestaltung auf der Karte einzuführen, ist die Benützung des Modelles eines Berges und einer Berggruppe unerlässlich. Auf welche Weise diese am zweckmässigsten erfolgt, hat Herr College C. B. Kratochwil in seinem Vortrage in der letzten Plenarsitzung in ausgezeichneter Weise gezeigt; deshalb sei es mir erlassen, auch darüber zu sprechen. Eine andere Frage ist es, ob wir die Schüler zuerst Schraffenkarten oder ob wir sie zuerst Schichtenkarten lesen lehren sollen. Unter den zum Unterrichtsgebrauche zulässig erklärten Karten unseres Heimatlandes kommen gegenwärtig nur zwei in Betracht: die im k. u. k. militärgeographischen Institute hergestellte Karte von Dr. K. Schober, welche Schichten und Schraffen hat, und die in Hölzels geographischem Institute verlegte hypsometrische Karte von R. Walsch, herausgegeben von der Wr. pädag. Gesellschaft. Ein Vergleich der beiden Karten fällt zu Gunsten der hypsometrischen Karte aus, auf welcher der Charakter der Bodengestaltung in ungleich deutlicherem Grade den Schülern vor Augen tritt. Ob man nun die eine oder die andere Karte verwendet, eines ist unbedingt nöthig, dass nämlich die Karte der nächsten Umgebung des Heimatsortes dieselbe Darstellungsweise der Bodenverhältnisse aufweise, wie die Karte des Landes. Die Erfahrungen, welche ich bisher im Unterrichte machte, lassen den Gebrauch der hypsometrischen Karten für die Mittelstufe am zweckmässigsten erscheinen.

In vielen Fällen pflegte man von der Besprechung der Umgebung des Schulhauses auf die Betrachtung des Gemeindebezirkes, in welchem dasselbe gelegen ist, überzugehen. Wenn der betreffende Gemeindebezirk zufällig die weitere Umgebung des Schulhauses bildet, mag dieser Gang gerechtfertigt erscheinen. In den meisten Fällen aber ist der Gemeindebezirk nicht ein geographisches Ganzes, dessen Besprechung nothwendig erscheint. — Dass die Schüler beim Überblick auf Wien z. B. von der Eintheilung Wiens in

Bezirke (zum Zwecke der leichteren Durchführung der Verwaltungsgeschäfte) hören und bei Belehrung über die Entwicklung der Stadt auch die Begründung dieser Eintheilung einsehen lernen, ist zu wünschen; ganz nebensächlich aber sind die Grenzen der einzelnen Bezirke im heimatkundlichen Unterrichte, wenn sie sich nicht selbst infolge der eigenartigen Lage der Schule (des Wohnhauses) dem Beobachter geradezu aufdrängen.

Wie das Gebiet der Stadt in einzelnen Theilen — auf Spaziergängen — kennen gelernt und betrachtet wird, erfolgt auch die Behandlung des Heimatlandes in einzelnen Gebieten, welche natürlich abgeschlossen sind, und von denen jedes ein geographisches Ganzes bildet.

Bei Niederösterreich wird ein derartiger Vorgang noch durch den Umstand erleichtert, dass dieses Kronland durch die Donau, durch den Wiener Wald und durch das Manhartsgebirge in „Viertel“ getheilt erscheint, welche von Hauptbahnlagen, die nach den Himmelsgegenden benannt sind, durchschnitten werden.

Wenn wir mit den Schülern eine Reise auf den Semmering, eine Reise mit der Westbahn, die Donaufahrt Mauthausen — Pressburg machen könnten, wäre für den heimatkundlichen Unterricht mehr gethan, als lebendige Schilderungen, gute Bilder der charakteristischen Landschaften (und seien sie auch mit Hilfe des Skioptikons vorgeführt) vermögen. Es wird wohl noch lange Zeit ein frommer Wunsch bleiben, solche Reisen unternehmen zu können; doch soll den Wiener Kindern bei Behandlung des Heimatlandes das Wienthal bis Tulnerbach aufwärts, das Thal des Weidlingbaches und die Brühl aus eigener Anschauung bekannt sein. Ferner gelegene Landschaften werden durch Vergleichung mit Gegenden aus der Umgebung Wiens dem Anschauungskreise der Schüler nahe gerückt. Es lässt sich z. B. die Neustädter Ebene und das Steinfeld mit der Simmeringer Heide und Laxenburger Ebene, das Höllenthal mit der Brühl, die „bucklige Welt“ mit dem Thale des Weidlingbaches, das Traisen-, Erlaf-, Ybbsthal mit dem Wienthale in vieler Hinsicht, besonders mit Berücksichtigung des Einflusses der Bodengestaltung, des Reichthums an Mineralien, der Bewässerung und der klimatischen Verhältnisse auf die Beschäftigung der Bewohner, Dichte der Bevölkerung, Industrie, Handel und Verkehr u. s. w. passend vergleichen.

Ist ein Theil des Heimatlandes, der ein geographisches Ganzes (nach Ritter ein „geograph. Individuum“) bildet, an der Hand der Karte besprochen, so wird die Skizze desselben entworfen. Sie besteht in der richtigen Wiedergabe der wichtigen Flussläufe, Verkehrsadern, der Lage der Berggipfel und Wohnorte, ist eine Reproduction des von der Karte Gelesenen in einem

anderen Masstabe. Die Wiedergabe der Bodengestaltung kann von den Schülern der Volks- und Bürgerschule nicht verlangt werden; die Wiedergabe der hydrographischen und der Verkehrs-Verhältnisse erfolgt zur Befestigung und Einübung des Erfassten und ist ein Prüfstein für die verständnisrichtige Auffassung der gegenseitigen Lage der besprochenen geographischen Einzel-Objecte.

Die vergleichende Zusammenfassung des bei Behandlung der einzelnen Landschaften Erlernen gibt mit Benützung statistischer Daten schliesslich eine dem Fassungsvermögen der Schüler angemessene Kenntnis des Heimatlandes, welche im 4. Schuljahre grundlegend begonnen und auf den weiteren Unterrichtsstufen entsprechend erweitert wird. Stoff hiezu bieten dem Lehrer u. a. zwei in methodischer Hinsicht auf der Höhe der Zeit stehende Werke, „Landeskunde von Niederösterreich“ von Prof. Gustav Rusch-Wien und „Landeskunde von Mähren“ von Hauptlehrer Johann Kaulich-Brünn. Jedes der beiden Werke bildet einen erklärenden und ergänzenden Text zu Dr. Schobers Karten und ist für die Hand des Lehrers bestimmt. Sowohl der 1. Theil der nach gleichen Grundsätzen und gleicher Disposition verfassten Bücher, „Einführung in das Kartenverständnis“, als auch der 2. Theil „Landeskunde“, in welchem das Land nach natürlichen Gebieten und jedes derselben, als besondere Einheit aufgefasst, wieder nach den ihm eigenthümlichen Verhältnissen betrachtet wird, enthält Stoffe, welche in richtiger Auswahl beim Unterrichte in der Heimatkunde mit grossem Nutzen auf den verschiedenen Jahresstufen verwendet werden können. Der causale Zusammenhang zwischen Bodengestaltung, Bodenbeschaffenheit, Bewässerung, Klima, Pflanzen-, Thier- und Menschenleben findet volle Berücksichtigung, und in der Statistik ist eine übersichtliche Zusammenfassung der politischen und culturellen Verhältnisse geboten.

Mögen meine bescheidenen Ausführungen, welche durchaus nicht Anspruch darauf machen, als etwas Neues zu gelten oder vollständig zu sein, nur eine kleine Anregung dazu geben, dass der Unterricht in der Heimatkunde naturgemäss, auf Anschauung fussend, ertheilt und durch ihn die Liebe zur Heimat geweckt und gefördert werde!

T h e s e n .

a) Zweck, Lehrgang und Methode.

1. Der heimatkundliche Unterricht ist theils Selbstzweck, theils Mittel zum Zweck. Er fördert durch die Kenntnis der Heimat die Liebe zur Heimat, vermittelt die

Grundbegriffe für den geographischen Unterricht und führt in das Verständnis der Karte ein.

2. Der heimatkundliche Unterricht schliesst sich an den elementaren Anschauungsunterricht an, setzt denselben in geographischer Hinsicht fort und findet auf den späteren Jahrestufen eine dem Fassungsvermögen der Schüler entsprechende Erweiterung und Ergänzung.

3. Zur Gewinnung der geographischen Grundbegriffe sowohl, als auch zur Einführung in das Verständnis der Karte ist die unmittelbare Anschauung der näheren und weiteren Umgebung des Wohnortes unerlässlich. Sie wird bei Spaziergängen und Schülersausflügen gewonnen. Die politische Grenze des Heimatortes (-Bezirkes) kommt beim heimatkundlichen Unterrichte nur in zweiter Linie in Betracht.

4. Von der Besprechung der weiteren Umgebung des Wohnortes schreitet der geographische Unterricht zur Betrachtung des Heimatlandes. Den Übergang bilden Reisen im Heimatlande. Die einzelnen landschaftlichen Gebiete (Theile des Heimatlandes) werden mit der Umgebung des Wohnortes durch Vergleichung in Beziehung gebracht.

b) Einführung in das Verständnis der Karte.

5. Die Vorbereitung zum Verständnis der Karte bildet das Verständnis des Planes. Es wird am sichersten dadurch erreicht, dass die Schüler selbst Planskizzen entwerfen.

6. Insoweit die Schüler durch unmittelbare Anschauung und durch Messungen die Grösse und gegenseitige Lage der auf den Plänen darzustellenden Gegenstände kennen, sind sie beim Entwerfen der Planskizzen productiv; die Herstellung von Skizzen über Gebiete, welche von den Schülern nicht gemessen werden können, kann nur Reproduction der von einem Plane oder einer Karte abgelesenen Verhältnisse sein.

7. Das Entwerfen der Kartenskizzen auf Grund des Masstabes ist für den geographischen Unterricht weitaus vortheilhafter als die Benützung künstlicher Kartennetze.

Von der Darstellung der Bodengestalt durch die Schüler soll in der Volks- und Bürgerschule abgesehen werden.

IX.

Die Bildung der Interessensphären, eine Hauptaufgabe des Unterrichtes.

Von Prof. Dr. F. M. WENDT.

Herbart hat mit Recht als eine Hauptaufgabe der Erziehung überhaupt und des Unterrichtes insbesondere die Erzeugung eines vielseitigen Interesses bezeichnet, und er hat selbst diese Interessenkreise in zwei Hauptgruppen, in diejenigen der Erfahrung und diejenigen der Theilnahme gegliedert. Besser wäre es gewesen, wenn er diese beiden Hauptgruppen in die des Denkens und in jene des Handelns zerlegt hätte. Denn sein empirisches, speculatives und ästhetisches Interesse gehören wesentlich in das Gebiet des Denkens, sein sympathisches, sociales und religiöses Interesse vorwiegend ins Gebiet des Handelns. Dass eine solche Trennung bei der Einheit alles seelischen Wirkens nur theoretisch ist, versteht sich von selbst.

Es ist aber denkenden Schulmännern nicht entgangen, dass die sechs Arten des Interesses, wie sie Herbart aufzählt, wenn sie auch sehr vieles von dem umfassen, worauf Sinn und Streben jedes Menschen gerichtet sein soll, doch das Gebiet der Interessen nicht erschöpfen, dass der Erziehung und dem Unterrichte noch vieles zu ergänzen bleibt, wenn eine wirkliche Vielseitigkeit der Interessen das Product der Einwirkungen des Erziehers und Lehrers auf den Schüler sein soll.

Was die eigentliche Aufgabe der Erziehung in dieser Richtung sein dürfte, ergibt sich unschwer, wenn man sich wirklich darüber klar ist, was ein Interesse oder besser eine Interessensphäre ist.

Aus den Erfahrungen des sich entwickelnden Menschen heben sich diejenigen Erlebnisse, welche mit Lust verknüpft sind, besonders hervor. Die sich anschliessende Lust gibt den Erlebnissen das Merkmal eines Wertes,

und je öfter und mit je stärkerer Lust solche bewertete Erlebnisse eintreten, desto fester prägt sich dieser Wertzusatz ein. Das Eintreten solcher Erlebnisse wird bevorzugt, es bildet sich eine sogenannte Wertschätzung. Schon dem Säugling ist es nicht gleichgiltig, ob ihn die Mutter mit angenehmer Sprache, mit zärtlichem Geplauder, mit dem Geschick der Unterhaltung auf den Arm nimmt, oder ob es die Wärterin thut, welche eine rohe, misstönende Stimme besitzt, über kein Talent zum Plaudern und kein Geschick zur Erfindung unterhaltender Situationen verfügt. Das Kind schreit, wenn es vom Arme der Mutter in den der Wärterin gegeben wird.

Natürlich steigert sich das Bevorzugen mit zunehmendem Alter. Der kleine Schüler geht mit Vergnügen in die Schule, wenn der Lehrer es versteht, den Unterricht interessant und anziehend zu gestalten, dagegen wird derselbe Schüler ungern zur Schule gehen, grosse Unlust empfinden und der Langweile verfallen, wenn die Arbeit des Lehrers zum trockenen, geisttötenden Mechanismus herabsinkt.

Je stärker die mit den Erlebnissen verknüpfte Lust ist, desto grösser sind auch die Wertschätzungen, die je nach der Art der Lust sich in reale, formale und in ideale Wertschätzungen gruppieren lassen, d. h. je nachdem die Lust von sinnlichen Genüssen, oder von Gefühlen, die vom Rhythmus der Erlebnisse abhängen, oder von nach den Normen der Vernunft geschätzten Gütern erzeugt wird.

Es bilden sich zunächst gewisse Kernpunkte der Wertschätzungen, an welche sich andere damit zusammenhängende Wertschätzungen nach allen Seiten ankrystallisieren und so nach und nach eine Sphäre zusammengehöriger Wertschätzungen bilden. Bleiben die geschätzten Genüsse zu lange aus, oder bereiten sie ein besonders starkes Wohlgefühl, so genügt die Erinnerung an die genossene Lust nicht mehr, sondern der Mensch sucht durch Handlungen die entbehrte Lust herbeizuführen.

Eine Interessenssphäre ist also ein Gebiet von Wertschätzungen, welches bestimmend auf unsere Willensrichtung einwirkt, d. h. Strebungen und Handlungen hervorruft.

Da nur die Interessenssphären das Handeln bestimmen, die dauernde Willensrichtung aber allein das ausmacht, was wir Charakter nennen, so ist die Bildung der Interessenssphären die Hauptaufgabe der Erziehung, und insofern es sich um das Material handelt, aus dem sich die Interessenssphären zusammensetzen, so ist dessen Auswahl, Anordnung und die Sicherung seines Bestandes und seines Wertes auch die Hauptaufgabe der Erziehung im allgemeinen und des Unterrichtes im besonderen.

Da nun die Interessensphären allein aus Lusterlebnissen erwachsen, so ist es natürlich, dass man sämtliche Interessensphären gewinnt, wenn man auf allen Gebieten der Gefühle die entsprechenden Interessengruppen erzeugt. Es gibt also drei grosse Interessengebiete.

I. Die realen Interessen, oder jene der Sinneslust.

II. Die formalen Interessen, oder jene der im Erlebnis-Rhythmus gelegenen Lust.

III. Die idealen Interessen, das sind jene, welche auf dem Gebiete der unter dem Einflusse der Vernunft-Causalitäten entstehenden Lust liegen.

I. Auf dem Gebiete der realen oder sinnlichen Lust unterscheidet man nach den acht Hauptsinnen acht Interessensphären, nämlich

1. den Farben- und Formensinn (abzielend auf Farben- und Formenfreude). Natürlich sind alle Formen und Farben, wie sie die Menschen-, Thier- und Pflanzenwelt, sowie die Gestaltungen des Mineralreiches und der von Menschenhand erzeugten Kunst- und Industrie-Producte bieten, in diese sich stetig erweiternde Interessensphäre eingeschlossen.

2. Der Tonsinn, oder genauer der Sinn für musikalische oder sprachliche Klänge und Rhythmen (abzielend auf Klanglust und Rhythmenfreude). Alles, was die Sprache in Poesie und Prosa, was Gesang und Musik, ferner die mannigfaltigen Schallerscheinungen in der Vogelwelt, ja in der Natur überhaupt an Reizen bieten, fällt in diese zweite reale Interessensphäre.*)

3. Die Duftfreude (gerichtet auf den Genuss der Blumendüfte, sowie der künstlichen Wohlgerüche.**)

4. Der veredelte Sinn für Wohlgeschmack (abzielend auf die massvolle Lust beim Essen und Trinken, oder die sogenannte Tafelfreude.***) Diese bildet bei der Mehrzahl der Menschen eine starke Interessensphäre, bei vielen führt sie zu einseitigen Wertschätzungen gefährlicher Art, wie Alkoholismus, Leckerhaftigkeit, Naschsucht.

5. Die Vergnügungen der Hautpflege (abzielend auf die durch Reinlichkeit, durch Waschen, Baden, Tragen reiner und bequemer Wäsche und Kleidung u. s. w.) gewährte Lust.

*) Diese ersten beiden Interessensphären schliessen die sogenannten ästhetischen Elementargefühle in sich. Nur wenn diese entwickelt sind, kann die ideale Interessensphäre des Ästhetischen mit Erfolg pädagogisch gestaltet werden.

**) Diese und die folgende Interessensphäre stehen mit dem Schutztriebe vor Schädlichem in nächster Beziehung.

***) Der Sinn für Wohlgeschmack unterstützt den Ernährungstrieb, welcher wieder eine Umwertung des Selbsterhaltungstriebes ist, der wie alle Triebe aus dem allgemeinen Lebenstrieb sich entwickelt.

6. Das Temperaturbegehren oder der Wärme-Schutzsinn, abzielend auf Erlebnisse, welche durch entsprechende behagliche Wärme die Existenz der Körperzellen, insbesondere der Oberhaut sichern.

7. Die Bewegungslust, welche auf den Lustgefühlen des Muskelsinnes beruht und insbesondere auf die Freude an sicheren, erfolgreichen und rhythmischen Bewegungen beim Gehen, bei der Arbeit, beim Turnen, Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Tanzen, Radfahren u. s. w., abzielt.

8. Die Interessensphäre des allgemeinen Wohlbefindens, gerichtet auf die Lust, welche die körperliche Gesundheit gewährt.*)

Es zeigt sich, dass hier kein einziges Interessengebiet aus dem Bereiche des Sinnlichen ausgeschlossen ist, dessen Genuss zu den realen Gütern gerechnet werden könnte. Es ist durch die Arten des realen Interesses nicht nur alles viel genauer präzisiert, viel concreter gefasst, als im allgemeinen Begriffe: „Empirisches Interesse oder Wissbegierde“, wie ihn Herbart aufstellt, sondern es ist auch nichts ausgelassen, was die grundlegende Entwicklung des Menschen berücksichtigen muss.

II. Die Interessensphären, welche sich auf die formale Lust beziehen, fehlen bei Herbart, wenn man genau prüft, eigentlich gänzlich. In dieses Gebiet gehört alles das, was

1. Unterhaltung gewährt, welche durch einen normalen Rhythmus des Vorstellungsverlaufes bedingt ist. Es handelt sich also um eine jede Langweile fern haltende, dem durchschnittlichen Tempo des Erlebensverlaufes eines jeden Individuums entsprechende Thätigkeit körperlicher oder geistiger Art.

Die zweite formale Interessensphäre bezieht sich auf das, was nach körperlicher und geistiger Anstrengung Erholung gewährt. Hiezu gehört Erfrischung durch mässiges Spazierengehen, Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Tanzen, durch Bewegungsspiele, Unterhaltungslectüre, Gesellschaftsspiele, gemüthliches Plaudern u. dergl.

Der dritte formale Interessenkreis umfasst das ganze Gebiet unserer Erwartungen (Hoffnungen). Es bilden sich Sphären von Strebungen, welche sich auf den normalen, regelmässigen Verlauf unseres Lebens überhaupt oder einzelner Abschnitte, sowie einzelner Zeitpunkte beziehen, wo wir die angenehmen gewöhnlichen oder ausserordentlichen Erlebnisse erwarten (hoffen), um sie zu geniessen.

*) Sie ist besonders wichtig, weil das Lustgefühl der Gesundheit die Sorge für die Erhaltung derselben fördert.

Dass alle diese formalen Triebrichtungen ebenso wie die sinnlichen immer auch eine negative Richtung gegen das Gegentheil haben, ist wohl selbstverständlich.

Ein solches Gebiet der Erwartungen bezieht sich auf das Gelingen der Thätigkeiten und der sich anschliessenden Erlebnisse des täglichen gewohnheitsmässigen Lebens. Parallel damit zu gewissen Zeiten ereignen sich wichtige Erlebnisabschnitte, z. B. jener Erlebnisabschnitt, welcher für die studierende Jugend sich an die Maturitätsprüfung, beim Beamten an seine erste Anstellung, beziehungsweise an das Eintreffen seines Anstellungsdecretes schliesst u. s. f. Es ist das Interessengebiet der Erwartungen und Hoffnungen des Menschen für sein Glück, ja für seine Zufriedenheit von grösster Wichtigkeit.

III. Die Gruppe der idealen Interessen entspricht in den ersten vier Interessenkreisen dem, was Herbart unter seiner Interessengruppe der Erfahrung, und in den letzten drei Gruppen dem, was Herbart die Interessen der Theilnahme nennt. Doch werden diese Interessenkreise durch das Interesse für das Zweckmässige und durch das Interesse des eigenen Ichs noch erweitert.

Man unterscheidet also:

1. Die Interessensphäre für das Wahre, welche sich zur Wahrheitsliebe, Verlässlichkeit und Treue entwickelt.

2. Die Interessensphäre für das Schöne, welche sich zum Kunstsinn ausbildet, bethätigt durch die Leistungen der bloss innerlich oder auch zugleich äusserlich gestaltenden Phantasie (Schaffensfreude). Der Dilettantismus im besseren Sinne, wie er in der Pflege des Gesanges und Violin- und Clavierspielens (in Musikvereinen), in der Pflege des Zeichnens und der Malerei, sowie der Kunststickerei u. s. w. sich ausspricht, gehört in das Gebiet der ästhetischen Interessensphäre.

3. Die Interessensphäre für das Gute erzeugt Gewissenhaftigkeit, Sittlichkeit. Sie ist am nachhaltigsten und sorgfältigsten zu gestalten.

4. Die Interessensphäre für das Gebiet des Zweckmässigen erzeugt Sinn für den Besitz und den zweckmässigen Gebrauch desselben und hat ihren höchsten Erfolg in dem Entdeckungs- und Erfindungstrieb von Forschungsreisenden, Maschinenbauern, Chemikern, Elektrikern u. s. w.

Die Interessensphären auf dem Gebiete des Ich erstrecken sich:

1. Auf das eigene Ich, entwickelt zur Selbstliebe, welche durch rechtes Ehrgefühl, Fortbildungs-, Selbstveredlungsstreben veredelt sein soll. Falsche Wertschätzungen erzeugen Eitelkeit, Ehrsucht, Empfindlichkeit, Hochmuth.

2. Auf das fremde Ich, entwickelt zur Nächstenliebe, welche als rechtes Mitgefühl (thatkräftiges Wohlwollen) zum Ausdruck kommt und von der Familienliebe zur Heimatliebe, Vaterlandsliebe, zur allgemeinen Menschenliebe aufsteigt, welche durch Wohlwollen selbst gegen den Feind verklärt wird.

3. Auf das höchste, vollkommenste Ich, nämlich Gott. Das religiöse Interesse offenbart sich in der Ehrfurcht, der Dankbarkeit, dem Vertrauen, der Liebe, woraus sich wahre und echte Religiosität, edle Frömmigkeit des Herzens entwickelt.

Es unterliegt keinem Zweifel, dass durch die
 acht realen,
 drei formalen
 und sieben idealen Interessenssphären

alle Ziele, welche sich irgend die Erziehung und der Unterricht bezüglich der Charakterbildung des Zöglings stecken können, getroffen werden. Dass diese Interessenssphären theilweise ineinandergreifen und die realen insbesondere durch die idealen ihren Wert, die idealen aber auch durch die realen ihre rechte Grundlage bekommen, ist wohl einleuchtend. Aber auch die formalen Interessenssphären bestimmen wesentlich Ziel und Regel unseres Strebens, Handelns und insbesondere unseres Genießens. Wer innerhalb dieser achtzehn Gebiete die richtigen Wertschätzungen zu Normen seines Strebens und Handelns macht, muss ein sittlicher Charakter, ein durchaus edler Mensch werden.

X.

Die Veranschaulichung im geometrischen Unterrichte der Mädchenbürgerschule.

Vorgetragen am 5. Februar 1898 von B.-L. WLADIMIR PAUSA.

Schon öfter hörte ich Collegen und Colleginnen der 3. Fachgruppe an Mädchenbürgerschulen klagen, dass im Geometrie-Unterrichte im Vergleich zu der aufgewendeten Mühe nur geringe Erfolge erzielt würden. Als ich nun selbst den Geometrie-Unterricht an der Mädchenbürgerschule übernahm, dachte ich darüber nach, wo denn der Grund davon, dass tüchtige Lehrkräfte gerade in diesem Gegenstande geringere Erfolge erzielen sollten, gelegen sei. Ich fand einen zweifachen Grund. Zum grossen Theile liegt der Grund dieser Erscheinung wohl in dem geringen Stundenausmasse, das dem geometrischen Unterrichte an der Mädchenbürgerschule zugewiesen ist. Nehmen wir den Lehrplan für Mädchenbürgerschulen zur Hand, so sehen wir, dass für den geometrischen Unterricht eine wöchentliche Unterrichtsstunde angesetzt ist. Das sind beiläufig 40 Stunden im Jahre. Von diesen 40 Stunden entfallen meist noch einige durch Feiertage, so dass man im günstigsten Falle auf 35 Stunden in einem Jahre rechnen kann. In diesen 35 Stunden soll man den nicht geringen Lehrstoff durcharbeiten, soll zeichnen, soll aber auch fleissig wiederholen, um sich von den Fortschritten und Kenntnissen der Schüler zu überzeugen. Dies ist bei der grossen Anzahl von Schülerinnen, die unsere Classen aufweisen, keine geringe Aufgabe. Rechnen wir die Classe durchschnittlich mit 50 Schülerinnen, für jede Schülerin den Zeitraum von 5 Minuten per Quartal, eine gewiss karg bemessene Zeit, um sich von den Fortschritten derselben zu überzeugen, so ergeben sich in jedem Quartal 250 Minuten, das sind mehr als 4 Stunden, also in 4 Quartalen

16 Stunden für die Wiederholung. Es bleiben daher nur 19 Stunden jährlich zur Vornahme des neuen Lehrstoffes und zum Zeichnen. Ein gewiss sehr bescheidenes Ausmass für einen Gegenstand. Wenn auch die Vornahme des neuen Lehrstoffes Gelegenheit zur Wiederholung bietet, und wenn man sich auch gelegentlich des neu Vorgenommenen von den Fortschritten und dem Auffassungsvermögen überzeugen kann, so wird man doch noch Wiederholungsübungen einschalten müssen, und das Stundenausmass bleibt ein äusserst geringes. Es wird daher nothwendig sein, eine äusserst sorgfältige Auswahl des Lehrstoffes zu treffen und nur das vorzunehmen, was die Kinder wirklich brauchen, aber auch eine Methode zu wählen, die möglichst rasch zum Ziele führt und das Interesse der Schüler für den Gegenstand rege erhält.

Wir werden uns also zunächst fragen müssen, was wohl für unsere Mädchen das Wissenswerteste aus der Geometrie ist. Wir werden unsere Schülerinnen in den Stand setzen müssen, die am häufigsten vorkommenden geometrischen Körper und Figuren nach ihren wichtigsten Eigenschaften zu erkennen und von einander zu unterscheiden, Inhalt, sowie Umfang und Oberfläche derselben zu berechnen, die wichtigsten geometrischen Figuren nach gegebenen Massen zu zeichnen, zu copieren und in bestimmten Verhältnissen zu vergrössern und zu verkleinern. Dies ist gewiss keine kleine Aufgabe, wenn man das geringe Stundenausmass, das diesem Gegenstande zugemessen ist, in Betracht zieht. Da muss die Methode der Unterrichtsertheilung zuhulfe kommen, um die Schwierigkeiten des Gegenstandes so gut als möglich zu überwinden.

Der andere Grund der geringen Erfolge liegt in der jetzt zumeist geübten Methode dieses Unterrichtes, welcher man den Vorwurf nicht ersparen kann, dass sie die Geometrie als einen viel zu abstracten Gegenstand auffasst: Dadurch wird aber der Gegenstand trocken und flösst den Schülern wenig Interesse ein. Betrachten wir einmal die üblichen Lehrbücher für Geometrie. Mit Ausnahme einiger weniger, die in letzter Zeit erschienen sind, schlagen sie folgenden Weg ein:

In der ersten Classe lernen die Kinder der Reihe nach die geometrischen Figuren kennen. Da kommen zunächst alle Arten der Dreiecke, dann die Vierecke u. s. w.

In der zweiten Classe wird die Umfangs- und Flächenberechnung, das Copieren, Vergrössern und Verkleinern vorgenommen.

Erst in der dritten Classe werden die Körper, ihre Inhalts- und Oberflächenberechnung vorgenommen. Bei diesem Vorgange darf es uns wohl

nicht wundern, dass ein Würfel von einer Schülerin als Viereck, im günstigsten Falle als Quadrat bezeichnet wird. Ein Kind, das z. B. aus der ersten Classe austritt, kennt recht gut die Eintheilung der Dreiecke, der Vierecke u. s. w., kommt aber in Verlegenheit, wenn es einen Würfel von einem quadratischen Prisma unterscheiden soll.

Diese Schwierigkeiten zu überwinden, baue ich den Unterricht in der Geometrie auf der Anschauung auf, indem ich, von den Körpern ausgehend, die geometrischen Gebilde, die an ihnen vorkommen, sowie ihre Lagen- und Grössenverhältnisse betrachte und die Schüler anleite, die Eigenschaften der geometrischen Gebilde von diesen selbst abzulesen und die einzelnen Gebilde miteinander zu vergleichen. Da ich durch Anwendung dieser Methode günstige Erfolge erzielt habe, glaube ich keinen Fehlgriff zu thun, wenn ich an einigen Beispielen den Vorgang, den ich einschlage, zur Kenntnis bringe.

Ich muss aber bitten, zu entschuldigen, wenn in meinen Ausführungen manches Bekannte gefunden wird, und es nicht als eine Überhebung anzusehen, wenn ich dieselben vorbringe, sondern dies nur dem Bestreben zugute zu halten, mit meinen bescheidenen Kräften eine Anregung zu bieten, und auf diese Weise etwas zur Förderung der Methode beizutragen.

Vom Würfel ausgehend, werden an demselben die nöthigen Grundbegriffe, wie Körper, Fläche, Linie etc. entwickelt. Hat man sodann den Punkt und seine Darstellung in der Zeichnung besprochen, kann man zur Besprechung der Linien übergehen. Eine Vergleichung der Würfelkanten mit einer im Schulzimmer vorkommenden krummen Linie, z. B. der Randlinie des Lampenschirmes, wird den Unterschied zwischen geraden und krummen Linien deutlich machen.

Was die Arten der Flächen anbelangt, kann man leicht den Unterschied zwischen ebenen und krummen Flächen zeigen. Legt man einen Bleistift an eine Begrenzungsfläche des Würfels an, so kann man ihm welche Richtung immer geben, er wird immer vollständig in diese Fläche fallen. Die Schüler werden leicht einsehen, dass man in einer solchen Fläche Gerade nach allen Richtungen ziehen kann. Legt man aber den Bleistift an eine cylindrisch zusammengerollte Papierfläche, so wird es nur eine Richtung geben, in welcher der Bleistift vollständig in die Fläche fällt; bei der Kugel keine. Dadurch tritt den Schülern der Unterschied zwischen ebenen und krummen Flächen deutlich vor Augen.

Zur Geraden übergehend, kann man zunächst die Richtung der Geraden zeigen.

Stellt man einen Würfel in der Frontalstellung auf, so kann man leicht durch Anlegung eines Lothes an einzelne Kanten zeigen, dass diese Kanten die Richtung des Lothes haben, daher Lothrechte heissen. Durch Anlegung eines Wagebalkens an die anderen Kanten kann man zeigen, dass diese die Richtung eines unbelasteten Wagebalkens haben, daher Wagrechte heissen. Stellt man nun den Würfel auf eine Ecke auf, so zeigt man, dass die Kanten weder die Richtung des Lothes, noch die eines unbelasteten Wagebalkens haben; sie heissen schiefe Gerade.

Hier kann man auch die Richtung der Ebenen zeigen. Die Schüler werden leicht sehen, dass man, wenn der Würfel sich in Frontalstellung befindet, in den Seitenflächen desselben lothrechte Gerade ziehen kann, während dies in der Deck- und Grundfläche nicht möglich ist, sowie es auch nicht mehr möglich ist, wenn der Würfel auf einer Ecke aufsteht. Da wir lothrechte Gerade nur in Ebenen von ganz bestimmter Lage ziehen können, nennen wir solche Ebenen, in welchen dies möglich ist, lothrechte Ebenen.

Ebenso sehen die Kinder, dass alle Geraden, die man in der Grund- und in der Deckfläche eines in Frontalstellung befindlichen Würfels ziehen kann, wagrecht sind. Diese Ebenen werden wagrechte Ebenen genannt. Steht der Würfel auf einer Ecke, so kann man seine Begrenzungsflächen weder als lothrechte, noch als wagrechte Ebenen bezeichnen; man nennt sie schiefe Ebenen.

Auch die Lage zweier Geraden oder zweier Ebenen gegeneinander lässt sich am Würfel leicht veranschaulichen. Durch Betrachtung je zweier Würfelkanten werden die Begriffe sich schneidende, parallele, sich kreuzende Gerade gewonnen.

Leicht lässt sich zeigen, dass man am Würfel je zwei Ebenen finden kann, die, noch so erweitert, sich niemals schneiden, und dass man solche Ebenen parallele Ebenen nennt, zum Unterschiede von solchen, die, wie z. B. die Grundfläche und irgend eine Seitenfläche, eine Gerade gemeinsam haben und sich schneidende Ebenen heissen. Sind die Richtungs- und Lagenverhältnisse der Geraden und Ebenen besprochen, so werden Beispiele für dieselben im Schulzimmer gesucht. Es werden z. B. lothrechte Gerade im Schulzimmer gezeigt, oder parallele Gerade u. s. w.

Sodann wird den Schülern erklärt, dass man den Raum zwischen zwei sich schneidenden Geraden einen Winkel nennt. Die Entstehung und Einteilung des Winkels lässt sich leicht mit Hilfe eines Zirkels zeigen, dessen Schenkel zusammengeklappt werden; dreht man den einen Schenkel heraus,

so sehen die Schüler die Entstehung des Winkels, und man kann gleichzeitig die verschiedenen Arten der Winkel (volle, gestreckte, rechte, spitze, stumpfe, erhabene) zeigen. Auf gleiche Weise wird der Begriff des Flächenwinkels entwickelt und die Analogie zwischen diesem und dem Linienwinkel gezeigt. Sodann kann der Begriff der körperlichen Ecke, des Körpers und der geometrischen Figur vorgenommen werden. Sind alle diese Vorbegriffe den Schülern klar geworden, so kann zur Besprechung der einzelnen geometrischen Figuren geschritten werden.

Zunächst werden wir das Quadrat vornehmen, da es uns am Würfel entgegentritt. Zu diesem Zwecke schneiden wir aus Papier ein Quadrat, das genau so gross ist, als eine Seitenfläche des Würfels, und entwickeln an diesem die Eigenschaften des Quadrates.

Legen wir das Quadrat nach beiden Diagonalen zusammen, so kommen alle 4 Seiten desselben übereinander zu liegen; wir sehen, dass sie gleich lang sind. Ebenso leicht sehen wir, dass je zwei gegenüberliegende Seiten parallel und dass alle Winkel Rechte sind.

Da das Quadrat gleiche Seiten hat, heisst es gleichseitig; da es lauter rechte Winkel hat, rechtwinkelig. Wir kommen daher zur Definition: Das Quadrat ist ein gleichseitiges, rechtwinkeliges Viereck, in welchem je zwei gegenüberliegende Seiten parallel sind. — Zerschneiden wir das Quadrat nach der einen Diagonale, so erhalten wir zwei Dreiecke. Die Schüler sehen, dass sich diese Dreiecke vollständig decken, wenn man sie übereinander legt, wir gelangen zum Begriff der Congruenz. Auch sehen die Schüler leicht, dass jedes der beiden Dreiecke einen rechten und zwei spitze Winkel enthält. Ein solches Dreieck heisst rechtwinkelig. Es ist auch nicht schwer, den Schülern zu zeigen, dass zwei Seiten eines solchen Dreieckes Quadratseiten und als solche gleich lang sind, während die dritte Seite länger ist. Solche Dreiecke heissen gleichschenkelig. Wir kommen hier also auf den Begriff des rechtwinkelig gleichschenkeligen Dreieckes. Hier kann man auch zeigen, dass die beiden spitzen Winkel des rechtwinkelig gleichschenkeligen Dreieckes gleich gross sind und beide zusammen einen rechten Winkel bilden, daher jeder von ihnen 45° beträgt. Zerlegt man das Quadrat nach beiden Diagonalen, so erhält man 4 Dreiecke, von denen man leicht zeigen kann, dass sie untereinander congruent, und dass sie rechtwinkelig gleichschenkelig sind.

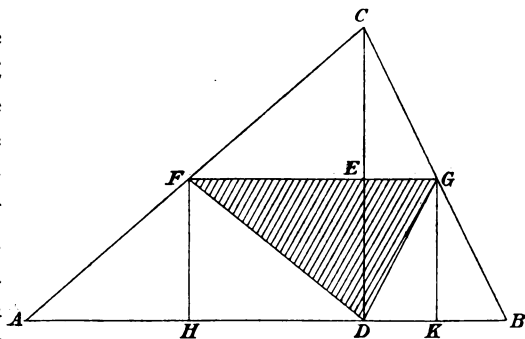
Da hier der rechte Winkel von den Diagonalen des Quadrates gebildet wird, so folgern wir, dass diese aufeinander senkrecht stehen. Aus den beiden Diagonalen erhalten wir vier gleich lange Stücke, von

denen jedes die halbe Diagonale ist. Es sind also die halben, mithin auch die ganzen Diagonalen des Quadrates gleich lang. Haben wir auf diese Weise die Eigenschaften des Quadrates und daraus sich ergebend die des rechtwinklig gleichschenkeligen Dreieckes entwickelt, so werden diese beiden Figuren nach gegebenen Massen gezeichnet. Sodann wird das Netz des Würfels entwickelt. Dasselbe wird vor der Stunde vom Lehrer angefertigt, sodann der Würfel eingehüllt und eine Fläche nach der anderen aufgeklappt, so dass das Netz vor den Augen der Schüler entsteht. Dieses Netz wird auch gezeichnet.

Ist der Würfel auf diese Art behandelt worden, so folgt das gerade quadratische Prisma. An diesem wird zunächst alles wiederholt, was bereits am Würfel gelernt wurde. Als neue Figur tritt hier das Rechteck auf. Die Eigenschaften des Rechteckes werden auf die gleiche Weise entwickelt wie die des Quadrates, und dann zwischen beiden Figuren ein Vergleich angestellt.

Durch Zerfällung nach den Diagonalen erhalten wir zunächst ungleichseitige rechtwinkelige, dann aber auch gleichschenkelige spitzwinkelige und gleichschenkelige stumpfwinkelige Dreiecke. Durch Zerschneiden des Rechteckes nach einer Diagonale und Übereinanderlegen der Dreiecke können wir zeigen, dass je zwei Winkel an der Diagonale gleich gross sind. Wir nennen sie Wechselwinkel. Ebenso wie beim Quadrate können wir zeigen, dass die Diagonalen gleich lang sind und sich gegenseitig halbieren. Da wir nun rechtwinkelige, spitzwinkelige und stumpfwinkelige Dreiecke kennen gelernt haben, können wir die Dreiecke nach ihren Winkeln einteilen. Auch können wir hier über die Summe der Dreieckswinkel sprechen.

Die Summe der Dreieckswinkel lässt sich ebenfalls sehr anschaulich machen. Wir ziehen in dem Dreiecke ABC (Fig. 1) die Höhe CD , halbieren diese in E und ziehen durch E die Gerade FG parallel zu AB und die Geraden FH und GK senkrecht auf AB . Legen wir nun das Dreieck um FG um, so kommt die Spitze C nach D , der Winkel FCG nach FDG zu liegen. Legen wir weiters um FH um, so kommt der Winkel A nach HDF , und, um GK um-



gelegt, kommt der Winkel B nach K D G. Dann liegen alle drei Winkel des Dreieckes um einen Punkt auf einer Seite einer Geraden, betragen daher zusammen 180° .

Haben wir das Rechteck und die daraus sich ergebenden Dreiecke besprochen, so entwickeln wir so wie beim Würfel das Netz des quadratischen Prismas. Sodann wird die Vergleichung des quadratischen Prismas mit dem Würfel durchgeführt.

Dem geraden quadratischen Prisma folgt das schiefe. Hier tritt uns als neue geometrische Figur das Rhomboid entgegen. Die Schüler werden leicht herausfinden, dass von den 4 Winkeln 2 spitz und 2 stumpf sind. Zerlegen wir das Rhomboid nach der kürzeren Diagonale, so erhalten wir zwei Dreiecke, welche, wie wir uns überzeugen können, congruent sind. Sie sind spitzwinkelig und ungleichseitig. Wir erkennen ferner, dass je zwei gegenüberliegende Seiten des Rhomboids gleich lang sind. Dass sie auch parallel sind, sehen die Schüler leicht an der Figur; ebenso, dass die beiden spitzen Winkel gleich gross sind. Durch Zerlegung nach der längeren Diagonale können wir zeigen, dass die beiden stumpfen Winkel gleich gross sind.

Zeichnen wir in einem Rhomboid die Höhe, schneiden die hiedurch entstandene Figur vom ursprünglichen Rhomboid ab und fügen sie an der gegenüber liegenden Seite an dasselbe an, so dass aus dem Rhomboid ein demselben flächengleiches Rechteck wird, so kommt ein spitzer Winkel des Rhomboides neben einen stumpfen Winkel desselben. Wir sehen, dass je ein spitzer und je ein stumpfer Winkel des Rhomboides zusammen 180° betragen, und können die Begriffe Anwinkel, Nebenwinkel und Gegenwinkel entwickeln. Zerlegen wir das Rhomboid nach beiden Diagonalen, so erhalten wir vier Dreiecke, von denen je zwei congruent sind, und ersehen auch, dass die Diagonalen des Rhomboids einander halbieren.

Haben wir die Eigenschaften des Rhomboides entwickelt, so vergleichen wir dasselbe mit dem Rechtecke.

Sodann entwickeln wir das Netz des schiefen quadratischen Prismas und vergleichen das schiefe Prisma mit dem geraden.

Nehmen wir das Rhomboeder oder ein Prisma mit rhombischer Grundfläche vor, so kommen wir zum Rhombus als neuer geometrischer Figur. Hier wird zunächst durch Zusammenlegen nach den Diagonalen die Gleichheit der Seiten gezeigt. Durch Zusammenlegen nach der längeren Diagonale kommen die beiden stumpfen Winkel aufeinander zu liegen, und man sieht, dass sie gleich gross sind. Ebenso überzeugt man sich durch Zusammenlegen nach der kürzeren Diagonale, dass die beiden spitzen Winkel

gleich gross sind, und dass jeder der beiden stumpfen Winkel von der kürzeren Diagonale halbiert wird. Ebenso können wir zeigen, dass jeder der beiden spitzen Winkel durch die längere Diagonale halbiert wird. Zerlegen wir den Rhombus nach beiden Diagonalen, so erhalten wir 4 congruente rechtwinkelige Dreiecke. Da die rechten Winkel von den Diagonalen gebildet werden, so stehen die Diagonalen aufeinander senkrecht. Durch Übereinanderlegen der durch die Diagonalen entstandenen Dreiecke können wir zeigen, dass die Diagonalen einander halbieren. Die zuletzt gezeigten Eigenschaften des Rhombus, dass durch die Diagonalen die Winkel des Rhombus halbiert werden, dass sich die Diagonalen gegenseitig halbieren und auf einander senkrecht stehen, benützen wir zu geometrischen Constructionen, wie Halbierung der Geraden, des Winkels etc.

Würden die Eigenschaften des Rhombus entwickelt, so wird der Rhombus mit dem Quadrate und dem Rhomboid verglichen. Nun kann gezeigt werden, dass in allen besprochenen Vierecken je zwei gegenüberliegende Seiten parallel und gleich lang sind, und dass wir daher alle diese Vierecke mit dem gemeinschaftlichen Namen Parallelogramme bezeichnen. Auch ist nicht schwer zu zeigen, dass die Summe aller Winkel bei jedem dieser Vierecke 4 Rechte oder 360° beträgt. Beim Quadrate und Rechtecke ist es sofort einzusehen, beim Rhombus und Rhomboid haben wir gezeigt, dass je ein stumpfer und spitzer Winkel zusammen 180° betragen, also alle vier 360° .

Nun wenden wir uns der Betrachtung der geraden quadratischen Pyramide zu. Von dieser nehmen wir das gleichschenkelige Dreieck ab und zeigen durch Zusammenlegung desselben nach der Höhe die Eigenschaften der Höhe des gleichschenkeligen Dreieckes. Auch sehen wir hierbei, dass die Winkel an der Grundlinie des gleichschenkeligen Dreieckes gleich gross sind. Haben wir das gleichschenkelige Dreieck besprochen, gehen wir zum Deltoid über, einem Vierecke, welches aus zwei gleichschenkeligen Dreiecken, die über derselben Grundlinie stehen, besteht. Schneiden wir die Pyramide durch eine Ebene parallel zur Grundfläche, so erhalten wir eine kleinere Pyramide und einen Pyramidenstumpf. Vergleichen wir die Begrenzungsflächen der kleineren Pyramide mit denen der ursprünglichen, so finden wir, dass die Flächen der kleineren Pyramide wohl dieselbe Form haben wie die der grösseren, aber nicht dieselbe Grösse. Wir kommen zum Begriffe der Ähnlichkeit. Die Seitenflächen des Pyramidenstumpfes sind Trapeze, wir können an diesen das Wichtigste über die Trapeze zeigen.

Um die Vierecke zu vervollständigen, zeichnen wir ein Trapezoid an die Schultafel und fassen sodann die Vierecke übersichtlich zusammen.

Als weiteres Beispiel einer Pyramide betrachten wir das Tetraeder und als Beispiel einer Doppelpyramide das Octaeder. Diese beiden Körper geben uns Gelegenheit, vom gleichseitigen Dreiecke zu sprechen und die Eigenschaften desselben kennen zu lernen. Sodann werden die Dreiecke bezüglich der Seiten eingetheilt und dann übersichtlich nach ihren Winkeln und ihren Seiten zusammengestellt.

Anschliessend an die drei- und die vierseitige Pyramide nehmen wir sodann die mehrseitige Pyramide und das mehrseitige Prisma vor und besprechen das Wichtigste vom Vieleck. Nach Massgabe der Zeit werden die wichtigsten regelmässigen Vielecke eingehender besprochen. Der Vollständigkeit wegen wird auch die schiefe Pyramide vorgeführt und mit der geraden verglichen. Ebenso wird der Vergleich des Prismas mit der Pyramide durchgeführt.

Sodann wird der Cylinder betrachtet und hiebei das Wichtigste vom Kreise durchgenommen. Durch Aufrollen eines Cylinders zeigen wir, dass die Mantelfläche des Cylinders ein Rechteck ist. Der Cylinder wird mit dem Prisma verglichen.

Dem Cylinder folgt der Kegel. Auch hier wird die Mantelfläche aufgerollt, und der Kegel wird schliesslich mit der Pyramide verglichen. Durch Schnitt des Cylinders und des Kegels erhalten wir die Ellipse.

Sodann betrachten wir die Kugel.

Die besprochenen Figuren werden nach gegebenen Massen gezeichnet. Beim Wiederholen müssen die Schülerinnen die vorgelegten Körper erkennen, ihre Begrenzungsflächen benennen und selbe nach gegebenen Massen an die Tafel zeichnen. Die übrigen Schülerinnen zeichnen dieselben Figuren in ihr Zeichenheft. Die Schülerinnen werden verhalten, die Eigenschaften der Figuren an der Zeichnung zu erläutern, und durch passende Fragen auf ihr Verständnis des Gelernten geprüft. In der zweiten Classe werden die vorgenommenen Körper und Figuren wiederholt und die Flächenberechnung angeschlossen. Auch bei der Flächenberechnung bietet uns die Anschauung eine grosse Hilfe. Ich pflege die Berechnung des Rechteckes der des Quadrates vorangehen zu lassen und hieran den geometrischen Nachweis für die Quadrierung anzuschliessen.

Der Flächeninhalt des Rechteckes sowie der des Quadrates werden nach der bekannten Methode der Zerfällung in Flächeneinheiten vorgenommen. Um den Nachweis für das Quadrieren zu führen, wird zunächst ein Quadrat angefertigt, dessen Seite z. B. 25 cm beträgt. Nun werden auf jeder Seite 20 cm aufgetragen, die Theilungslinien gezogen und das Quadrat nach diesen

zerschnitten. Wir erhalten dadurch ein Quadrat von 20 cm Seitenlänge, 1 Quadrat von 5 cm Seitenlänge und 2 congruente Rechtecke von je 20 cm Länge und 5 cm Breite. Der Flächeninhalt des ganzen Quadrates ist daher $20^2 \text{ cm}^2 + 5^2 \text{ cm}^2 + 2 \times (20 \times 5) \text{ cm}^2$; $25^2 = 20^2 + 2 \times (20 \times 5) + 5^2$.

Vom Rechtecke schliessen wir auf das rechtwinkelige Dreieck, vom Quadrate auf das rechtwinkelig gleichschenkelige Dreieck als die Hälfte der genannten Flächen.

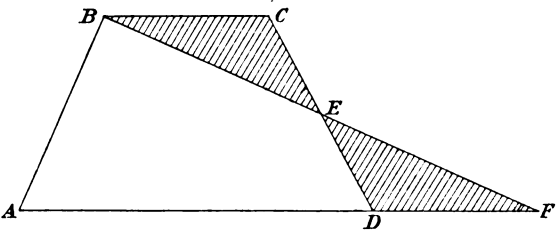
Um den Flächeninhalt des Rhomboides zu bestimmen, ziehen wir in demselben von einem Endpunkte aus die Höhe, schneiden das hiedurch entstandene Dreieck vom Rhomboid ab und legen es an der gegenüberliegenden Seite desselben an. Wir erhalten hiedurch ein Rechteck, welches aus denselben Flächenstücken besteht wie das Rhomboid. Folglich ist der Flächeninhalt des Rhomboides gleich dem Flächeninhalte eines Rechteckes, welches mit dem Rhomboid die gleiche Grundlinie und die gleiche Höhe hat.

Haben wir den Flächeninhalt des Rhomboides berechnen gelernt, so können wir auch den Flächeninhalt des Dreieckes als der Hälfte des Rhomboides berechnen.

Um die Berechnung des Flächeninhaltes eines Rhombus zu veranschaulichen, zerlegen wir den Rhombus durch eine Diagonale in 2 congruente Dreiecke. Den Flächeninhalt jedes derselben finden wir, wenn wir die halbe Grundlinie (d. i. in diesem Falle die halbe Diagonale des Rhombus) mit der Höhe (in diesem Falle der halben anderen Diagonale des Rhombus) multiplicieren. Der Flächeninhalt des Rhombus ist daher gleich dem doppelten Producte der beiden halben Diagonalen d. i. dem Producte aus der einen und der halben anderen Diagonale oder dem halben Producte seiner Diagonalen.

Den Flächeninhalt des Deltoides finden wir gleich der Summe der Flächeninhalte zweier Dreiecke.

Um den Flächeninhalt des Trapezes zu berechnen, halbieren wir die eine nicht parallele Seite CD (Fig. 2) in E, verbinden B mit E und trennen das Dreieck BCE ab. Legen



wir es nun an DE an, so dass CE und DE zusammenfallen, so deckt es sich mit DEF. Dieses Dreieck bildet nun mit ABDE zusammen ein Dreieck, das aus denselben Flächenstücken besteht, wie das Trapez. Daher ist

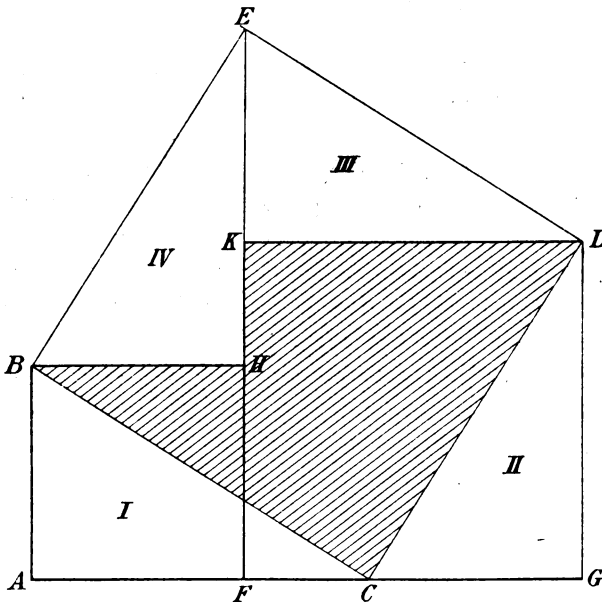
der Flächeninhalt des Trapezes gleich dem Flächeninhalte dieses Dreieckes. Dieses hat dieselbe Höhe wie das Trapez, die Grundlinie AF desselben besteht aus AD und $DF = BC$, das sind die Paralleelseiten des Trapezes.

Der Flächeninhalt des Trapezoides wird als Summe der Flächeninhalte zweier Dreiecke berechnet.

Der Pythagoräische Lehrsatz wird gewöhnlich auf die Art nachgewiesen, dass man ein Dreieck mit den Katheten von 3 und 4 und der Hypotenuse von 5 Längeneinheiten zeichnet, Quadrate über Katheten und Hypotenuse konstruiert und zeigt, dass die Quadrate über den Katheten 9 beziehungsweise 16, das Quadrat über der Hypotenuse aber 25 Flächeneinheiten enthält.

Dieser Nachweis hat den Nachtheil, dass er nicht allgemein, sondern nur für diesen besonderen Fall gilt. Wir sind aber im Stande, den Pythagoräischen Lehrsatz sehr anschaulich und allgemein gültig nachzuweisen.

Wir zeichnen über der Hypotenuse irgend eines rechtwinkligen Dreieckes das Quadrat $BCDE$ (Fig. 3) und ziehen von den Punkten D u. E Senkrechte auf die Kathete AC beziehungsweise deren Verlängerung, das sind die Geraden EF und DG . Von den Punkten B und D ziehen wir die Geraden BH und DK senkrecht auf EF . Dadurch erhalten wir die vier rechtwinkligen Dreiecke ABC , CDG , DEK und BEH und die Figur $BHKDC$.



Trennen wir die vier rechtwinkligen Dreiecke ab und legen sie übereinander, so sehen wir, dass sie congruent sind. Nehmen wir nun zwei der rechtwinkligen Dreiecke und legen sie an die Stelle der Dreiecke III und IV, so geben sie mit der unregelmässigen Figur zusammen das Quadrat $BCDE$, d. i. das Hypotenusenquadrat.

Trennen wir die vier rechtwinkligen Dreiecke ab und legen sie übereinander, so sehen wir, dass sie congruent sind. Nehmen wir nun zwei der rechtwinkligen Dreiecke und legen sie an die Stelle der Dreiecke III und IV, so geben sie mit der unregelmässigen Figur zusammen das Quadrat $BCDE$, d. i. das Hypotenusenquadrat.

Legen wir aber die beiden Dreiecke an Stelle der Dreiecke I und II, so geben sie mit der unregelmässigen Figur zusammen die Fläche ABHKDG, welche aus den beiden Quadraten ABHF und FKDG, d. i. aus den beiden Kathetenquadraten besteht. Da nun sowohl das Hypotenusenquadrat, als auch die Summe der beiden Kathetenquadrate aus denselben Flächenstücken bestehen, müssen sie flächengleich sein, daher ist das Hypotenusenquadrat gleich der Summe der beiden Kathetenquadrate.

Sodann wird die Flächenberechnung der Vielecke vorgenommen.

Was den Kreis anbelangt, kann man das Verhältnis des Umfanges zum Durchmesser leicht veranschaulichen.

Wir formen aus einem leicht biegsamen Material einen Kreis und bezeichnen durch eine Schnur den Durchmesser desselben. Der Mittelpunkt wird durch eine farbige Perle markiert.

Wir messen nun mit Hilfe einer Schnur den Umfang des Kreises. Auf diesem können wir den Durchmesser 3 mal auftragen, und es bleibt noch ein Stück übrig, das beiläufig $\frac{1}{7}$ des Durchmessers beträgt. Es ist also der Umfang $3\frac{1}{7}$ mal so gross als der Durchmesser. Verwandeln wir $3\frac{1}{7}$ in einen Decimalbruch, erhalten wir 3.14, die Ludolphische Zahl. Es wird noch der Flächeninhalt des Kreises und seiner Theile, sowie der Flächeninhalt der Ellipse berechnet.

Beim Wiederholen zeichnen die Schülerinnen die Figuren nach gegebenen Massen und erhalten einfache, praktische Rechenaufgaben. Hiebei sind sie verhalten, vor der Ausrechnung die ganze Disposition der Aufgabe anzugeben.

Bei der Berechnung des Dreieckes werden die Congruenzsätze eingeschaltet, beziehungsweise wiederholt und das Copieren angeschlossen. Auch können einfache Aufgaben über Flächentheilung und Flächenverwandlung gelegentlich der Vornahme der einzelnen Figuren angeschlossen werden.

An die Flächenberechnung schliesst sich die Ähnlichkeit, sowie das Vergrössern und Verkleinern der Figuren. In der dritten Classe werden die Eigenschaften der Körper und ihrer Begrenzungsflächen, sowie die Berechnung des Umfanges und Flächeninhaltes derselben wiederholt, und hieran schliesst sich die Berechnung der Oberfläche und des Cubikinhaltes der Körper. Wir gehen vom Würfel und vom geraden quadratischen Prisma aus und zeigen die Berechnung des Cubikinhaltes auf die bekannte Art durch Zerfällung in Raumeinheiten. Ebenso für das Prisma mit rechteckiger Grundfläche. Sodann nehmen wir ein gerades Prisma mit rhomboidischer Grundfläche.

Denken wir uns durch eine rückwärtige verticale Kante eines solchen Prismas eine Ebene gelegt, welche auf der vorderen Fläche senkrecht steht, so schneidet diese vom Prisma ein dreiseitiges Prisma ab, welches, mit der schiefen Fläche an den übrigbleibenden Körper angelegt, mit diesem ein rechtwinkeliges gerades Prisma bildet. Da das rhomboidische und das rechteckige Prisma aus denselben Körpern bestehen, müssen sie inhaltsgleich sein.

Sodann wird das dreiseitige Prisma als die Hälfte des vierseitigen, das mehrseitige als aus mehreren dreiseitigen bestehend vorgenommen.

Haben wir die Berechnung des geraden Prismas durchgenommen, so gehen wir daran, das schiefe Prisma zu berechnen. Wir legen durch die eine obere Kante desselben eine Ebene, welche auf der Grundfläche des Prismas senkrecht steht. Diese trennt vom Prisma ein dreiseitiges Prisma ab. Legen wir letzteres an der gegenüber liegenden Fläche des übrigbleibenden Körpers entsprechend an, so gibt es mit demselben ein gerades Prisma. Da das gerade und das schiefe Prisma aus denselben Körpern bestehen, sind sie auch inhaltsgleich.

Auf Grund dieser Betrachtungen können wir den allgemeinen Satz aufstellen, dass der Inhalt eines Prismas gleich ist dem Producte aus den Masszahlen der Grundfläche und der Höhe. Vom Prisma schliessen wir auf den Cylinder.

Um den Inhalt der Pyramide zu berechnen, zerlegen wir auf die bekannte Art ein dreiseitiges Prisma in 3 inhaltsgleiche Pyramiden und kommen zur Berechnung der dreiseitigen Pyramide als den dritten Theil eines Prismas.

Durch Zusammenlegung mehrerer dreiseitigen Pyramiden zu einer mehrseitigen finden wir, dass wir auch die mehrseitige Pyramide als den dritten Theil eines Prismas auffassen können.

Den Inhalt des Pyramidenstutzes finden wir als Differenz zweier Pyramiden.

Von der Pyramide und vom Pyramidenstutz schliessen wir auf den Kegel und den Kegelstutz. Sodann wird die Kugel und ihre Theile auf bekannte Weise vorgeführt.

Die Körper werden gezeichnet und ihre Netze entwickelt. An passenden Stellen in der zweiten und dritten Classe sind wichtige Constructionsaufgaben, wie Theilen der Geraden und des Winkels, Übertragen des Winkels u. s. w., in der dritten Classe solche über das Copieren, Vergrössern und Verkleinern der Figuren einzuschalten. Ein grosses Gewicht ist auf die Construction der Figuren nach gegebenen Massen zu legen, da dies die Mädchen am meisten brauchen.

Ich habe den hier skizzirten Vorgang durch mehrere Jahre an der Mädchenbürgerschule erprobt und hiebei die Erfahrung gemacht, dass die Schülerinnen dem Gegenstande reges Interesse entgegenbringen, und dass das Verständniß für denselben gefördert wird. Auch gestaltet sich der Unterricht bei Anwendung dieser Methode lebhafter, die Schüler werden zur genauen Beobachtung und zum richtigen Erfassen der vorgeführten Formen angeregt, und der Gegenstand verliert viel von seiner Trockenheit.

Obwohl ich diesen Vorgang nur an der Mädchenbürgerschule erprobt habe, glaube ich, dass er sich mit den nöthigen Erweiterungen auch an der Knabenbürgerschule vortheilhaft verwenden liesse.

D e b a t t e .

Herr Director Simon warnt davor, aus einem oder aus nur einigen Beispielen schon Schlüsse zu ziehen; erst eine Reihe verschiedener Beispiele berechtigt bei der inductiven Methode zur Schlussfolgerung. Er bezeichnet es als nicht empfehlenswert, das Concentrationsprincip so weit auszudehnen, dass man an einem Anschauungsobject vielerlei Begriffe entwickle und unterschiedliche Schlüsse ziehe; hiedurch entsteht eine bedeutende Belastung der Schüler. Nur zu leicht kann bei einem derartigen Vorgange der Lehrer sich einer Selbsttäuschung über die Erfolge des Unterrichtes hingeben; die Schüler meinen oft, etwas verstanden zu haben, was sie eigentlich nicht erfassten. Ein wissenschaftlich-systematischer Lehrgang sei dem geschilderten vorzuziehen. Schliesslich tritt Redner dafür ein, dass die in den Thesen aufgestellten Forderungen nicht bloss für Mädchen-, sondern auch für Knabenschulen Geltung haben sollen. — Der Vorsitzende, Herr Frank, macht auf die Lückenhaftigkeit unserer Lehrpläne für den geometrischen Unterricht in der Bürgerschule aufmerksam und weist auf die Nothwendigkeit einer praktischen Umgestaltung derselben im Interesse der Schüler hin. — Da im Verlaufe der Debatte auch die Frage, ob Lehrtexte überhaupt im geometrischen Unterrichte in der Bürgerschule Verwendung finden sollen, berührt wurde, warnt Herr Dir. Zens davor, die Besprechung dieser Frage in die heutige Debatte einzubeziehen, und empfiehlt, derselben einen eigenen Berathungsabend zu widmen. — In seinem Schlussworte führte der Vortragende aus, dass die einzelnen Lehrsätze nicht, wie er es der Kürze halber in seinen Ausführungen that, bloss an einem Beispiele, sondern an einer Reihe verschiedenartiger Beispiele abstrahirt werden sollen; es ist z. B. zur Gewinnung des Urtheiles über die Summe der Winkel eines Dreieckes die Betrachtung der Winkel in einem recht-, einem spitz- und einem stumpfwinkligen Dreiecke erforderlich. Gegenüber dem Antrage, die aufgestellten Forderungen auch für den Unterricht an Knabenschulen gelten zu lassen, erklärt der Vortragende, dass er auf Grund seiner Praxis, die sich bisher in diesem Unterrichtszweige nur auf Mädchen-Bürgerschulen erstreckte, zur Aufstellung der Thesen sich veranlasst sah, gegen die Erweiterung und Verallgemeinerung derselben aber nichts einzuwenden habe.

Die Thesen werden in folgender Fassung zur Kenntnis genommen:

Thesen.

1. Der geometrische Unterricht in der Bürgerschule werde hauptsächlich auf Grund der Anschauung erteilt.
2. Die Schüler sollen angeleitet werden, auf Grund der Beobachtung die wichtigsten Eigenschaften der vorkommenden Figuren und Körper an diesen selbst aufzusuchen.
3. Die Schüler sollen angeleitet werden, die geometrischen Figuren nach gegebenen Massen zu zeichnen.
4. Die geometrischen Zeichenübungen sollen an den vorgenommenen Lehrstoff organisch angeschlossen und zweckmässig vertheilt werden, so dass ein inniger Zusammenhang zwischen dem vorgenommenen Stoffe und den Zeichenübungen, sowie eine rege Abwechslung des theoretischen Theiles mit dem Zeichnen erzielt wird. (Dies gilt hauptsächlich für die 2. Classe.)

XI.

Friedrich Eduard Beneke als Vorläufer der pädagogischen Pathologie.

Ein Gedenkblatt zum hundertsten Geburtstag des Philosophen
von Otto Gramzow-Berlin.

Anzeige-Referat, erstattet am 5. Februar 1898 von M. ZENS.

Vor hundert Jahren, am 17. Februar 1798, wurde zu Berlin Friedrich Eduard Beneke geboren, dessen Namen die Geschichte der Philosophie an hervorragender Stelle verzeichnet.

Wenn wir heute in der pädagogischen Gesellschaft seiner gedenken, so tritt sowohl die pädagogische Beziehung in den Vordergrund, wie nicht minder die allgemein philosophische; liegt auch der Schwerpunkt unserer Vereinsbestrebungen naturgemäss auf dem engeren Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes und innerhalb der Grenzen derjenigen Hilfswissenschaften, die der Pädagogik voran oder zur Seite schreiten, so empfinden wir gerade als Lehrer und Erzieher das lebhafteste Bedürfnis, den grossen Denkern der Menschheit zu lauschen, wenn sie uns die Wege weisen zur Erlangung einer erlösenden Weltanschauung und zur Gewinnung fester Maximen für das praktische Verhalten.

So weckt das Erscheinen des Gedenktages die Erinnerung an den Lebens- und Entwicklungsgang,*) an das reiche Schaffen des grossen Philosophen.

In seiner Jugend verschloss sich Beneke nicht den starken Eindrücken, die zur Zeit der Erniedrigung und Erhebung des deutschen Vaterlandes auf alle Herzen wirkten, und als Student zog er 1815 freiwillig ins Feld und kämpfte siegreich für Deutschlands Ehre und Freiheit. Heimgekehrt wandte er sich an das Studium der Theologie und Philosophie, u. zw. in Halle und Berlin. Damals erfreute sich die Hegel'sche Philosophie besonderer staatlicher Fürsorge, und sie behauptete daher die unumschränkte Vorherrschaft auf den deutschen Universitäten. Beneke studierte aber auch andere philosophische Systeme und liess 1820 drei Schriften erscheinen, in denen die Selbständigkeit

*) Siehe die Beiträge von Diesterweg, von Dr. Schmidt und endlich von Dressler in Diesterwegs Pädagogischem Jahrbuch, 1856.

seines philosophischen Denkens schon klar ersichtlich ist. Erst darnach studierte er Herbarts Schriften, von denen er viele recensiert hat; und wenn er auch Herbart allen damals lebenden deutschen Philosophen voranstellte, so brachte er doch in diesen Recensionen seine eigenen Anschauungen im Gegensatz zu verschiedenen Herbart'schen Darlegungen zur Geltung. Dessenungeachtet musste er später den Vorwurf hören, er sei ein auf halbem Wege stehen gebliebener Herbartianer und trage die Herbart eigenthümlichen Lehren unter einer neuen Terminologie vor; aber Beneke hat es an einer entschiedenen, sachlichen und würdevollen Abwehr nicht fehlen lassen. *)

Seit 1820 wirkte Beneke als Privatdocent in Berlin, wurde jedoch im Jahre 1822 nach dem Erscheinen seiner „Grundlegung zur Physik der Sitten“ von einem Verbote seiner Vorlesung betroffen, angeblich, weil er ein Vertreter des Materialismus, resp. Epikureismus sei, welche Massregel Beneke auf die directe Einflussnahme des ihm gegnerischen Philosophen Hegel glaubte zurückführen zu können. Die grosse Tragweite dieser Disciplinierung auf das fernere Schaffen und die künftige Lebensstellung des jungen Philosophen zeigte sich sofort darin, dass die weimarische Regierung sich veranlasst fand, ihre bereits kundgegebene Absicht, Beneke als ordentlichen Professor der Philosophie an die Universität Jena zu berufen, wieder fallen zu lassen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass Herbart es nicht unterliess, gelegentlich der Besprechung der „Grundlegung zur Physik der Sitten“ (Jenaer allg. Literaturzeitung, Nov. 1822) seiner Verwunderung darüber Ausdruck zu geben, dass das Erscheinen dieses Buches, in „dessen Vortrage durchgehends der Ton eines Mannes herrsche, der nur in den philosophischen Schulen, nicht in der grossen Welt seinen Wirkungskreis suche“, und welches überdies „eher ein Bestreben merken lasse, sich behutsam auszudrücken, als das Gegentheil“, für den Verfasser ein Verbot seiner Vorlesungen zur Folge haben konnte. Beneke gieng nun nach Göttingen und wirkte daselbst als Privatdocent von 1824–1827; im letztgenannten Jahre trat er nach eingeholter Erlaubnis wieder die Docentur in Berlin an und wurde daselbst 1832, nicht lange nach Hegels Tode, als ausserordentlicher Professor bestellt, in welcher Stellung er bis zu seinem am 1. März 1854 erfolgten, räthselhaften Tode verblieb. Ein Gerücht wollte als Todesursache Selbstmord annehmen, obwohl für diese Annahme jeder verlässliche Anhaltspunkt mangelt.

Beneke ist schriftstellerisch ausserordentlich fruchtbar gewesen; in der von Dressler besorgten 3. Auflage des von Beneke verfassten Lehrbuches der Philosophie (Berlin 1861) findet sich ein Verzeichnis der sämtlichen Schriften, auf welche hier nicht weiter eingegangen werden kann, doch sei zur knappen Kennzeichnung des Beneke'schen Lehrgebäudes Überweg (Geschichte der Philosophie, zweite Auflage) citirt, der hierüber sagt: „Friedrich Eduard Beneke hat im Gegensatz besonders zu Hegels und auch zu Herbarts Speculation, aber im Anschluss an manche Doctrinen englischer und schottischer Philosophen, wie auch Kants, F. H. Jacobis, Fries', Schleiermachers, Schopenhauers und Herbarts eine psychologisch-philosophische Doctrin ausgebildet, welche sich ausschliesslich auf die innere Erfahrung stützt, von der Überzeugung geleitet, dass wir uns selbst psychisch durch das Selbstbewusstsein mit voller Wahrheit, die Aussenwelt aber mittelst der Sinne nur unvollkommen zu erkennen vermögen und nur insofern ihr Wesen erfassen, als wir Analogia unseres psychischen Lebens den sinnlichen Erscheinungen unterlegen. Alle complicirteren psychischen Vorgänge leitet Beneke aus vier elementaren psychischen

*) Siehe den dritten Aufsatz „Über das Verhältnis meiner Philosophie zu der Herbart'schen“ in „Dr. Eduard Beneke, Die neue Philosophie, 1845.“

Vorgängen oder „Grundprocessen“ ab, nämlich dem Process der Reizaneignung, dem Process der Bildung neuer psychischer Elementarkräfte oder „Urvermögen“, dem Process der Ausgleichung oder Übertragung von Reizen und von Vermögen, wodurch, sofern gewisse Gebilde einen Theil ihrer Elemente verlieren, diese Gebilde unbewusst werden oder als blosse Spuren fortexistieren, sofern aber jene Elemente anderen Gebilden zufließen, diese letzteren Gebilde, falls sie unbewusst waren, zum Bewusstsein erregt, falls sie bereits bewusst waren, in der Bewusstheit gesteigert werden, endlich dem Process der gegenseitigen Anziehung und Verschmelzung gleichartiger Gebilde. In der Zurückführung der complicierten psychischen Erscheinungen auf diese „Grundprocessen“ liegt Benekes wesentliches Verdienst, welches auch dann einen entschiedenen Wert für die Psychologie und für alle übrigen Zweige der Philosophie, sofern sie auf der Psychologie beruhen, behaupten wird, wenn die Auffassung dieser Grundprocessen selbst einer durchgängigen Umbildung bedarf. Die Moral basiert Beneke auf die ursprünglich in Gefühlen sich kundgebenden natürlichen Wertverhältnisse der psychischen Functionen. Was das diesen Verhältnissen gemäss nicht bloss für den Einzelnen, sondern für die Gesamtheit derer, auf welche unser Verhalten Einfluss haben kann, soweit wir dies zu ermassen vermögen, Wertvollste ist, das ist zugleich das sittlich Gute. Die sittliche Freiheit besteht in einer so entschieden überwiegenden Begründung des Sittlichen im Menschen, dass allein durch dieses das Wollen und Handeln bestimmt wird. Wenn in Beziehung auf unser eigenes Handeln neben eine irgendwie abweichende Schätzung oder Strebung die Vorstellung oder das Gefühl der für alle Menschen giltigen wahren Schätzung tritt, so liegt hierin das Gewissen. Auf die Psychologie und Ethik gründet sich die Erziehungs- und Unterrichtslehre, an deren Ausbildung Beneke mit Liebe und Erfolg gearbeitet hat. Seine Religionsphilosophie hat eine strenge Scheidung der Gebiete des Wissens und des Glaubens zur Voraussetzung.“

Soviel zur allgemeinen Charakterisierung.

Jeder Philosoph übt durch seine Lehre richtunggebenden Einfluss auf die Weltanschauung derjenigen, die derselben beistimmen. Es ist aber jedes philosophische System ein Glied im Entwicklungsgange der Philosophie, das anders beurtheilt wird von den Zeitgenossen und anders von den Nachlebenden, denn auch das philosophische Bewusstsein der Menschen wechselt, und wie es vorzuschreiten vermag, so kann es zeitweilig auch verdunkelt werden und in den Bann des Rückschrittes gerathen. Nicht immer findet die neue Lehre schon zu Lebzeiten des Philosophen die volle und verdiente Anerkennung, zuweilen ist sie auf das meist unbefangene Urtheil der Nachlebenden angewiesen, während sich wieder anderen Systemen ein bestimmtes Parteigefolge anhaftet und die sogenannte subjective Überzeugung nimmermehr zu einer objectiven Kritik gelangen lässt.

In jedem Falle aber tritt an denjenigen, der sich dem philosophischen Studium hingibt, die heilige Pflicht heran, selbst zu forschen und zu prüfen und ohne Kritik nicht auf des Meisters Wort zu schwören. In diesem Sinne schreibt Dittes, der neben Dressler und anderen im Geiste der Benekeschen Lehre gearbeitet, im Vorworte zur „Schule der Pädagogik“: „Das starre Beharren auf einem einmal erreichten Standpunkt und die dogmatische Fortpflanzung eines bestimmten Lehrgebäudes ist der Verderb aller Wissenschaft, ja geradezu die Verleugnung des Principis der Wissenschaft, nämlich des Principis der freien Forschung. In keiner echten Wissenschaft herrscht blinder Autoritätsglaube.“

So möge auch das Centenarium der Geburt Benekes befruchtend auf die kritische Thätigkeit der philosophischen bez. pädagogischen Kreise wirken, dann wird „dem

Manne der Natur und Wahrheit“, wie Beneke von seinen Anhängern sehr bezeichnend genannt wird, die volle und gerechte Würdigung gewiss nicht versagt bleiben.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen die besondere Beziehung auf den Gegenstand des Anzeigereferates.

Wie der Titel des Gramzow'schen Werkes besagt, wird Beneke als Vorläufer der pädagogischen Pathologie behandelt. Zur Begründung werden insbesondere zwei Werke Benekes referierend und schliesslich auch kritisierend betrachtet: 1. „Beiträge zu einer rein seelenwissenschaftlichen Bearbeitung der Seelenkrankheitskunde, als Vorarbeiten für eine künftige streng wissenschaftliche Naturlehre derselben, 1824“; 2. „Erziehungs- und Unterrichtslehre, Band I, 2. Aufl. 1842“, — und ausserdem einschlägige Bemerkungen aus anderen Abhandlungen Benekes herangezogen.

Nach der philosophischen Grundansicht Benekes sind die Fehler des Kindes und der Erwachsenen, sowie deren fehlerhafte Neigungen Erscheinungen der kranken Seele oder, in einzelnen besonderen Fällen, des kranken Leibes. Der Verfasser gibt daher mit Rücksicht darauf, dass dem Beneke'schen System jene weite Ausbreitung und Fortführung, die eine philosophische Idee zum Gemeingute der gebildeten Welt macht, nicht gefunden hat, vorerst eine Skizze der Beneke'schen Grundbegriffe und befeisst sich hiebei eines bündigen Zusammenhalts und möglicher Anschaulichkeit. Es werden insbesondere erläutert: Die Urvermögen und Reize der menschlichen Seele, die Grössenverhältnisse zwischen denselben, die Empfindungen, das Verhältnis von Leib und Seele, die vier Beneke'schen Grundprocesse, der Begriff der Vorstellung, das Begehren, das Wollen, das Gefühl, der Raum oder die Vielräumigkeit eines psychischen Gebildes, die Ausdehnung eines psychischen Gebildes, endlich die sittliche Schätzung der Güter und Übel, woraus die allgemein gültige moralische Norm sich bildet.

Hierauf skizziert der Verfasser den Begriff der Seelenkrankheit aus Benekes „Lehrbuch der Psychologie“, das aus einer reiferen Schaffensperiode des Philosophen stammt, und worin für diesen Begriff drei Hauptmerkmale angegeben sind: 1. Es muss eine bedeutendere Abweichung von der normalen Seelenentwicklung vorliegen; 2. dieselbe muss im Innern, und zwar der Seele, begründet sein; 3. dieselbe muss während des irdischen Lebens der Seele entstanden sein und wieder vergehen können. Die psychischen Entwicklungen in den Seelenkrankheiten erfolgen nach denselben Grundgesetzen wie in der gesunden Seele; Abweichungen von der normalen Seelenentwicklung können im allgemeinen auf vierfache Weise begründet sein, u. zw. je nachdem die Vorstellungsangelegtheiten zu stark (die fixe Idee oder die Verrückung) oder zu schwach sind (der Blödsinn), die psychische Entwicklung übermässig erregt (die Manie) oder zu wenig erregt ist (die Melancholie).

Die „Beiträge“ werden nun nach ihren 9 Capiteln kurz durchgenommen. (Das den „Beiträgen“ vorgedruckte Sendschreiben an Herbart: „Soll die Psychologie metaphysisch oder physisch begründet werden?“ lässt Gramzow ausser Acht.) Diese Capitel behandeln:

1. Plan zu einer rein seelenwissenschaftlichen Bearbeitung der Seelenkrankheitskunde und Aussichten für das Gelingen desselben. (Einleitung, Verhältnis von Leib und Seele, Anwendung dieses Verhältnisses auf die Lehre von den Seelenkrankheiten);

2. Die krankhaften Äusserungen der Sinnesthätigkeiten (bei Blödsinnigen, bei dem Vorherrschen anderer Seelenthätigkeiten, bei der zu schnellen Folge der Seelenthätigkeiten, in Sinnesvorspiegelungen);

3. Übersicht der einfachsten Entwicklungen in den Thätigkeiten der menschlichen Seele (Wachsen des Bewusstseins, Stärke und Übermass an Raum, Überreizung, Mangel an Raum und Reiz);

4. Krankheiten, welche in dem zu grossen Raume der Seelenthätigkeiten ihren Grund haben, z. B. Grübeleien, Einbildung einer krankhaften körperlichen Beschaffenheit;

5. Krankheiten, welche in einem zu geringen Raume der Seelenthätigkeiten bestehen, z. B. Blödsinn, ausserordentliche Vergesslichkeit;

6. Seelenkrankheiten, welchen eine Überreizung zu Grunde liegt, z. B. Wahnsinn, Verwirrtheit, Raserei, Manie, Delirium, Schwindel, Krämpfe, Veitstanz;

7. Seelenkrankheiten, welchen Mangel an Reiz zu Grunde liegt, z. B. Melancholie, Heimweh, Hypochondrie, Hysterie, Krankheitseinbildung;

8. Entwicklung der übrigen Gattungen der Seelenkrankheiten, u. zw. a) Unsitlichkeit in ihren unzähligen Gattungen, Arten und Unterarten, b) falsche Wertgebung oder falscher Lustraum, c) Unlustaffecte;

9. Rückblick auf das Ganze der vorgetragenen Wissenschaft.

Gramzow nennt die „Beiträge“, in denen die einzelnen Seelenkrankheiten nach ihren charakteristischen Merkmalen, nach Entstehungsweise und Gattungen, sowie in Bezug auf das einschlagende Heilverfahren erörtert und an vielen Beispielen veranschaulicht werden, ein nicht eigentlich pädagogisches, sondern medicinisches Werk, in welchem Beneke einen eigenen Weg zur Begründung der Psychiatrie einschlägt, das aber für die pädagogische Pathologie wichtig ist, weil Beneke alle Erscheinungen der Seelenkrankheiten, auch die leiblichen, seelenartig auffasst, und weil seine Seelenkrankheitslehre eben nichts anderes als eine consequente und geistvolle Anwendung seiner Psychologie ist.

Daher wird die Heilung auch ausnahmslos von der psychischen Seite her unternommen. Da nun die absichtlichen Einwirkungen des gesunden Menschen auf den seelenkranken sich ohneweiters und vollkommen den Einwirkungen des Erziehers auf das zu erziehende Object an die Seite stellen lassen, sind sie pädagogisch im strengen Sinne des Wortes.

Werden in den „Beiträgen“ die pathologischen Individuen ohne Rücksicht auf Lebensalter und sonstige Verhältnisse der Betrachtung unterworfen, so handelt die „Erziehungslehre“ Benekes hauptsächlich von solchen Erscheinungen, welche Fehler des Objects der Erziehung sind. Die Fehler des werdenden Menschen sind eben verschieden von den Fehlern des Erwachsenen, auch steht dem Kinde ein Erzieher zur Seite, — daher der Unterschied in der Betrachtungsweise.

Der Autor führt nun jene Theile der Beneke'schen „Erziehungslehre“ vor, welche von der praktischen Bildung des Zöglings handeln, und verweilt insbesondere bei den „Neigungen des Zöglings und deren Entwicklung“.

Als die drei wesentlichsten Momente der praktischen Bildung unterscheidet Beneke:

1. Die Auffassung der gegebenen Gegenstände und Verhältnisse, 2. die Wertschätzung der Dinge, 3. das Handeln selbst, insofern es auf Grund gewisser Fertigkeiten möglich und durch Zwecke bestimmt ist. Nach diesen Gesichtspunkten wird nun eine lange Reihe kindlicher Fehler auf ihre Entstehung, Heilung oder Verhütung betrachtet, sodann die Eigenthümlichkeit der sittlichen Entwicklung beim Kinde 1. in gegenständlicher oder materialer Beziehung, 2. in formaler, 3. in Hinsicht ihres Umfanges, 4. in Hinsicht ihrer Entwicklungsverhältnisse ins Auge gefasst. Besonderes Interesse erregt die Übersicht der Neigungen, welche Beneke von den einfachsten und niedrig-

sten bis zu den höheren und zusammengesetzten aufsteigend in folgender Ordnung vorführt:

1. Neigungen des Vegetationslebens (Faulheit, Trägheit);
2. Neigungen der niederen Sinne (Unmäßigkeit im Essen, Gefrässigkeit, Naschhaftigkeit, Unenthaltbarkeit in kühlenden Getränken);
3. Neigungen in den Muskelsystemen (Neigungen der Kinder zu Bewegungen verschiedener Art);
4. Neigungen der höheren Sinne: zu Wahrnehmungen des Gesichtssinnes, Empfindungen des Gehörsinnes (Neugier, Mangel an Neigungen der höheren Sinne);
5. Neigungen zu passiven Reproduktionen von Vorstellungen, Gefühlen u. s. w. (Nachhängen an Erinnerungen; die Neigung, sich etwas erzählen zu lassen etc.);
6. Neigungen zu activen Reproduktionen und Umbildungen intellectueller, ästhetischer, praktischer Art (Neigung zu eigenem Nachdenken, zur Erzeugung künstlerischer Ideale, zur Entwerfung von Plänen bei Spielen etc.);
7. Neigungen, welche sich auf die Erwerbung von gewissen Eigenschaften beziehen, u. zw. a) Neigungen, welche nur oder doch vorwiegend auf das Äusserliche, Unwesentliche, Zufällige gerichtet sind, z. B. auf körperliche Schönheit, Vorzüge der Geburt, Reichthum, bessere Kleidung; b) Neigungen, welche in übermässiger Schätzung und Begehrung lobenswerter intellectueller und moralischer Eigenschaften bestehen; c) Neigungen, welche sich nur auf eingebilddete Eigenschaften beziehen, z. B. Einbildung, Dünkel; d) Beschränkung auf die Neigungen, welche auf die eigene Vervollkommnung und Förderung gerichtet sind;
8. Persönliche Neigungen (zu hohe Vorstellung von dem eigenen Ich, Verkümmern des Interesses an den Schicksalen, Meinungen, Thätigkeiten anderer);
9. Neigungen, welche auf Ehre gerichtet sind (Gefallsucht, Eitelkeit, Ehrgeiz, Ruhmliebe);
10. Vergleichungsneigungen (Stolz, Eitelkeit, Ehr- und Ruhmsucht, Schadenfreude, Neid, Missgunst, Eifersucht);
11. Mittelneigungen (Neigung zum Gelde als eines Mittels zur Erlangung vieler Annehmlichkeiten und Genüsse, Neigung zur Thätigkeit, zur Freiheit oder Unabhängigkeit, zur Herrschaft, zur Gesellschaft, zum Umgange; zur Ordnung etc., Häuslichkeit, Höflichkeit, Dienstfertigkeit, Gastfreiheit, Gemeingeist, Behutsamkeit, Verschwiegenheit etc., Habsucht, Geiz, Herrschsucht, Zerstretheit, Gedankenlosigkeit; die Lüge mit ihren Unterarten, Neckereien und Streitigkeiten, Widersetzlichkeit, Angeberei etc.);
12. Moralische Neigungen.

Endlich folgen noch Benekes Ansichten über die falsche Bildung des Willens, über die Natur und Behandlung des Bösen und über die Behandlung des Geschlechtstriebes.

Auf diese skizzenhafte Auslese lässt nun Gramzow eine kritische Betrachtung über die Aufstellungen Benekes folgen, dessen Philosophie er ein Lebenswerk nennt, das sich den Schöpfungen der ersten Geister ebenbürtig an die Seite stellt. Er hebt sodann einige Inconsequenzen hervor, die sich aus dem Beneke'schen Begriff der Krankheit ergeben, welcher Begriff in Hinsicht auf Entstehen und Vergehen der Krankheit zu enge, in Hinsicht auf die moralischen Fehler zu weit sei. Hierüber sagt auch der Nervenphysiologe und Begründer der functionellen Therapie, Professor Dr. med. O. Rosenbach, in dem der Gramzow'schen Abhandlung gewidmeten Vorworte: „Zwischen Krankheit der Seele selbst und krankhaften Äusserungen der Seelenthätigkeit besteht ein eben-

solcher Unterschied, wie etwa zwischen Krankheit des Betriebsleiters und Störung des Betriebes durch Unvollkommenheit der Maschinen.“

In Bezug auf den theoretischen Wert der Benekeschen Lehren weist Gramzow darauf hin, dass die Analyse Benekes ein bequemes und treffliches Mittel ist zur Beschreibung derjenigen Zustände, die wir in uns finden, und desjenigen Geschehens, das wir in seinem Verlaufe in uns beobachten. Und Professor Rosenbach äussert sich an obgenannter Stelle: „Wenn man auch nicht zugeben kann, dass Beneke in seiner Analyse den innersten Kern der psychischen Thätigkeit völlig blossgelegt hat, so gibt doch zweifellos seine Methode der Beschreibung seelischer Vorgänge und Zustände in geistvoller Weise die Grundzüge der Wertmessung seelischer Vorgänge, also nicht nur die Grundlage einer rationellen Individualpsychologie, sondern sogar die einer vergleichenden Psychologie. Sie gibt ferner neben den treffendsten psychologischen Beobachtungen ausserordentlich feine und für eine Reihe von Fällen wohl auch wirksame Mittel zur Bekämpfung und Heilung abnormer Äusserungen des Seelenlebens.“

Nachdem der Verfasser den hohen praktischen Wert der pädagogischen Belehrungen Benekes rühmend hervorgehoben, fällt er folgendes Gesamturtheil: „Nimmt man die psychologischen Elemente der Beneke'schen Philosophie als Mittel zur Beschreibung an, so wird man zugeben müssen, dass das Wesentliche der Fehler und ihrer Erscheinungsformen von ihm klar erkannt und dargestellt worden ist, dass aber auch gegen seine Therapie sich im allgemeinen kein triftiger Einwand erheben lässt. In diesem Sinne ist Beneke als einer der bedeutendsten Vorläufer, ja vielleicht als der eigentliche wissenschaftliche Begründer der pädagogischen Pathologie anzusehen.“

Die Gramzow'sche Abhandlung, welche als 4. Heft der von Arno Fuchs in Verbindung mit Pädagogen und Ärzten herausgegebenen „Beiträge zur Pädagogischen Pathologie (Gütersloh, Bertelsmann 1898)“ erschienen ist, darf als würdige Gelegenheitschrift zur Jahrhundertfeier des grossen Philosophen bezeichnet werden; sie behandelt eine wichtige, immer actuell bleibende Erziehungsfrage und weckt im Leser das Verlangen, der Sache ein ernsteres Studium zuzuwenden und auch den Urtext zu lesen, zu lesen mit kritischem Verständnis. Das ist wohl der weitere Zweck und zugleich ein weiteres Verdienst des Autors, was hiermit dankend hervorgehoben werden soll.)*

Nachtrag.

Dresslers Verzeichnis der sämtlichen Werke Benekes, nach der Zeitfolge des Erscheinens geordnet und mit einer kurzen Charakteristik jedes einzelnen Buches versehen, enthält angeben:

1. „Erkenntnislehre nach dem Bewusstsein der reinen Vernunft in ihren Grundzügen dargelegt.“ 1820. XVI und 216 S.
2. „Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens in ihren Hauptzügen dargelegt.“ 1820. VII und 172 S.

*) Eine eingehende Würdigung des philosophischen und speciell pädagogischen Wirkens Benekes gibt Johann Friedrich aus Würzburg in der eben erschienenen sehr empfehlenswerten Jubeldenschrift: „Friedrich Eduard Beneke. Ein Gedenkblatt zu seinem 100. Geburtstag. Wiesbaden, Behrend.“

3. „De veris philosophiae initiis. Dissertatio inauguralis scripsit atque amplissimi philosophorum ordinis auctoritate pro summis in philosophia honoribus in Universitate Berolinensi rite adipiscendis publice defendet etc.“ 1820. 48 S.
4. „Neue Grundlegung zur Metaphysik, als Programm zu seinen Vorlesungen über Logik und Metaphysik dem Druck übergeben.“ 1822. 33 S.
5. „Grundlegung zur Physik der Sitten, ein Gegenstück zu Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, mit einem Anhang über das Wesen und die Erkenntnisgrenzen der Vernunft.“ 1822 (ausgegeben Ende 1821). XVI und 354 S.
6. „Schutzschrift für meine Grundlegung zur Physik der Sitten.“ 1823. 56 S.
7. „Beiträge zu einer rein seelenwissenschaftlichen Bearbeitung der Seelenkrankheitskunde, als Vorarbeiten für eine künftige streng wissenschaftliche Naturlehre derselben.“ 1824. LVIII und 530 S.
8. „Skizzen zur Naturlehre der Gefühle, in Verbindung mit einer erläuternden Abhandlung über die Bewusstwerdung der Seelenthätigkeiten.“ 1825. XVIII und 492 S.
9. „Das Verhältnis von Seele und Leib. Philosophen und Ärzten zu wohlwollender und erster Erwägung übergeben.“ 1826. XXXII und 301 S.
10. „Über die Vermögen der menschlichen Seele und deren allmähliche Ausbildung.“ 1827. XXXVIII und 698 S. (No. 8 und 10 des Verzeichnisses mit dem Nebentitel: „Psychologische Skizzen, erster und zweiter Band.“)
11. „Grundsätze der Civil- und Criminal-Gesetzgebung, aus den Handschriften des englischen Rechtsgelehrten Jeremias Bentham, herausgegeben von Etienne Dumont, Mitglied des repräsentativen Rathes von Genf. Nach der zweiten, verbesserten und vermehrten Auflage bearbeitet und mit Anmerkungen von Dr. F. E. Beneke.“ 1830. Erster Band, XXXII und 416 S. Zweiter Band, XXXVIII und 314 S.
12. „Kant und die philosophische Aufgabe unserer Zeit. Eine Jubelenschrift auf die Kritik der reinen Vernunft.“ 1832. 104 S.
13. „Lehrbuch der Logik als Kunstlehre des Denkens.“ 1832. XXVIII und 196 S.
14. „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft.“ Erste Auflage 1833. (Zweite Auflage 1845, dritte Auflage von Johann Gottlieb Dressler 1861, XX und 324 S.)
15. „Die Philosophie in ihrem Verhältnisse zur Erfahrung, zur Speculation und zum Leben dargestellt.“ 1833. XVII und 130 S.
16. „Erziehungs- und Unterrichtslehre.“ Zwei Bände, 1835 und 1836. Zweite Auflage 1842. Erster Band: Erziehungslehre, XXIV und 622 S. Zweiter Band: Unterrichtslehre, XX und 744 S.
17. „Erläuterungen über die Natur und Bedeutung meiner psychologischen Grundhypothesen.“ 1836. 30 S.
18. „Unsere Universitäten und was ihnen Noth thut. In Briefen an den Herrn Dr. Diesterweg, als Beitrag zur „Lebensfrage der Civilisation.““ 1836. 102 S.
19. „Grundlinien des natürlichen Systemes der praktischen Philosophie.“ Besonderer Titel der ersten zwei Bände: „Grundlinien der Sittenlehre. Ein Versuch eines natürlichen Systemes derselben.“ 1837 und 1840. (Erster Band: „Allgemeine Sittenlehre,“ XXII und 599 S. Zweiter Band: „Specielle Sittenlehre,“ XXIV und

- 561 S. Besonderer Titel des zweiten Haupttheiles: „Grundlinien des Naturrechtes, der Politik und des philosophischen Criminalrechtes. Ein Versuch eines natürlichen Systemes dieser Wissenschaften.“ 1838. (Erster Band: „Allgemeine Begründung.“ XX und 400 S. Der zweite, resp. vierte Band ist in Folge von Benekes Tod ausgeblieben.)
20. „Syllogismorum analyticorum origines et ordinem naturalem demonstravit Friedericus Eduardus Beneke etc.“ 1839. 19 S.
 21. „System der Metaphysik und Religionsphilosophie aus den natürlichen Grundverhältnissen des menschlichen Geistes abgeleitet.“ 1840. XVI und 600 S.
 22. „System der Logik als Kunstlehre des Denkens.“ 1842. Erster Theil: XII und 328 S. Zweiter Theil: VI und 397 S.
 23. „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft.“ Zweite vermehrte und verbesserte Auflage 1845. XIV und 376 S. (Siehe Nr. 14.)
 24. „Die neue Psychologie. Erläuternde Aufsätze zur zweiten Auflage meines Lehrbuchs der Psychologie als Naturwissenschaft.“ 1845. XIV und 350 S.
 25. „Die Reform und die Stellung unserer Schulen. Ein philosophisches Gutachten.“ 1848. IV und 76 S.
 26. „Pragmatische Psychologie oder Seelenlehre in der Anwendung auf das Leben.“ 1850. Erster Band: XIV und 426 S. Zweiter Band: XIII und 434 S.
 27. „Archiv für die pragmatische Psychologie oder die Seelenlehre in der Anwendung auf das Leben.“ Zeitschrift in vierteljährigen Heften, durchgehends von Beneke geschrieben, nach dreijährigem Bestande durch Benekes Tod unterbrochen. Erster Band (Jahrgang 1851): XI und 528 S. Zweiter Band: IV und 519 S. Dritter Band: IV und 514 S.
 28. „Lehrbuch der pragmatischen Psychologie oder der Seelenlehre in der Anwendung auf das Leben.“ 1853. VII und 180 S.

Endlich lehrreiche Recensionen und Beiträge in den Wiener Jahrbüchern der Literatur, Band 18, 27, 28 und 37, in Brzoskas „Centralbibliothek“ etc.

XII.

Handbuch der naturgemässen Kindererziehung von Ferd. Frank, Vict. Zwilling und Dr. Jul. Zappert.

Referat, erstattet am 4. December 1897 von KARL SPONNER und D. SIMON.

Während die „Wiener pädagogische Gesellschaft“ über Verbesserungen im Schulwesen, insbesondere auf dem Gebiete der Methodik und aller Lehrbehelfe, mit Eifer arbeitet, begegnen sich auch ihre Mitglieder auf einem andern Boden, wo es gilt, richtige Erziehungs-Grundsätze unter den Gebildeten zu verbreiten und eine bessere Behandlung der im vorschulpflichtigen Alter stehenden Kinder anzubahnen.

Die „ethische Gesellschaft“ hat auf Antrag unseres verdienstvollen Mitgliedes, Herrn Zwilling, eine pädagogische Section geschaffen und mittels dieser Curse für Mütter und Erzieherinnen ins Leben gerufen; diese finden lebhaften Anklang in den besten Kreisen der Bevölkerung und zahlreichen Besuch.

Die Vorträge werden von verschiedenen Herren und Damen abgehalten, nachdem sich dieselben zuvor in gründlichen Berathungen über die Grundsätze und Ziele geeinigt haben. An der Spitze des selbstlosen Unternehmens steht selbstverständlich unser Zwilling, und unter den Vortragenden befindet sich nebst anderen Mitgliedern der „pädagogischen Gesellschaft“ der Obmann dieses Vereines, Herr Frank.

Die beiden genannten Herren haben es nun im Vereine mit einem begabten Kinderarzte, Herrn Dr. Zappert, der auch unter den Vortragenden ist, unternommen, die Grundsätze, welche die Vorträge durchziehen, in einem Buche zusammenzufassen. So ist das vorliegende Werk entstanden, ein Wegweiser für redlich strebende Mütter und gewissenhafte Erzieherinnen, ein Gewinn für die Kinderstube, der „ethischen Gesellschaft“ zum Nutzen, auch unserem Vereine zur Ehre.

Die Liebe und Hingabe, mit der das Werk verfasst ist, muthet uns wohligh an; wer es zu lesen beginnt, trennt sich nur schwer davon. Auch der im Dienste des Unterrichtes und der Erziehung Ergraute fühlt sich erfrischt und erquickt, weil er das ganze Ergebnis seines Jahrzehnte langen Beobachtens und Denkens fast lückenlos darin findet.

Wir haben Gelegenheit gehabt, wahrzunehmen, mit welcher Spannung junge Frauen und Mädchen die schönen Darlegungen verfolgen, die, ohne Fachkenntnisse vorauszu-

setzen, immer in geschmackvoller Form auftreten. Die Berichterstatter glauben sich daher der Hoffnung hingeben zu können, dass die hochgeehrte Versammlung gerne von dem Inhalte des Buches Kenntnis nimmt, und sie wird sich überzeugen, dass unser Urtheil nicht mit der Absicht gefasst wurde, zu loben und zu beschönigen, denn wir werden die Bedenken, die uns da und dort aufgestiegen, nicht zurückhalten, sondern alle Bemängelungen als ehrliche Freunde des Buches offen aufdecken.

Das Werk zerfällt in drei Hauptabschnitte: 1. körperliche Erziehung, 2. geistige Erziehung, 3. specielle Erziehungsfragen.

Die Einleitung nimmt den Leser durch die rührende Zärtlichkeit, mit der vom Kinde gesprochen wird, gefangen und erzeugt in ihm jene Hingabe, ohne die das Erziehungsgeschäft nicht fruchtbar ist. In diesem Buche spricht wieder das reine Menschenthum, das in unserer Zeit den grossen Strömungen der Völker leider abhanden gekommen zu sein scheint, und das thut wohl.

Wer die Schilderung des richtig erzogenen Menschen, wie er als Ideal hingestellt wird, ohne innere Bewegung lesen kann, der ist nicht würdig, Erzieher zu sein; aber die Mutter, die, sich in den Inhalt dieser Zeilen vertiefend, in ihrem Kinde das eigene Ich in neuer, verbesserter Auflage widersieht, muss eine Opferfreudigkeit gewinnen, welche sie über die Tausende von Mühsalen des Tages und der Nacht froh hinweghebt. Die Schilderung des glücklich ausgestalteten Kindes ist auch für den braven Erzieher ein nützlicher Wegweiser; denn um das Krankhafte zu erkennen und zu heilen, muss das Gesunde und Natürliche wohl bekannt sein.

Bei der Behandlung der Gesundheitspflege im Säuglingsalter ist die Erfahrung der Kinderfrau den Ergebnissen der Wissenschaft, welche einander häufig widersprechen und sich nur manchmal decken, gegenübergestellt und in interessanter Weise das Recht auf wissenschaftliche Erkenntnis dargelegt; dass letztere noch lange nicht alles aufklären kann, was die Erfahrung als richtig erwiesen, wird treuherzig zugestanden. Unter den Bemerkungen über Anatomie und Physiologie, die immer ganz verständlich sind, dürfte doch manches (z. B. der chemische Unterschied zwischen Muttermilch und Kuhmilch) unseres Erachtens überflüssig sein.

Schwere Bedenken müssen wir gegen die Bemerkung über das Heilserum bei Diphtheritis äussern; wozu auch die bebende Mutter in den Streit der Ärzte hineinziehen? Ein zur Ängstlichkeit geneigtes Gemüth, welches diese Stelle liest, wird nicht nur alle Ärzte, sondern jeden Gebildeten seines Kreises fragen, ob man für oder gegen Serum sei; dann kann es sich wohl im entscheidenden Momente ereignen, dass die aufgeregte Mutter dem rasch zugreifenden Arzte störend in die Arme fällt.

Nach unseren Erfahrungen ist es für alle Beteiligten am besten, wenn die Mutter im kritischen Augenblicke sich einfach als gehorsame Vollstreckerin des ärztlichen Auftrages fühlt und den behandelnden Arzt nur durch ihre Beobachtungen und Wahrnehmungen unterstützt, nicht aber ihm die Richtung vorschreiben will.

Hier und an manchem andern Orte wird eine neue Auflage, die hoffentlich bald nöthig ist, geschickt zu kürzen wissen. Wir sagen „geschickt“, denn die meisten Stellen, welche man als rein „medizinisch“ erklären könnte, haben den Wert, zum Beobachten und Nachdenken anzuregen und sind daher eine gute Beigabe für die gebildete Mutter: sie lenken frühzeitig die Aufmerksamkeit auf die geistige und moralische Erziehung, heben die Bedeutung krankhafter Zustände für die spätere Entwicklung hervor; sie wollen niemals die Mithilfe des Arztes überflüssig machen, dagegen unnütze Beun-

ruhigung der ohnedies zur übertriebenen Ängstlichkeit geneigten Mutter verhüten; wir kennen kein Werk über Kindespflege, welches diesen Theil des Buches übertreffen würde.

Die Behandlung der geistigen Erziehung war schwieriger in der Anlage und in der Durchführung; da es brauchbare Vorbilder nicht gab, steht die Arbeit ganz auf eigenen Füßen und stützt sich auf die Seelenlehre, in welche der Leser durch die Darlegung der Wechselwirkung zwischen Seele und Leib und der Grundthätigkeit der Seele in geschickter Weise eingeführt wird. Jeder Abschnitt der Psychologie ist durch ein treffliches Beispiel aus dem Kinderleben eingeleitet und dadurch wahrhaft anschaulich gegeben. An die einzelnen Grundwahrheiten werden Rathschläge für die Beeinflussung der betreffenden Seelenkraft geknüpft. Gegen hergebrachte Fehler wird mit Strenge geeifert und den wohlhabenden Classen wird der Vorwurf, dass sie ihre Kinder verbilden, nicht erspart.

„Urtheil und Begriffsbildung lernt man nicht durch Vorsagen und leeres Schwätzen!“ Die Begründung dieses Ausspruches ist in trefflicher Weise durchgeführt, und besonders erquickend wirkt das Capitel über intellectuelle Pflege im ersten Kindesalter. Ein Meisterstück populärer Darstellung des Ergebnisses wissenschaftlicher Forschungen ist der Abschnitt über die Entstehung der Sprache; mancher erfahrene Lehrer wird denselben mit Vergnügen und mit Nutzen lesen. Bei der Pflege der Phantasie wird das Auftreten der Furcht besonders gut behandelt.

„Wenn die Erzieherin beim Anblick einer Maus erschreckt davonläuft, was Wunder, wenn das Kind dasselbe thut.“ Vortrefflich ist auch das Spiel behandelt. Es wird gezeigt, wie das Tändeln zur Roheit führen kann, und wie arm oft reiche Kinder mit ihrem Überfluss an Spielsachen sind. Wie in der ganzen Arbeit, so zeigt sich insbesondere in dem Capitel über Interesse und Aufmerksamkeit, dass auch die neuesten Forschungen bekannt und benützt sind. Die Verfasser der Anleitung zur naturgemässen Erziehung haben nicht nur die Ergebnisse der Naturforschung geschickt verwertet und selbst der Natur abgelauscht, sondern sie verweisen auch bei jeder Gelegenheit auf die Natur als die grosse Lehrmeisterin und behandeln von diesem Gesichtspunkte aus den Anschauungsunterricht, den sie sehr richtig weniger an Bildern, als an wirklichen Gegenständen der Umgebung behandelt wissen wollen. Die Ansichten über Jugendlectüre können wir nur mit einer Einschränkung unterschreiben. Es ist bei den meisten Jugendschriften nicht nur „schade um die schöne Zeit“, sondern weit mehr noch um die Kraft der Nerven, der Augen u. s. w. Wir wünschen die Lectüre bei unseren Stadtkindern auf ein Minimum eingeschränkt. Wenn wir uns hier einmal in die Opposition begeben, so wiederholen wir gleich die Bemerkung, dass eine Kürzung des Buches leicht möglich ist und seine Brauchbarkeit erhöhen dürfte. Wir fürchten nämlich, dass die dargestellte Seelenlehre, weil zu ausführlich, überschlagen werden wird.

Selbst gebildeten Damen dürfte z. B. das über Wechselwirkung der Vorstellungen Gesagte zu hoch liegen. Manche Bemerkung wiederholt sich zu oft und manche ist zu weit ausgesponnen. Bei der Warmherzigkeit des Tones, in welchem von dem Kinde gesprochen wird, hat uns die Mahnung, der Verstandesbildung „eines geborenen Dummkopfes“ nicht zu viel Zeit zuzuwenden, geradezu erschreckt. Versteht man darunter ein idiotisches Kind und wollte der Verfasser seinen Abscheu vor den blendenden Kunststücken ausdrücken, die mit diesen armen Geschöpfen gemacht werden, dann sind wir mit ihm wahrlich ein Herz und eine Seele. Aber einem bloss schwer begreifenden Kinde sollte die besondere Liebe und Sorgfalt des Erziehers zukommen, und zwar aus Humanität; aber man denke auch an die grosse Veränderlichkeit dessen, was man Be-

gabung heisst, innerhalb des sechsten und sechzehnten Jahres! Aus Kindern, die schwer rechnen gelernt haben, sind vor unseren Augen Mathematiker von Fach geworden; andere, die mit Mühe das Lesen erlernt, haben sich in späteren Zeiten mit Leichtigkeit fremde Sprachen angeeignet. Leider tritt auch oft der umgekehrte Fall ein, dass nämlich aus einem Wunderkinde nur ein ganz mittelmässiger Mensch geworden ist. Die Verfasser haben diese Thatsachen nicht genug scharf hervorgehoben und doch hätten sie daraus, und zwar aus beiden Fällen, ein neues Argument für die von ihnen so nachdrücklich betonte Warnung vor Überbürdung schöpfen können. Wir sind nach dem früher Gesagten hoffentlich vor dem Vorwurfe der Tadelsucht geschützt; unsere Anregung entspringt vielmehr dem hohen Werte, den wir dem Buche beimessen.

An der Behandlung der Gemüths- und Willensbildung wird kaum etwas auszusetzen sein; vielmehr finden wir darin alle Vorzüge, welche wir an den früheren Abschnitten mit Vergnügen wahrgenommen haben; wie die Gemüthsleere bei reichen Kindern, wie Unwahrheit, Unsittlichkeit und Selbstsucht entstehen, ist mit wohlthuender Klarheit und doch grossem Zartsinn zur Anschauung gebracht; immer wird zuerst die fehlerhafte Behandlung mit ihren Folgen dargestellt und dann erst der richtige Weg gezeigt, der zum Ziele führt.

Manche Mutter wird sich reuig auf die Brust schlagen bei dem Vorhalte, dass man dem Kinde das anregendste Spiel verderbe, damit das schöne Kleid nicht leide, dass man vielzuviel Moral predige und zu wenig den Naturanlagen nachgehe.

An jene Übel, welche unseren socialen Gebrechen entspringen, wird eine scharfe Sonde gelegt; den Beschluss macht die Aufforderung zur Selbsterziehung.

Als eine sehr nützliche Beigabe betrachten wir die Erörterungen specieller Erziehungsfragen; diese sind: Lohn und Strafe, Anstand und Höflichkeit, Leichtsinn und Ordnungsliebe, Mädchenerziehung, Pflege der Individualität, Familienerziehung, Kindergarten, Schule und Haus, Erziehung für das öffentliche Leben.

Eigentlich erscheint in diesen Abhandlungen nur die praktische Anwendung der in den drei Hauptabschnitten entwickelten Grundsätze. Die Zahl der Themen hätte auch vermehrt werden können. Sie bilden den würdigen Abschluss eines Buches, das aus edler Menschenliebe, vielem Verständnisse und grossem Fleisse hervorgewachsen ist.

Die Mitglieder der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“, so hoffen wir, werden sich die Verbreitung des Buches angelegen sein lassen. Sie können dadurch ihre eigenen idealen Ziele fördern und hohe Befriedigung in der Brust mancher Mutter erzeugen, welche ihre Aufgabe gerne recht gut lösen möchte und doch Irrthum auf Irrthum begeht.

Den Verfassern muss die Genugthuung zutheil werden, dass sie nicht vergeblich gearbeitet haben; die weiteste und rascheste Verbreitung des Buches ist das Geringste, was man ihnen schuldet; strebe Jeder in seinem Kreise dazu beizutragen!

ANHANG.

I.

Schulchronik.

(15. September 1897 bis 15. September 1898.)

Von EMIL URBAN.

Im Vordergrund der Ereignisse dieser Zeit steht der schwere Schicksalsschlag, der unseren erhabenen Monarchen und alle Völker seines Reiches traf.

Kaiserin Elisabeth hauchte, zu Tode getroffen vom Stahl eines vaterlandsfremden fanatischen Mörders, am 10. September 1898 in Genf ihre edle Seele aus. Die erhabene Frau, welche den Einfluss, den ihr neben ihren persönlichen Eigenschaften ihre hohe Stellung sicherte, nie dazu verwandte, in das politische Leben einzugreifen, sondern unbekümmert um das Getriebe der Parteien stets bestrebt war Gutes zu stiften, fiel als das Opfer eines politischen Mordanschlages, dessen Ruchlosigkeit einzig dasteht in der Geschichte.

Die innigste Theilnahme der gesammten Bevölkerung wandte sich dem Kaiser und der kaiserlichen Familie zu; mit elementarer Gewalt offenbarte sich abermals in diesen Tagen der reiche Schatz der Liebe, welchen unser edler Monarch in den Herzen seiner treuen Völker geweckt, und in den ergreifenden Worten, mit welchen er für all die Trauerkundgebungen dankte, ist es ausgesprochen, dass ihm diese Liebe Trost geboten.

Die Lehrerschaft, stets bestrebt, wahren Patriotismus in den Herzen der Jugend zu wecken und zu festigen, wird das Andenken an die edle Dulderin nicht erlöschen lassen; an Kaiserin Elisabeth wird die Jugend ein Vorbild der Tugend, eine Leuchte zu den Wegen edlen Empfindens und gütigen, liebevollen Waltens finden.

Die grossartig geplanten Festlichkeiten, welche anlässlich der 50 jährigen Regierung unseres Kaisers stattfinden sollten, wurden abgesagt; unter den bereits veranstalteten Festen ist besonders die Jubiläums-Ausstellung und der Festzug der Wiener Schuljugend erwähnenswert.

Am 7. Mai 1898 wurde die Jubiläums-Ausstellung durch Se. Majestät Kaiser Franz Josef I. eröffnet. Die Sonderausstellung „Jugendhalle“ bot ein Bild des niederösterreich., besonders des Wiener Schul- und Erziehungswesens und stellte in grossen Zügen systematisch dar, wie die Gesellschaft der Aufgabe gerecht zu werden sucht, im gesunden

Körper den gesunden Geist zu wecken und zu pflegen. — In dieser Ausstellung wurde zum erstenmale der Versuch gemacht, unser österreichisches Volksschul- und Erziehungswesen in einem systematischen, einheitlichen Bilde dem grossen Publicum vorzuführen. Er gelang in ganz vorzüglicher Weise, dank der begeisterten, opferwilligen Hingabe des Schöpfers dieser Sonderausstellung, B.-S.-I. Prof. Dr. Karl Stejskal, und der übrigen Commissionsmitglieder, welche fast ausschliesslich Lehrpersonen waren. — Die Jugendhalle umfasste 6 Gruppen und zwar: I. Kleinkinder-Erziehungsanstalten (1. Musterkrippe, 2. Muster-Kindergarten). II. Allgemeine Volks- und Bürgerschule (1. Schulhausbau, 2. Musterschulzimmer, 3. Musterturnsaal, 4. Schuleinrichtung und Schulrequisiten, 5. Lehrmittel und Schülerarbeiten: a) Religion, b) Anschauungs- und deutscher Sprachunterricht, c) Geographie, d) Geschichte, e) Naturgeschichte, f) Naturlehre, g) Freihandzeichnen, h) Geometrie und geometr. Zeichnen, i) Rechnen, Schreiben und Stenographie, k) Gesang, l) Französisch, m) weibl. Handarbeiten; 6. Privat-Volks- und Übungsschulen, 7. Volksschulgesetz-Sammlungen, Lehrpläne und Lehrbücher). III. Beschäftigungsmittel des Kindes ausserhalb der Schulzeit (1. Muster-Knabenhandarbeitssaal, 2. häusliches Spiel und Jugendspiel, 3. Jugendschriften, 4. Privat-Sprach-, Musik-, Schreib- und Zeichenschulen, 5. Privat-Mädchenarbeitsschulen). IV. Specialschulabtheilungen (1. Taubstummenlehrzimmer, 2. Blindenlehrzimmer, 3. Lehrzimmer für schwachsinnige Kinder). V. Humanitätsanstalten (1. Landes-Lehr- und Erziehungsanstalten, 2. Waisenhäuser, 3. Jugendasyle, 4. Knabenhorte und Töchterheime, 5. Taubstummen-Institute, 6. Blindenerziehungs-Institute, 7. Institute für schwachsinnige Kinder, 8. humanitäre Vereine). VI. Allgemeine Gesundheitspflege (Kinderzimmer-Einrichtung, Kinderernährung und Körperkräftigung, Kinderbekleidung). — Die Jugendhalle besass bei einer Frontlänge von 120 m und einer Tiefe von 50 m einen verbauten Flächenraum von rund 3000 m², welcher einen ebenso grossen Hofraum einschloss. In der Mitte der Hauptfront befand sich der Vortragssaal (20 m breit, 12 m tief) mit 250 Sitz- und etwa 100 Stehplätzen. Im Vortragssaale fanden täglich mehrere mustergiltige Skioptikon-Vorstellungen statt. Der Hofraum war in 2 Theile geschieden: den Turn- und Spielplatz und eine kleine Gartenanlage mit einem Wetterhäuschen und einer Kaffeewirtschaft. Auf dem Turn- und Spielplatze, der eine Grösse von etwas mehr als 800 m² hatte, wurden dem Publicum Massenturnübungen und Jugendspiele, sowie Radfahrreigen vorgeführt. Die „Jugendhalle“ erfreute sich eines ungemein zahlreichen Besuches seitens der verschiedensten Kreise der Stadt- und Landbevölkerung. Nicht blosse Neugierde, nicht Unterhaltungs- und Vergnügungssucht veranlasste die Ausstellungsbesucher, der „Jugendhalle“, welche nur von 10 h vormittags bis 7 h abends geöffnet war, zuzuströmen, sondern das lebhaftere Interesse, welches ein grosser Theil der Bevölkerung der Entwicklung des Schulwesens entgegenbringt. Nicht nur für die Lehrerschaft, sondern auch für Laien im Unterrichtswesen ausserordentlich lehrreich und anregend, bot die „Jugendhalle“, eine bisher in Österreich in solcher Übersichtlichkeit und Reichhaltigkeit nie veranstaltete Ausstellung, den sprechendsten Beweis von der Nothwendigkeit der Errichtung eines „österr. Museums für Erziehung und Unterricht“.*)

Eine zweite anlässlich des Regierungs-Jubiläums Sr. Majestät veranstaltete Festlichkeit war der Huldigungsfestzug der Wiener Schuljugend. — Unter den Klängen patriotischer Märsche defilirten die Schüler und Schülerinnen der Wiener Volks- und Bürgerschulen von der IV. Cl. aufwärts — bezirksweise in Colonnen zu je

*) Siehe pädag. Jahrbuch, 18. Band 1895, S. 132.

4 Sechserreihen — auf der Ringstrasse vor Sr. Majestät. Der Zug der ca. 70.000 Schüler beanspruchte eine Zeit von $1\frac{1}{3}$ Stunden.

Auf die Ansprache des Bürgermeisters der Stadt Wien, Dr. K. Lueger, verlas Se. Majestät folgende Erwiderung:

„Selten bin ich einer Einladung gerührteren Herzens gefolgt, als der heutigen. Sind es doch die Kinder des Volkes, das Innerste seines Herzens, die mir heute näher treten, und in deren frischen Gefühlen und Eindrücken wir alle das Bild und zugleich das Unterpand für eine gedeihliche Zukunft mit Zuversicht erkennen. Mögen die Kinder jetzt und fortan in Treue und Vertrauen zu ihrem Kaiser aufblicken, der ihnen, des Staates reicher Hoffnung, gleiches Vertrauen und ein stets warmes Interesse zuwenden wird. Jenen, welchen das schwere und verantwortungsvolle, aber heilige Amt der Schulerziehung obliegt, bringe ich den berechtigten dringenden Wunsch besorgter Eltern in Erinnerung, sie möchten sich der ihnen anvertrauten Aufgabe in ernster und liebevoller Arbeit widmen und dieselbe unbeirrt zu segensreichem Ende führen. Ihnen aber, Vertretern meines lieben Wien, Eltern und Lehrern, die Sie mir diesen schönen Tag bereitet haben, sage ich von ganzem Herzen meinen innigen und anerkennendsten Dank.“

1. Reichsrath.

Am 28. November 1897 übernahm der bisherige Unterrichts-Minister Dr. Paul Gautsch Freih. v. Frankenthurn das Minister-Präsidium und an seine Stelle trat Vincenz Graf Baillet de Latour, bisher Sections-Chef im Ministerium f. C. u. U.

Als das Ministerium Gautsch am 5. März 1898 demissionierte, wurde ein neues Ministerium unter dem Präsidium des Grafen Franz Thun, des ehem. Statthalters von Böhmen, gebildet. Zum Minister für Cultus und Unterricht wurde Arthur Graf Bylandt-Rheidt, zuletzt Ackerbau-Minister und früher Sectionschef im Ministerium f. C. u. U., ernannt.

Am 5. Oct. 1897 brachte Abg. Dr. Ebenhoch im Abgeordnetenhaus seinen durch die Schliessung des Reichsrathes im Juli 1897 gegenstandslos gewordenen Antrag auf Abänderung des Reichs-Volksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 neuerdings, aber mit einigen Änderungen, durch welche der Landesgesetzgebung ein noch grösserer Einfluss auf das Schulwesen eingeräumt werden sollte, ein. Dieser Antrag hatte dasselbe Schicksal wie sein Vorgänger: Ende December 1897 wurde der Reichsrath geschlossen.

Eine Schuldebatte entwickelte sich in der diesjährigen Reichsraths-Session nicht.

2. Landtage.

Niederösterreich. Über Antrag des Abg. Dr. Kolisko beschloss der Landtag am 29. Decbr. 1897 einstimmig einen Gesetzes-Entwurf, welcher die deutsche Sprache als die ausschliessliche Unterrichtssprache an allen öffentlichen Volks- und Bürgerschulen Niederösterreichs feststellt. Dieser Beschluss erhielt aber durch Verweigerung der Allerhöchsten Sanction nicht Gesetzeskraft.

Abg. Gregorig beantragte die Abänderung des § 5 des Schulaufsichtsgesetzes vom 12. October 1870, dahingehend, dass auch der Ortspfarrer den Verhandlungen des

betreffenden Ortsschulrathes mit beschliessender Stimme beizuziehen sei. Der Antrag wurde mit Stimmenmehrheit (dafür stimmten die Christlich-Socialen und der Grossgrundbesitz) angenommen, und der beschlossene Gesetz-Entwurf erhielt auch die kaiserliche Sanction.

§ 5 des oben genannten Gesetzes lautet nunmehr:

1. Der Ortspfarrer ist den Verhandlungen des Ortsschulrathes mit beschliessender Stimme beizuziehen.

2. Bestehen in einer Schulgemeinde mehrere Pfarren, so hat jener Pfarrer, den die kirchliche Oberbehörde hiezu bestimmt, in den Ortsschulrath einzutreten.

3. Der Leiter der Schule ist in den Verhandlungen des Ortsschulrathes mit beschliessender Stimme beizuschliessen.

4. Unterstehen dem Ortsschulrath mehrere Schulen, so bestimmt der Bezirksschulrath denjenigen unter den Leitern der Schulen, welcher in den Ortsschulrath einzutreten hat. Doch nehmen auch die Leiter der anderen Schulen an den die besonderen Angelegenheiten ihrer eigenen Anstalten betreffenden Verhandlungen des Ortsschulrathes mit beratender Stimme theil.

5. So oft es sich um den Religionsunterricht handelt, ist der betreffende Religionslehrer, sofern derselbe nicht als gewähltes Mitglied dem Ortsschulrath angehört oder im Sinne des ersten Absatzes Mitglied des Ortsschulrathes ist, den Berathungen desselben mit beschliessender Stimme beizuziehen.

Als Abg. Abt Schmolik namens des Schulausschusses über den Hauptbericht des Landes-Ausschusses über das Schulwesen im Schuljahre 1894/5 referierte und den Antrag stellte, den Bericht zur „befriedigenden“ Kenntnis zu nehmen, entspann sich eine Debatte, in welcher das Wirken der Lehrerschaft von einzelnen Rednern der Majorität äusserst abfällig beurtheilt wurde. Der Bericht wurde zur Kenntnis genommen.

Kennzeichnend ist die Interpellation, welche Abg. Dr. Ofner an den Statthalter richtete, dahingehend, dass den Lehrern die Ausübung ihrer staatsbürgerlichen Rechte, insbesondere der freien Rede, gewahrt bleibe, dass Massregelungen aus politischen Gründen, ohne dass den Angeschuldigten eine Pflichtversäumnis in der Schule oder ein persönlich unehrenhaftes Verhalten zum Vorwurf gemacht werden kann, verhindert werden, und dass bei Besetzung von Lehrerstellen die volle Unbefangenheit gewahrt werden soll. — In der Beantwortung derselben hob der Statthalter Graf Kielmannsegg hervor, dass den Lehrern die staatsbürgerlichen Rechte stets gewahrt werden, die Lehrer sich jedoch auch ausserhalb der Schule der Achtung, die ihr Beruf erfordert, stets würdig zeigen müssen; betreffs der Anstellung der Lehrpersonen stehe weder dem Landesschulrath, noch dessen Vorsitzenden das Recht zu, die Präsentation zu beanstenden, wenn nicht gesetzliche Gründe entgegenstehen.

Der Antrag des Schul-Ausschusses, der Landes-Ausschuss möge in der allernächsten Zeit mit der Regierung in Unterhandlung treten, damit sowohl die n.-ö. Landes-Mittelschulen und die damit verbundenen Fachschulen, als auch die n.-ö. Landes-Lehrerseminare in die Verwaltung des Staates übernommen werden, wurde zum Beschlusse erhoben.

Es wurde ferner beschlossen, den Religionsunterricht an den n.-ö. Oberrealschulen vom Schuljahre 1898/9 an einzuführen.

Das Gesuch der Industrie-Lehrerinnen um Aufbesserung der Bezüge und Altersversorgung wurde dem Landes-Ausschuss zur ehebaldigsten Berichterstattung zugewiesen.

Der Entwurf einer Abänderung des Lehrer-Pensions-Gesetzes gelangte nicht zur Verhandlung.

Ober-Österreich. Der Landtag beschloss die Überweisung der vom k. k. Landeschulrath mitgetheilten Gesetz-Entwürfe, betreffend die Neuregelung der Lehrerbezüge, an den Landesausschuss mit dem Auftrage, hierüber Erhebungen zu pflegen und über das Ergebnis derselben dem Landtage in seiner nächsten Session Bericht zu erstatten. — Er ermächtigte den Landes-Ausschuss, im Jahre 1898 einen den Cassaresten des Landeschulfondes zu entnehmenden Betrag von 15.000 fl. zu verwenden, um definitiv angestellte Lehrpersonen an den öffentlichen Volksschulen mit Beihilfen aus Familienrücksichten zu betheilen. — Er fasste den Beschluss, die Remuneration der Aushilfsunterlehrer, welche 350 fl. beziehen, auf 400 fl. zu erhöhen, und wies die Anträge, welche auf Anstellung provisorischer Lehrer an Stelle der Aushilfslehrer und die Anrechenbarkeit der Dienstzeit der Aushilfs-Unterrichter bei der Pensionierung abzielen, dem Landes-Ausschuss mit dem Auftrage zu, hierüber bei Beginn der nächsten Landtags-Session Bericht zu erstatten und Anträge zu stellen.

Steiermark. Der auf eine Änderung des Reichsvolksschulgesetzes (Einführung der 6jährigen Schulpflicht) abzielende Antrag des Abg. Posch (eingebracht im Febr. 1897) wurde dem Landes-Ausschuss mit dem Auftrage zugewiesen, die angeordneten Erhebungen fortzusetzen und über deren Ergebnis seinerzeit wieder Bericht zu erstatten. — Die Berathung und Beschlussfassung über die in der Vorlage des Landes-Ausschusses betreffs der Regelung der Lehrergehalte enthaltenen grundsätzlichen Anträge wurde in Ermangelung einer geeigneten und sichergestellten Bedeckung des Mehraufwandes einem späteren Zeitpunkte überlassen; der Landes-Ausschuss hat neuerlich diesfällige Vorschläge zu erstatten. — Allen über 20 Jahre definitiv angestellten männlichen Lehrpersonen der allgemeinen Volks- und Bürgerschulen wurde eine aussergewöhnliche einmalige Personal-Zulage von je 50 fl. zuerkannt, ferner dem Ermessen des Landes-Ausschusses überlassen, im Einvernehmen mit dem Landeschulrath def. Lehrpersonen der 2. und 3. Gehaltsklasse aus Anlass besonderer Theuerungs-Verhältnisse eine ausserordentliche Localzulage pro 1898 zu gewähren. — In einer Resolution wurde die Regierung ersucht, die nöthigen Schritte zur Änderung der gesetzlichen Bestimmungen in der Richtung zu unternehmen, dass den Katecheten für mehr als 6 Stunden wöchentlichen Religions-Unterrichtes eine Remuneration zu ertheilen sei.

Salzburg. Der Landtag beschloss, den Lehrpersonen an den öffentlichen Volks- und Bürgerschulen vom 1. Juli 1898 an bis zur definitiven Regelung der Gehaltsbezüge Subsistenz-Zulagen in der Höhe von $7\frac{1}{2}\%$ ihres Grundgehaltes für solche in Salzburg und Hallein, von 10% des Grundgehaltes für die in den übrigen Orten des Landes zuzuerkennen, — bis zum Inlebensbetreten eines neuen Lehrpensions-Gesetzes die jährlichen Ruhegehälter der pensionsberechtigten Lehrer bis zu 400 fl., der Lehrerinnen bis 320 fl., der Lehrerwitwen bis 300 fl., Erziehungsbeiträge bis 60 fl. nach Dürftigkeit und Würdigkeit der hierum Ansuchenden zu erhöhen. — Der Landes-Ausschuss wurde beauftragt, weitere Berathungen, betreffend die definitive Regelung der Gehaltsbezüge des Lehrpersonales, zu pflegen und hierüber in der nächsten Session zu berichten und Anträge zu stellen.

Jenen Arbeitslehrerinnen, welche wöchentlich 16 Stunden Unterricht ertheilen und eine 10jährige Dienstzeit hinter sich haben, wurde das Definitivum zuerkannt.

Kärnten. Der Antrag, den Religionsunterricht an den Oberrealschulen einzuführen, wurde abgelehnt. Der Landtag setzte das Quartiergeld für Bürgerschullehrer

(Klagenfurt) mit 100 fl., das der Bürgerschullehrerinnen (Villach) mit 80 fl. fest, bestimmte die Entlohnung für die Ertheilung des Handarbeitsunterrichtes mit 12 fl. jährlich für jede wöchentliche Unterrichtsstunde, hob die Beiträge der Lehrer zur Erhaltung der Bezirks-Lehrerbibliotheken auf, erklärte die Einschränkung der Abhaltung der Bezirkslehrerconferenzen als wünschenswert, beauftragte den Landes-Ausschuss, sich an die k. k. Regierung mit der Bitte um Einbringung einer Gesetzesvorlage zu wenden, wodurch die Bestellung ständiger Bezirks-Schulinspectoren in Kärnten verfügt wird.

Als ein slovenisch-clericaler Abgeordneter die sechsjährige Schulpflicht mit anschliessendem vierjährigen Sonntagsunterricht beantragte und hiebei die Schule und die Lehrerschaft angriff, nahm sich der Regierungsvertreter L.-S.-I. Palla in warmen Worten der ucrainischen Schulen, der Lehrer-Bildungs-Anstalten und der Lehrerschaft an und wies die Angriffe auf dieselben gebührend zurück.

Krain. Der Landtag beschloss ein Gesetz, durch welches die Lehrergehalte geregelt werden. An die Stelle des Orts-Classensystems ist das Personal-Classensystem getreten. 10⁰/₀ der def. Lehrpersonen kommen in die I. Gehaltsklasse (800 fl.), 15⁰/₀ in die 2. Gehaltsklasse (700 fl.), 30⁰/₀ in die 3. Gehaltsklasse (600 fl.) und 45⁰/₀ in die 4. Gehaltsklasse (500 fl.).

Die Lehrerinnen sind mit den Lehrern gleichgestellt, erhalten jedoch in der 1. und 2. Gehaltsklasse 90⁰/₀ vom Lehrergehalte. Das Quartiergeld wurde für Leiter und Leiterinnen in Laibach mit 240, bezw. 180 fl., ausserhalb Laibachs mit 100, bezw. 80 fl. jährlich festgesetzt.

Böhmen. Der Landtag beschloss (bei Abstinenz der deutschen und Abwesenheit eines grossen Theiles der jungtschechischen Abgeordneten), die um Aufhebung der 4. Gehaltsklasse an Bürgerschulen übermittelten Petitionen dem Landes-Ausschusse abermals mit dem Auftrage zuzuweisen, sofort nach Eintritt einer dauernden Besserung der finanziellen Verhältnisse des Landes einen Gesetzes-Entwurf vorzulegen, durch welchen die 4. Gehaltsklasse an den Bürgerschulen aufzuheben wäre. — Die Petitionen, welche auf das Lehrer-Gehalts-Gesetz oder andere Schulgesetze Bezug haben, wurden dem Landes-Ausschusse zur Berichterstattung und event. Antragstellung in der nächsten Session zugewiesen. — Über die Petition um Einreihung von Gemeinden in eine höhere Gehaltsklasse wurde zur Tagesordnung übergegangen. — Der Antrag des Abg. Sokol auf Änderung der Disciplinar-Ordnung für Lehrer wurde dem Landes-Ausschusse zur Erwägung, Berichterstattung und Antragstellung zugewiesen.

Mähren. Der Landtag schuf ein Normale für Altersversorgung von Industrie-Lehrerinnen. — Die höchst nothwendige Gehaltsregulierung aber wurde nicht in Verhandlung genommen, weil die nothwendigen Berechnungen über die finanziellen Wirkungen der beabsichtigten Gehaltsregulierung nicht fertiggestellt waren. — Als ein Abg. des Grossgrundbesitzes (Graf Stolberg) verlangte, es möge den Gesuchen von Landgemeinden um Einführung des Halbtag-Unterrichtes mehr Entgegenkommen bewiesen werden, waren es besonders zwei bäuerliche Abg. (Swosil, czech. und Luksch, deutsch), welche die Nothwendigkeit eines ungekürzten Unterrichtes für die ländliche (bäuerliche) Bevölkerung betonten.

Schlesien. Der Landtag beschloss einstimmig eine provisorische Massregel, durch welche die härtesten Übelstände im Lehrergehaltswesen vorläufig beseitigt erscheinen. Nach dem Beschlusse wird sämmtlichen derzeit an Schulen der 3. Gehaltsklasse angestellten Lehrpersonen als Personalzulage ein Betrag in jener Höhe zuerkannt,

welche der Ergänzung der Bezüge auf die derselben Kategorie in der 2. Gehaltsklasse entspricht.

Galizien. Wie traurig es mit der Volksbildung in diesem Lande, für das das Reichsvolksschulgesetz nicht gilt, und in welchem die Landesgesetzgebung die Bestimmungen für das Volksschulwesen schuf, bestellt ist, erhellt aus der dem Landtage in der abgelaufenen Session mitgetheilten Thatsache, dass von den 919.236 schulpflichtigen Kindern mehr als ein Drittel überhaupt keine Schule besucht. Es fehlt an Schulen und Lehrern; der Landtag that wieder zur Behebung dieses Übelstandes — nichts. — Dagegen beschloss der Landtag, blind, taub oder dienstunfähig gewordenen Lehrpersonen, welche noch nicht durch 10 Jahre im Schuldienste standen, ein Viertel des Gehaltes als Pension zuzuerkennen und das Normalalter zur Pensionierung mit 35 bez. 30 Jahren (im Falle der Überschreitung des 60. Lebensjahres) festzusetzen.

Bukowina. Der Landtag beschloss die Regelung der Lehrergehälter. Das Grundgehalt beträgt bei Bürgerschul-Directoren und -Lehrern für $\frac{5}{10}$ 900 fl., für $\frac{5}{10}$ 800 fl.; bei Volksschul-Oberlehrern und -Lehrern für $\frac{1}{3}$ 700 fl., für $\frac{1}{3}$ 600 fl., für $\frac{1}{3}$ 500 fl.; bei Unterlehrern für $\frac{5}{10}$ 450 fl., für $\frac{5}{10}$ 400 fl. Die weiblichen Lehrkräfte sind den männlichen gleichgestellt. Prov. Lehrkräfte erhalten den niedersten Gehalt der betreffenden Kategorie, Unterlehrer mit Reifezeugnis 360 fl. Die 6 Dienstalters-Zulagen sind mit je 80 bez. 50 fl., (30 fl. für Unterlehrer), die Functionszulagen mit 30 fl. für ein-, 60 fl. für zwei-, 100 fl. für drei-, 130 fl. für vier-, 150 fl. für fünf-, 170 fl. für sechsclassige Volksschulen, mit 100 fl. für dreiclassige Bürgerschulen, mit 200 fl. für Volks- und Bürgerschulen festgesetzt.

3. Amtliche und ausseramtliche Lehrer-Versammlungen.

Am 8. und 9. August 1898 fand in Brünn der VII. deutsch-österreich. Lehrertag statt. Der geräumige Festsaal des „Deutschen Hauses“ reichte kaum hin, die Versammelten zu fassen. Es waren über 1300 Lehrer und Lehrerinnen erschienen. — R. v. Proskowetz leitete den I. Verhandlungstag mit einem Orgelvortrage ein. Namens der Stadt Brünn begrüßte Bürgermeister R. v. Wieser die Versammlung, namens des k. k. Landesschulrathes von Mähren Landes-Schulinspector Dr. K. Schöber, namens des Landes-Ausschusses Landes-Ausschuss-Beisitzer Dr. Prohmer, namens der Deutschen Fortschrittspartei Prof. Dr. Habermann, namens der Deutschen Volkspartei Abg. Dr. Kaniak, als Abgesandter der Breslauer Lehrerschaft Rector Köhler aus Breslau. Der Bundesobmann beantragte die Absendung eines Huldigungstelegrammes an Se. Majestät, dem die Versammlung einmüthig zustimmte.

Zum Thema „Die Entwicklung und Pflege des deutschen Volkthums in der Schule“ erhielt das Wort B.-L. F. Netopil-Brünn. Redner betonte die Nothwendigkeit völkischer Erziehung und kennzeichnete das Wesen derselben. Er forderte für die Schulen des deutschen Volkes stammeseigene, stammestreue und stammesbewusste Lehrer. Ihre Thätigkeit ergibt sich aus dem Kampfe, den das deutsche Volk gegen Romanismus und Slaventhum zu führen hat. Ein wichtiges Mittel im Kampfe gegen ersteren ist ein tüchtiger Sitten-Unterricht im Sinne des deutschen Ideals. Unter den Unterrichtsgegenständen, welche geeignet und berufen sind, deutsche Gesinnung zu vermitteln, hebt Redner die deutsche Unterrichtssprache, an deren Reinigung und Veredelung fortgearbeitet werden soll, die deutsche Geschichte, im Zusammenhange mit derselben die deutsche

Mythe und Heldensage, das Singen durch Pflege des deutschen Liedes, das Turnen hervor. Bei der Einwirkung auf den Schüler aber kommt es hauptsächlich auf die innerliche Wahrheit an. Nicht in Äusserlichkeiten darf der Schüler den Nationalismus suchen, sondern in der Gesinnung und Bethätigung.

Über die Änderung des Reichsvolksschulgesetzes referierte A. Chr. Jessen-Wien. Redner begründete in eingehender, streng logischer Auseinandersetzung die vorgeschlagenen Änderungen der einzelnen Paragraphen*) und empfahl deren Annahme. Am Schlusse seiner Ausführungen hob der Referent hervor, dass das, was in dem Entwurfe verlangt wird, nicht sofort zu erreichen sei, dass Jahre, vielleicht Jahrzehnte vergehen werden, bevor wir ans Ziel gelangen. „Wie aber Lied wird That, früh oder spät, so gehört der Schule, wie wir sie wollen, die Zukunft.“ — Nach reger Wechselrede stimmte die Versammlung einhellig den Ausführungen Jessens zu.

Am 2. Verhandlungstage referierte H. Friedr. Legler-Reichenberg über das Thema „Lehrerbildung“. Die aufgestellten Leitsätze*) wurden nach eingehender Wechselrede einstimmig angenommen. — Über den Fortgang der Vorarbeiten für ein Erziehungsgesetz berichtete H. Josef Niemetz-Linz. Er schloss seine Darlegungen mit dem Antrage, der Bundes-Ausschuss werde beauftragt: 1. den Entwurf des Erziehungsgesetzes in seiner 2. Ausgabe den Bundesvereinen zur weiteren Berathung, aber auch hervorragenden Politikern, Parlamentariern und Juristen zur Ergänzung, Meinungsäusserung und Begutachtung vorzulegen, 2. auf geeignete Weise dafür Sorge zu tragen, dass die Idee, ein Erziehungsgesetz zu schaffen, in der Fach- und Tagespresse thunlichst oft zur Besprechung komme, 3. auch andere zur Förderung der Sache dienliche Mittel und Wege in Erwägung zu ziehen, beziehungsweise anzuwenden, (eine von Juristen vorzunehmende Zusammenstellung aller bereits bestehenden gesetzlichen Vorschriften, die sich auf Erziehung und Versorgung verwaister, verlassener oder verwaarloster Kinder beziehen, die Anlage einer Statistik derjenigen Kinder, für welche auf Grund eines Erziehungsgesetzes Vorsorge zu treffen nothwendig wäre), und 4. zu geeigneter Zeit den allseits fertiggestellten Entwurf eines Erziehungsgesetzes dem Reichsrathe vorlegen zu lassen. — Dieser Antrag wurde einstimmig, ferner folgender, von H. Victor Zwilling-Wien gestellte Zusatz-Antrag mit grosser Majorität angenommen: Da eine planmässige Erziehung der Jugend nur dann möglich ist, wenn die Eltern neben der ihnen naturgemäss eigenen Liebe zu ihren Kindern auch volle Einsicht in die Wichtigkeit einer planmässigen Erziehung besitzen, da ferner das Verständnis für naturgemässe Erziehung ohne vertieften Einblick in das Seelenleben des Kindes, sowie in den Wert der einzelnen Erziehungsmittel nicht leicht gedacht werden kann, so erscheint es dringend nothwendig, dass 1. überall Unterrichtscurse über Kindererziehung errichtet werden, zu deren Absolvierung alle Jünglinge und Mädchen, welche das 16. Lebensjahr überschritten haben, zu verpflichten sind, 2. mindestens an den Oberstufen aller Mittelschulen eine auf psychologischer Grundlage basierte Erziehungslehre als obligater Unterrichtsgegenstand eingeführt werde. — Bis zur gesetzlichen Durchführung dieser Forderungen ist überall, wo es thunlich ist, die Gründung solcher Unterrichtscurse über Kindererziehung, besonders für Frauen und der Schulpflicht entwachsene Mädchen durch Lehrer in Verbindung mit praktischen Kinderärzten anzustreben. — H. A. Fischer-Frankenmarkt sprach über die Schaffung einer Dienstordnung. Über seinen Antrag wurde der

*) Siehe Thesen.

Bundesausschuss beauftragt, ehethunlichst eine vollständige Dienststörung auszuarbeiten und den einzelnen Landes-Lehrervereinen zur weiteren Berathung und Beschlussfassung vorzulegen. — H. A. Kaltenecker-Graz berichtete über die Schaffung eines Disciplinargesetzes. Sein Antrag, den vom steiermärkischen Lehrerbunde ausgearbeiteten diesbezüglichen Entwurf als eine weitere Grundlage für die Ausarbeitung eines Disciplinargesetzes dem Ausschusse des deutsch-österreich. Lehrerbundes zuzuweisen, wurde angenommen. — Unter den gestellten Anträgen sind der auf Aufhebung des Erlasses, welcher die Mitglieder von Schulbehörden zur Wahrung des Amtsgeheimnisses verpflichtet, ferner der auf Aufhebung des Erlasses, dass die Mitglieder des Lehrstandes wegen Betheiligung an ausländischen Versammlungen die Erlaubnis des Landeschefs einholen müssen, abzielende, endlich der das Ersuchen an das Unterrichts-Ministerium betreffs der Stabilisierung der Lehrtexte für Bürgerschulen betreffende hervorzuheben. — Folgende 2 Entschliessungen gelangten zur einstimmigen Annahme: 1. Die heute in Brünn tagende Hauptversammlung des deutsch-österreich. Lehrerbundes verwahrt sich auf das entschiedenste gegen die von rückschrittlichen Parteien in der Presse sowie im Reichsrathe, in den Landtagen, in den Gemeindevertretungen, insbesondere aber gelegentlich der katholischen Lehrerversammlung in Meran erfolgten Angriffe auf die freie Schule und Lehrerschaft, und weist dieselben mit Entrüstung zurück. — 2. Die in jüngsten Zeiten zutage getretenen Bestrebungen der tschechischen Lehrerschaft, in Standesangelegenheiten mit ihren freisinnigen deutschen Collegen in gleicher Weise gegen den gemeinsamen Feind des Lichtes und des Fortschrittes für freie Volksbildung den Kampf zu führen, wird begrüsst.

In den Nebenversammlungen hielt T.-L. Ferd. Bayer aus Troppau einen Vortrag „Das Turnen in der nationalen Erziehung der Deutschen“; Schulleiter Skrobaneck-Geppert aus demonstrierte seinen „Elektrischen Universal-Apparat“. In der Versammlung der „Deutschgesinnten Lehrerschaft“ wurde über die Schulforderungen und das Vorgehen der deutschgesinnten Lehrerschaft, in der Versammlung der „Jungen“ über österreichische Volksschulzustände, über das Programm der „Jungen“ und die Organisation des Lehrstandes referiert.

Anlässlich des Lehrertages fand in der Höheren Töchtertschule eine Ausstellung von Lehrmitteln und Unterrichtsbehelfen statt. Die von Lehrern gearbeiteten Anschauungsmittel, sowie die von den Brünnner Kindergärten ausgestellten Arbeiten fanden neben den Objecten bekannter Firmen gerechte Würdigung und verdienten Beifall.

Am 29. Mai 1898 fand in Wien der zweite österreichische Bürgerschul-lehrertag statt. Der Vorsitzende sprach im Namen dieser Körperschaft allen Vereinigungen und Abgeordneten, die in den Kämpfen der letzten Zeit für Bildung und Fortschritt, für Freiheit und Volksthum eingetreten sind, den Dank aus. Er bezeichnete als ein Haupterfordernis jedes Staates eine leistungsfähige, ungehemmte, unbevormundete, dem socialen Fortschritt und der pädagogischen Wissenschaft entsprechende freie Schule und forderte die Einführung einer Einheitsschule, in der die Kinder aller Classen der Bevölkerung gemeinsam bis zum 15. Lebensjahre unterrichtet werden sollen. B.-D. Franz Böhm-Znaim referierte über die Gleichstellung absolvierter Bürgerschüler mit Absolventen der Untermittelschule, insbesondere beim Eintritte in höhere Bildungsanstalten, und über vierclassige Bürgerschulen.*) Fachlehrer P. Unterkofler-Wien hielt einen Vortrag über „Reform der Lehrerbildung“.

*) Siehe Thesen.

Die gefassten Entschliessungen und angenommenen Anträge betreffen 1. den französischen Sprachunterricht als Unterrichtsgegenstand der Bürgerschule und der Lehrer-Bildungs-Anstalt, 2. die Schaffung eines Organisations-Statutes für Bürgerschulen, 3. die Abhaltung eigener Landes-Bürgerschulconferenzen, 4. die Verwendung und Anstellung von Bürgerschul-Fachlehrern an Unter-Mittelschulen, 5. Vertretung der Bürgerschullehrer durch je einen Fachmann in jedem Landesschulrath, 6. Ausdehnung des Einjährig-Freiwilligen-Rechtes auf jene Absolventen der Kunstgewerbeschule in Wien, welche die vollständige Bürgerschule absolviert haben, 7. Öffentlichkeit der Qualification und Einspruchsrecht zu derselben.

Am 16. und 17. October 1897 fand zu Bielitz der XI. schlesische Lehrertag statt. Nach Erstattung des Rechenschaftsberichtes des Central-Ausschusses des österr.-schlesischen Landes-Lehrervereines berichtete H. Böhm-Bielitz über die Statuten-Änderung, H. O.-L. Köne über die schulpolitische Lage, H. D. Fietz-Friedek über die Stellung der Lehrerschaft zur geplanten Errichtung von Handwerkerschulen. Die Statuten-Änderung, sowie die beantragten Resolutionen gegen den Ebenhoch'schen Schulantrag und die Massregelung der Wiener Collegen gelangten zur einmüthigen Annahme; bezüglich der Stellungnahme zur Errichtung von Handwerkerschulen wurde beschlossen, die Berathung hierüber in der nächsten Hauptversammlung fortzusetzen.

Die Landes-Lehrerconferenz in Salzburg wurde am 19., 20. u. 21. Juli 1898 zu Salzburg abgehalten. Zur Verhandlung gelangten die Themen: „Die Landkarte als Ausgangspunkt des geograph. Unterrichtes mit besonderer Berücksichtigung der für das Kronland Salzburg bestehenden Schulwandkarten“, — „Die Erziehung und der Unterricht geistig zurückgebliebener Kinder“. Die Conferenz beschloss zu diesem Thema, an den k. k. Landesschulrath mit dem Ersuchen heranzutreten, dass versuchsweise an einzelnen Orten Separatunterricht für solche Kinder gegen Remuneration aus Staatsmitteln eingeführt werde. — Die Änderung der Normallehrpläne betreffend, wurde beschlossen, dass an sechsclassigen Schulen Verhältnisse, Proportionen und Terminrechnung in Wegfall kommen sollen, dass das Bruchrechnen an ein- und zweiclassigen Schulen ausschliesslich als Kopfrechnen zu betreiben sei.

Unter den angenommenen Anträgen sind die auf Einführung von Schulnachrichten-Büchern, auf gleichmässige Behandlung der Schulversäumnis-Anzeigen, Abgabe jugendlicher Corrigenden an Besserungs-Anstalten, unentgeltliche Verabfolgung der Lernmittel an sämtliche Schüler, auf Förderung des berechtigten Strebens der Lehrerschaft nach geistiger und materieller Freiheit, auf Abschaffung des Titels Unterlehrer hervorzuheben.

In Verbindung mit der Lehrer-Conferenz fand eine Lehrmittel-Ausstellung statt, welche durch die zahlreichen praktischen von Lehrern angefertigten Objecte einen neuerlichen Beweis dafür lieferte, dass die Lehrerschaft opferfreudig bestrebt ist, zur Bessergestaltung des Unterrichtes beizutragen.

Am 5. und 6. September 1898 fand zu Brünn die VI. mähr. Landes-Lehrerconferenz statt. Zur Verhandlung gelangten die Themen: „Welche Wahrnehmungen wurden bisher bei dauernd eingeführtem Halbtagsunterrichte an den Landschulen hinsichtlich des für Volksschulen vorgeschriebenen Lehrstoffes und des Schulbesuches gemacht?“ *) „Wie ist der Unterricht in den Realien an der Volksschule ohne Schädigung oder Beschränkung des Sprach- und Rechenunterrichtes zu betreiben?“ *) — „Die Noth-

*) Siehe Thesen.

wendigkeit von Rettungsanstalten in den Schulbezirken für die sittlich vernachlässigte schulpflichtige Jugend“.) — „Soll der Zeichenunterricht an der Volksschule auf Grund der Stigmen oder auf Grundlage der unmittelbaren Anschauung der Natur und der technischen Objecte beginnen? Wann und wie wäre im ersten Falle zum freien Zeichnen überzugehen?“*)

Von den 23 eingebrachten Anträgen sind die auf Einführung des Stenographie-Unterrichtes an Bürgerschulen, auf Errichtung von Cursen zur Heranbildung von Lehrern für den Handfertigkeits-Unterricht, auf Erhöhung der Lehrerbildung, auf regelmässige Abhaltung von Bürgerschullehrer-Cursen, Feststellung der Zahl 40 als Maximal-Schülerzahl einer Classe, Aufrechterhaltung des Realien-Unterrichtes im jetzigen Umfange, Erlassung eines Stellvertretungs-Gesetzes (Substitutions-Normales), gegen die Errichtung von sechsten Classen als Abschlussclassen an Orten, wo Bürgerschulen bestehen, auf Trennung von Schulen mit zu vielen Parallelabtheilungen, Regulierung der Gehaltsbezüge der mähr. Lehrerschaft, Ausschreibung erledigter Lehrstellen, prov. Anstellung von Lehrpersonen, Wahrung der Dienstposten für Lehrer-Freiwillige und Regelung administrativer Verhältnisse abzielenden hervorzuheben. Auf eine Anfrage, ob es eine geheime Qualification gebe, erklärte L.-S.-I. Dr. Jarz auf das ausdrücklichste, dass es für die Lehrer eine geheime Qualification nicht gebe.

Am 12. u. 13. September 1898 fand zu Graz die VI. steiermärkische Landes-Lehrerconferenz statt. Zur Verhandlung gelangten die Themen: „Erziehliche Aufgabe der Volksschule. Durch welche behördlichen Massnahmen könnte diese Aufgabe der Volksschule insbesondere gefördert werden?“*) „Der Turnunterricht an Volksschulen ohne gedeckte Türnräume.“*) „Wie sind die Sprachübungen einzurichten, damit sie nicht so sehr der theoretischen Behandlung der Sprachlehre, als vielmehr der Unterweisung in der Handhabung der Muttersprache dienen?“*) „Das Verhältnis des Unterrichtes in den Realien zum Lesebuche.“*) — Die angenommenen freien Anträge zielen auf Schaffung eines geeigneten Sprachbuches, Vereinfachung der Rechtschreibung, Änderung des Lehrplanes für den Zeichenunterricht, rechtzeitige Abgabe der Armenbücher an die Schulen seitens des k. k. Schulbücherverlages, Schaffung eines Regulativs behufs gleichmässiger Behandlung unentschuldigter Schulversäumnisse, eines Disciplinargesetzes und einer Dienstordnung für die Lehrerschaft, auf Öffentlichkeit der Qualification und materielle Besserstellung des Lehrstandes ab.

Vom 12. bis 15. September tagte in Wien die VI. n.-ö. Landes-Lehrer-Conferenz. Zur Verhandlung gelangten folgende Themen:

1. „Welche Mittel stehen der Volksschule zu Gebote, um der Verwahrlosung der Schuljugend entgegen zu wirken?“ — 2. „Revision der Normallehrpläne für Volksschulen.“ — 3. „Durch welche Mittel kann der regelmässige Schulbesuch gefördert werden?“*) — 4. „Regelung des Aufgabenwesens.“ Die meist einstimmig angenommenen Anträge betreffen: 1. Öffentlichkeit der Qualification sammt Einspruchsrecht, 2. die Schaffung einer Dienstpragmatik (damit die Lehrerschaft gegen willkürliche Massregelungen in Schutz genommen werden könne), 3. Abhaltung der Landes-Lehrerconferenzen alle drei Jahre (statt wie bisher alle sechs Jahre), 4. Einschränkung der Virilstimmen und Erhöhung der Zahl der gewählten Vertreter in den L.-L.-C., 5. Abänderung der Entlassungs-Zeugnisse

*) Siehe Thesen.

(Trennung der Noten aus Lesen und Schreiben), 6. Umwandlung der Expositur-Schulen bei 40 Schülern in selbständige Schulen, 7. Wiedereinführung des obligaten Mädchenturnens an Volks- und Bürgerschulen, 8. Änderung des Substitutionsnormales für Bürgerschulen (Entschädigung der an Bürgerschulen verwendeten Volksschullehrer), 9. Revision der Schulorthographie, 10. Theilung der Schulen mit zu viel Classen in zwei oder mehrere Schulen, 11. Entlassung aus der Schule (nur am Ende des Schuljahres nach vollendetem 14. Lebensjahre), 12. der Landesschulrath soll bei Einführung von Lehr- und Lesebüchern an das Gutachten der Bezirks-Lehrerconferenz gebunden sein, 13. Erlangung einer Functionszulage für pädagogische Leiter eines öffentlichen Kindergartens, 14. Regelung der Pensionsverhältnisse der Lehrerschaft, 15. die Ausschreibung erledigter Lehrstellen soll in Wien jährlich dreimal, auf dem Lande sofort erfolgen, 16. Herstellung einer Reliefkarte für N.-Ö., 17. Aufhebung der Schulbesuchs-Erleichterungen, 18. Befügung guter Karten und Abbildungen zu den Lesebüchern für minder organisierte Schulen, 19. Berücksichtigung der Bewerber deutscher Nationalität bei Besetzung von Lehrstellen in N.-Ö., 20. Vermehrung der Turnstunden in den L.-B.-Anstalten, 21. Bewilligung der Schaffung von Disciplinarclassen in allen grösseren Orten N.-Ö., 22. Classification wie in den Mittelschulen mit Ausnahme der Note „ganz ungenügend“, 23. Gewährung von Diäten für die Wiener Delegierten zur L.-L.-C., 24. Freizügigkeit der Lehrerschaft bei Besetzung von Lehrstellen, 25. Zurückziehung des Erlasses, welcher die Ertheilung von Privat-Unterricht an Schülern der eigenen Classe verbietet, 26. Normierung des Vorgehens bei Bestimmung der absoluten Majorität für die Wahl der Lehrvertreter in den Bezirksschulrath.

4. Verschiedene Standes- und Schulfragen.

Der Landtag Kärntens bewilligte zur Ausbildung von Volksschullehrern für den Unterricht an den mit Volksschulen Kärntens verbundenen landwirtschaftlichen Fortbildungscursen. Das Curatorium dieser Curse wandte sich an die Landwirtschafts-Gesellschaft mit der Anfrage, ob sie behufs Ertheilung eines landwirtschaftlichen Unterrichtes an eine grössere Anzahl von Lehrern die erforderlichen Lehrkräfte und Unterkunftsräume zur Verfügung stellen könne, falls ein sechsmonatlicher Curs in Aussicht genommen werden sollte. Die Gesellschaft verneinte dies und sprach ihre Meinung über landwirtschaftliche Fortbildungscurse für der Schulpflicht entwachsene Volksschüler dahin aus, dass ein gründlicher landwirtschaftlicher Unterricht für künftige Bauern, Wirtschafter u. dgl. nur an einer Ackerbauschule möglich sei. Weiter wurde hervorgehoben, es sei wünschenswert, dass an der Lehrerbildungsanstalt der Unterricht im Gemüse- und Obstbau, in Bienen- und Geflügelzucht von einem theoretisch und praktisch gebildeten Fachmanne gelehrt werde. Auf den Unterricht in der „Landwirtschaft“ an dieser Anstalt könne ruhig verzichtet werden, weil er völlig wertlos sei, und die dafür verwendeten Stunden besser einem anderen Gegenstande zugewendet werden könnten.

Der Fortbestand des Wiener Lehrer-Pädagogiums, dieser einzig in ihrer Art bestehenden Anstalt zur Lehrerfortbildung, erscheint in Frage gestellt, da der Wiener Magistrat über Antrag des Magistratsrathes Jaitner beschloss, dem Gemeinderathe die Auflassung des Pädagogiums vom Schuljahre 1898/99 an zu empfehlen.

Mit Beginn des Jahres 1898 wurden an der k. k. Lehrer-Bildungs-Anstalt zu Wien praktische Unterrichtscurse für Lehrer errichtet. Dieselben umfassen: Übungen

in der Experimental-Chemie, praktisches Zeichnen, Besprechung der wichtigsten und für die Schulpraxis und Schulhygiene notwendigen Gesetze und behördlichen Vorschriften.

Eine Eingabe des oberöstr. Lehrervereines um Aufhebung der geheimen Qualification wurde vom k. k. Landesschulrath in Linz am 28. Juni 1898 folgendermassen beantwortet: „Was das Ansuchen wegen Aufhebung der Geheimhaltung der amtlichen Qualification der Lehrkräfte, bezw. Umwandlung derselben in eine den Interessenten zugängliche anbelangt, so kann auf dasselbe bei dem Umstande, als die Geheimhaltung auch anderwärts noch besteht und die für die Beibehaltung des bisher üblichen Vorganges angeführten Gründe noch keine allgemein anerkannte Widerlegung gefunden haben, derzeit nicht eingegangen werden.“

Während gewisse Parteien in Österreich nicht müde werden, eine Herabsetzung der achtjährigen Schulpflicht auf 7 Jahre zu verlangen, denkt man in Bayern, wo nur eine siebenjährige Schulpflicht besteht, ernstlich an eine Verlängerung derselben. Bisher haben schon einzelne Städte die achtjährige Schulzeit eingeführt. Der Cultusminister äusserte sich in der Abgeordnetenkammer: „Ich kann mich der Idee nicht ganz entschlagen, dass es vielleicht möglich wäre, noch ein Winterhalbjahr dazu zu bekommen zu der siebenjährigen Schulpflicht, oder dass es möglich sei, wenigstens in dem Winterhalbjahr, das auf das Verlassen der Schule folgt, einen intensiveren Fortbildungsunterricht durchzuführen, als es zur Zeit in der Sonntagsschule der Fall ist.“

Im Wiener Stadtrath wurde folgender Antrag angenommen: „Der Stadtrath spricht sich dahin aus, dass 1. an allen Volks- und Bürgerschulen die gleichen Lehrtexte in den Schulbüchern eingeführt und 2. das fortwährende Erscheinen von Neuauflagen von Schulbüchern vermieden werde.“

Dem Gutachten, welches die Wiener Bezirks-Schulinspectoren über die Regelung des Schulbücherwesens vorlegten, ist (nach dem „Österr. Schulboten“) u. a. zu entnehmen: „Die Schaffung eines förmlichen Monopols für einzelne Bücher in Wien wäre durchaus nicht im Interesse der Fortbildung, der Methode und der Lehrkräfte, mithin nicht im Interesse der Schule gelegen.“

Der Landesschulrath Böhmens erklärte in einer Verordnung vom 3. Febr. 1898 die Einführung des Stenographie-Unterrichtes als eines nicht obligaten Lehrgegenstandes an Bürgerschulen im Sinne des § 27 des R.-V.-G. vom 2. Mai 1883 für unstatthaft.

Das Ministerium f. C. u. U. hat die Einführung des nicht obligaten stenographischen Unterrichtes an je einer Knaben- und je einer Mädchen-Bürgerschule in jedem der 11 Inspectionsbezirke Wiens auf Grund eines vorgelegten Lehrplanes vorläufig für die Dauer der Schuljahre 1898/99 und 1899/1900 versuchsweise genehmigt. Zur Ertheilung des Unterrichtes dürfen nur geprüfte Lehrer oder Lehrerinnen, zur Theilnahme am Unterrichte nur begabte Schüler der 2. oder 3. Bürgerschulklasse, welche die Rechtschreibung vollständig innehaben, zugelassen werden. Über die Zulassung der Schüler hat die Lehrerconferenz zu entscheiden. Jede Classe darf höchstens 40 Schüler umfassen. Am Schlusse jedes Schuljahres ist über die während der Curse gemachten Wahrnehmungen ein Bericht an das Unterrichts-Ministerium zu erstatten.

Der Wiener Bezirksschulrath ist an den n.-ö. Landesschulrath mit der Bitte herangetreten, dieser möge beim Unterrichts-Ministerium nachfolgende Abänderung des § 24 der Schul- und Unterrichts-Ordnung befürworten:

„Die körperliche Züchtigung ist möglichst zu vermeiden. Strafen für schwere Vergehen gegen die Sittlichkeit, sowie für grobe Fälle von Renitenz sind an mehr-

classigen Schulen auf Beschluss der Local-Lehrerconferenz, an einclassigen nach gepflogenen Einvernehmen zwischen Lehrer und Ortsschulaufseher zu verhängen und zu vollziehen. In jedem Falle hat die Verständigung der Eltern zu erfolgen“. — Der Bezirksschulrath verlangte ferner, dass das Aushängen sittlich bedenklicher Photographien und Illustrationen, Schausstellungen von Seiltänzern und das Aufstellen von Ringelspielen auf offenen Plätzen, der Besuch von Vergnügungslöcalen, besonders von solchen, in denen für die Jugend unpassende Vorträge oder Vorstellungen stattfinden, für Kinder, sei es auch in Begleitung der Eltern, verboten werde, dass die in öffentl. Anlagen, auf Strassen und Plätzen lungernden Individuen angehalten und allenfalls an Zwangs-Arbeitsanstalten abgegeben werden, endlich dass das Spielen der Kinder um Geld auf Strassen und öffentlichen Plätzen hintangehalten werde.

Die Gesellschaft für vervielfältigende Kunst in Wien gibt nach einem vom k. k. Unterrichts-Ministerium genehmigten Plane Bilderbogen für Schule und Haus heraus. Es umfassen dieselben künstlerische Darstellungen aus den Gebieten Religion, Geschichte, Geographie, Thierleben, Leben der Völker, bildende Kunst, technische Erfindungen und Einrichtungen. Die bisher erschienenen Serien derselben erweisen sich bei mässigem Preise (10 h für den Bogen in Schwarz-, 20 h für den Bogen in Buntdruck) und dem Umstande, dass den meisten Bogen erläuternde Texte beigegeben sind, als vorzügliche Mittel zur Belebung des Unterrichtes.

Gegen den Sport der erwachsenen Kopfarbeiter und die schulmässigen Jugendspiele äussert sich der amerikanische Arzt Dr. James Muzl: „Es ist unvernünftig, durch forcierte Körper-Übungen den Folgen geistiger Überarbeitung unserer Jugend ein Gegengewicht bieten zu wollen. Jeder Organismus kann nur ein gewisses Quantum von Arbeit leisten, körperliche oder geistige; beides zu vereinen, wo die eine Art der Arbeit bereits die Grenze der Leistungsfähigkeit erreicht hat, ist nicht möglich.“

Über den Austausch der Kinder während der Ferien in Dänemark berichtet die „Revue des Revues“: „Die Landleute geben ihre Kinder während der Ferien an die Städter, und diese schicken ihre Sprösslinge auf das Land. Der Staat gewährt dazu freie Fahrt, und die Schulen expedieren die Kinder entsprechend den Wünschen der Familien. Die Kinder reisen allein; ein jedes trägt seine Marschrouten auf der Brust angeheftet. Wenn sie sich ausnahmsweise verirren, werden sie am nächsten Orte beherbergt. Beim Eintreffen der Züge erwarten die Bauern und Bäuerinnen geduldig die kleinen Passagiere. Geliebtest und gehätschelt, finden die Kinder bei ihnen eine Pflege, die sie zu Hause oft entbehren, und kehren stets mit sichtlich gehobener Gesundheit zurück, während die Städter den Kindern vom Lande die Monumente, die Sehenswürdigkeiten, die Vergnügungen, die Umgebung von Kopenhagen zeigen und ihnen die Restaurateure daselbst sogar kleine Feste mit Tanz geben. Kopenhagen schickt jährlich über 10,000 Kinder auf das Land und empfängt ebensoviel kleine Landbewohner. Auch in Frankreich wird für die Einführung dieser Massregel Propaganda gemacht.“

In New-York ist von den Behörden seit kurzer Zeit eine Anzahl von ärztlichen Schulinspectoren angestellt, welche beauftragt sind, sämtliche Kinder einer Schule jeden Morgen vor Beginn des Unterrichtes zu untersuchen und die von einer ansteckenden Krankheit befallenen oder einer solchen verdächtigen Schüler auszusondern und heimzuschicken. Am ersten derartigen Inspectionstage wurden von den betreffenden Ärzten 2565 Knaben und 1670 Mädchen untersucht, und von dieser Zahl wurden im ganzen 140 als von übertragbaren Krankheiten befallen, ausgesondert.

In den Schulzimmern Zürichs sind die von Augenarzt Dr. Steiger herausgegebenen Schul-Sehproben im Gebrauch. Sie bestehen aus einem Carton von ca. 30 cm im Gevierte und enthalten in fünf Grössen die E-Formen in vier verschiedenen Stellungen zusammengereiht. Die Tabelle ermöglicht dem Lehrer, die Sehschärfe der Schüler auf sehr leichte Art festzustellen und zu constatieren, ob an trüben Tagen die Beleuchtungsverhältnisse noch ausreichend sind für die Bethätigung der Schüler im Lesen, Schreiben, Zeichnen, Nähen u. s. w.

Als Ergebnis seiner Untersuchungen über die Luft in Schulen stellt Dr. B. Alexander-Katz (Görlitz) im technischen Gemeindeblatt folgende Forderungen auf: 1. Vor Beginn des Unterrichtes muss in den Classenräumen und Corridoren durch geeignetes Lüften nach Schulschluss und möglichst des Nachts eine der Aussenatmosphäre möglichst gleichartige Luft erzeugt werden. Die Classenluft darf vor Schulbeginn nur bis $10/100$ Kohlensäure enthalten. Zur Erreichung dieser Forderung ist eine scharfe Controlle der Schuldiener durch einen Inspectionsdienst und durch wiederholte Luftprüfungen seitens des Lehrers nothwendig. 2. Die Luft der Classenräume ist möglichst rein zu halten: a) durch rege Benutzung der vorhandenen Ventilationen und wiederholte Erneuerung der Classenluft; b) durch Controlierung der Heizvorrichtungen, betreffend Temperatur, Feuchtigkeit, Staubansammlung in Heizkammern und -Canälen, und Anstellung von geeignetem Heizpersonal; c) durch Anbringung der Garderobe ausserhalb des Schulzimmers; d) durch Einführung und regelmässige Benutzung von Schulbrausebädern unter Aufsicht der Lehrer; e) durch einen der Schüleranzahl und dem Alter der Schüler entsprechend grossen Raum (mindestens pro Kopf 4 m^3 bei jüngeren, 5 m^3 bei älteren Schülern); f) durch tägliches Ausfegen von Zimmern und Fluren mit angefeuchteten Sägespänen, wöchentlich einmaliges gründliches Aufwischen der Dielen und Wände, soweit sie 'mit Ölfarbe angestrichen sind', und jährlich wenigstens zweimaliges Tränken der Fussböden mit siedendem Leinöl.

Zum Schulstundenplan. Aus einem Vortrage, den der bekannte Berliner Neurologe, Geheimrath Prof. Eulenburg, über dieses Thema im „Verein für öffentliche Gesundheitspflege“ hielt, veröffentlicht die „Deutsche medicinische Wochenschrift“: „1. Während der Vormittag für obligatorische wissenschaftliche Lehrstunden benutzt werden soll, darf der Nachmittag für diese Lehrfächer unter keinen Umständen herangezogen werden und muss ausschliesslich für Turnen, Bewegungsspiele und für facultative technische Lehrgegenstände, wie Zeichnen, Singen, Handarbeiten, freigehalten werden. — 2. Die Zahl der obligatorischen wissenschaftlichen Lehrstunden darf in der Regel vier am Tage, mithin 24 in der Woche nicht überschreiten. Nur ausnahmsweise darf noch eine fünfte Lehrstunde unter den gleich zu erwähnenden Vorsichtsregeln hinzukommen. An den Tagen, an denen noch ein Nachmittagsunterricht stattfindet, darf dieser nicht früher als drei Stunden nach beendetem Vormittagsunterricht beginnen. Die grössere, über vier hinausgehende Zahl der Vormittagsstunden ist nach Möglichkeit auf die erste, nicht auf die zweite Wochenhälfte zu legen. — 3. Die Lehrstunden müssen durch Pausen von angemessener Länge voneinander getrennt sein. Nach Schluss der ersten Lehrstunde ist in der Regel nur eine kurze Pause (von 5 bis 10 Minuten) erforderlich — nach dem Schluss der zweiten Stunde dagegen unbedingt eine längere (von mindestens 15 Minuten), die vorzugsweise als Frühstückspause zu benutzen ist. Nach der dritten Lehrstunde muss wieder eine Pause von 15 Minuten und nach der vierten, falls noch eine fünfte Lehrstunde hinzukommt, eine Pause von mindestens 20 Minuten stattfinden. — 4. Bei der Festsetzung des Stundenplanes ist auf den Er-

müdigungswert der einzelnen Fächer ausgiebige Rücksicht zu nehmen. Voranzustellen sind die Fächer mit grösstem Ermüdungswert — ausschliesslich des ganz zu isolierenden Turnunterrichts —, also Rechnen und Mathematik, sowie fremde Sprachen. Diesen Gegenständen sollten in der Regel die beiden ersten Lehrstunden zufallen. Die dann noch verbleibenden Stunden wären dem Deutschen, der Religion, der Geschichte, Geographie, den Naturwissenschaften zu widmen. Eventuell könnte auch nach Einschaltung der letztgenannten Fächer, die restaurierend wirken, wieder ein fremdsprachlicher Unterricht folgen. In den letzten Lehrstunden, sowie in den Tagen der zweiten Wochenhälfte, sind anstrengendere Übungen, Extemporalien, Prüfungsarbeiten u. s. w. nach Möglichkeit zu vermeiden. — 5. Eine öftere Einschaltung von Ruhetagen, auch im Laufe der Woche, ist zu erstreben. Die übliche Ferienordnung ist, ohne Rücksicht auf die kirchlichen Feste und dergleichen, in dem Sinne auszugestalten, dass häufigere und kürzere Unterbrechungen des Schulunterrichts vor längeren und selteneren den Vorzug verdienen. Hierbei ist auch den neuerdings vielfach betonten physiologischen Entwicklungsschwankungen unter dem Einflusse der Jahreszeiten in gebührender Weise Rechnung zu tragen.“

5. Personalien.

Am 9. Jänner 1898 starb in Wien an einem Schlagfluss Oberlehrer Georg Ernst, Besitzer des goldenen Verdienstkreuzes. Ernst wurde am 19. April 1836 in Wien geboren. Er war einer der thätigsten Mitbegründer des 1. österreichischen Lehrervereines „Die Volksschule“, trug wesentlich zur Gründung des „Schubertbundes“ bei und förderte eifrig die Schaffung des n.-ö. Landes-Lehrervereines, dessen Obmann er seit 1887 war. Seine rege Thätigkeit trug viel zur Einführung der Normalwörter-Methode und zur Errichtung von Kindergärten in Wien bei.

Am 9. Juli 1898 starb zu Graz Siegmund Freih. Conrad von Eybesfeld im 78. Lebensjahre. Vom 16. Februar 1880 bis 5. November 1885 bekleidete er die Stelle eines Ministers für Cultus und Unterricht. — Unter seiner Amtsthätigkeit wurde die Schulnovelle (2. Mai 1883), sowie die czechische Hochschule in Prag geschaffen.

Am 6. Mai 1898 starb zu Nääs bei Gothenburg August Abrahamson, der Gründer und Erhalter des Nääser Slöjd-Lehrerseminares, im Alter von 80 Jahren.

Am 7. October 1897 wurde der o.-ö. Prof. an der Universität Innsbruck, Dr. Josef Hirn, zur zeitweisen Dienstleistung in das Ministerium für Cultus und Unterricht berufen.

An die Stelle des in den wohlverdienten Ruhestand übergetretenen Hofrathes G. R. v. Zeynek wurde der bisherige k. k. Landesschulinspector Josef Berger aus Prag als Hofrath in das k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht berufen.

Am 27. September 1898 wurde zu Irfersgrün i. V., dem Geburtsorte Dr. Friedr. Dittes', in Gegenwart von 600 Lehrern das dem Meister von der sächsischen Lehrerschaft errichtete Denkmal enthüllt.

6. Gesetze und Verordnungen.

Gesetz vom 29. April 1898, wirksam für das Erzherzogthum Österreich unter der Enns, mit welchem die §§ 10, 20 und 25 des Landesgesetzes vom 3. März 1870, betreffend die Realschulen, abgeändert werden.

Gesetz vom 3. Mai 1898, wirksam für das Herzogthum Bukowina, womit Bestimmungen, die Realschulen betreffend, abgeändert werden.

Gesetz vom 14. Mai 1898, wirksam für das Herzogthum Krain, betreffend die Bezüge der Lehrpersonen an den öffentl. allgem. Volksschulen.

Gesetz vom 18. Mai 1898, wirksam für das Herzogthum Krain, die Zahlung der Activitätsbezüge des Lehrpersonales an allg. öffentl. Volksschulen und die Verwendung der „Schullehrerstiftungen“ betreffend.

Gesetz vom 25. Mai 1898, giltig für das Herzogthum Salzburg, wodurch der § 38 des Landesgesetzes vom 17. Jänner 1870, betreffend die Regelung der Rechtsverhältnisse des Lehrerstandes, abgeändert wird.

Gesetz vom 31. Mai 1898, wirksam für das Herzogthum Bukowina, womit einzelne Bestimmungen betreffend die Regelung der Rechtsverhältnisse des Lehrerstandes an den öffentl. Volksschulen aufgehoben, bez. abgeändert werden.

Gesetz vom 31. Mai 1898, wirksam für das Herzogthum Bukowina, womit die Bestimmungen in Betreff des Dienstinkommens des Lehrpersonales an den Bürgerschulen und an den allg. öffentl. Volksschulen theilweise abgeändert werden.

Gesetz vom 8. Juni 1898, wirksam für das Erzherzogthum Österreich u. d. Enns, betreffend eine Änderung des Schulaufsichtsgesetzes vom 12. October 1870, L.-G.-Bl. Nr. 51.

Gesetz vom 17. Juni 1898, wirksam für das Königreich Galizien, mit welchem Bestimmungen über die Pensions-Verhältnisse des Lehrerstandes an den öffentl. Volksschulen abgeändert werden.

Erllass des Ministers für Cultus und Unterricht vom 30. Jänner 1898, Z. 707, womit die Agitationen zur Verbreitung von Schulbüchern untersagt werden.

Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 23. April 1898, Z. 10331, an sämtliche k. k. Landesschulbehörden, betreffend einen neuen Normallehrplan für Realschulen.

II.

Thesen zu pädagogischen Themen.

(Als Ergebnis der Berathungen in amtlichen Conferenzen, freien Lehrervereinen etc.)

Gesammelt von EMIL URBAN.

1. Zur Änderung des Reichsvolksschulgesetzes.

Der VII. deutsch-östr. Lehrertag, Brünn, 8. August 1898, stimmte folgenden, vom Berichterstatter A. Chr. Jessen-Wien ausführlich begründeten und als wünschenswert erklärten Abänderungen des Reichsvolksschulgesetzes bei:

§ 1. „Die Volksschule, die sich in die allgemeine Volks- und in die Bürgerschule gliedert, hat die Aufgabe, die Kinder zu sittlich guten Menschen und festen Charakteren zu erziehen, ihre leiblichen und geistigen Anlagen zu entwickeln, sie mit den für jeden Staatsbürger erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten und in ihren Herzen die Liebe zu ihrem Volke zu wecken und zu pflegen.“

§ 7. „Über die Zulässigkeit der Lehr- und Lesebücher entscheidet der Unterrichtsminister auf Vorschlag einer Commission, deren Mitglieder von den einzelnen Landes-Lehrerconferenzen gewählt werden.“

§ 41, 2. Absatz. „Aufgabe derselben ist die Berathung und Besprechung über Gegenstände, welche das Schulwesen betreffen, insbesondere über die Lehrfächer der allgemeinen Volks- und der Bürgerschule, über die Methoden des Unterrichtes, Lehrmittel, Schulzucht u. s. w. Die Bezirkslehrerconferenz trifft auch die Wahl der Lehr- und Lesebücher für die allgemeinen Volksschulen.“

§ 9. „Mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse des Ortes sollen mit einzelnen allgemeinen Volksschulen Anstalten zur Pflege und Erziehung noch nicht schulpflichtiger Kinder verbunden werden. Ferner sind für die der Schule entwachsene Jugend Fachcourse oder allgemeine Fortbildungsschulen zu errichten. Das Nähere bestimmt die Landesgesetzgebung.“

§ 10, 2. Absatz. „Übersteigt die Schülerzahl in drei aufeinander folgenden Jahren im Durchschnitte 40, so muss unbedingt für eine zweite Lehrkraft, und übersteigt die Schülerzahl 80, für eine dritte Lehrkraft gesorgt und nach diesem Verhältnisse die Zahl der aufsteigenden Classen noch weiter vermehrt werden.“

§ 17, 1. Absatz. „Die Schulpflichtigkeit beginnt mit dem vollendeten 6. Lebensjahre und dauert acht Schuljahre. Kinder, denen bei Beginn des Schuljahres nicht mehr

als 4 Monate zur Vollendung des 6. Lebensjahres fehlen, haben unter Voraussetzung physischer und geistiger Reife rechtlichen Anspruch, in die Schule aufgenommen zu werden; diese Kinder sind bei jeder Erweiterung der Schule mitzuzählen.“

Letzter Absatz. „Der Austritt aus der Schule darf nur zu Ende des Schuljahres erfolgen und nur dann, wenn der Schüler (die Schülerin) den Schulunterricht durch volle acht Schuljahre genossen hat.“

§ 21. „Für die Mittel zur Beschaffung der erforderlichen Schulbücher und anderer Lernmittel hat der Schulbezirk aufzukommen.“

Sind die Eltern schulpflichtiger Kinder nicht im Stande, letzteren die zum Schulbesuche nöthigen Kleider und Schuhe zu beschaffen, so ist das Fehlende ebenfalls aus den Mitteln des Bezirkes anzuschaffen.

Im Falle des Bedürfnisses ist an der Schule auf Kosten des Bezirkes eine sogenannte Schulküche einzurichten, damit den armen Schulkindern unentgeltlich ein warmes Mittagessen verabreicht werden kann.“

§ 46. „Das Mass der Lehrverpflichtung richtet sich nach dem Bedürfnisse der Schule. Das höchste Ausmass beträgt an allgemeinen Volksschulen 26, an Bürgerschulen 24 wöchentliche Unterrichtsstunden.“

Mehrleistungen müssen besonders entlohnt werden; die näheren Bestimmungen sind der Landesgesetzgebung vorbehalten.“

§ 48. „Pflichtwidriges Verhalten des Lehrpersonales in der Schule zieht die Anwendung von Disciplinarmitteln nach sich, welche unabhängig von einer etwaigen strafrechtlichen Verfolgung eintreten.“

Die Dienstesenhebung und die Entfernung vom Lehramte kann bei provisorisch oder definitiv angestellten Lehrern nur auf Grund eines vorausgegangenen ordnungsmässigen Disciplinarverfahrens stattfinden. Die Feststellung besonderer Disciplinavorschriften erfolgt durch die Reichsgesetzgebung.“

§ 49. „Die Regelung des gesetzlichen Dienstinkommens und der Art des Bezuges hat durch die Landesgesetzgebung zu erfolgen, wofür folgende Grundsätze gelten:

1. Die Minimalbezüge, unter welche kein Land herabgehen darf, sollen so bemessen sein, dass das Anfangsgehalt eines definitiven Volksschullehrers nicht weniger als das Gehalt der 11., das Anfangsgehalt eines definitiven Bürgerschullehrers nicht weniger als das der 10. Rangsclassen der Staatsbeamten beträgt.

Lehrpersonen mit Reifezeugnis haben Anspruch auf 80 Procent des für definitive Lehrpersonen festgesetzten Grundgehaltes. Mit der Erlangung des Lehrbefähigungszeugnisses wird die Anstellung definitiv.

2. Von 3 zu 3 Jahren haben die definitiv angestellten Lehrpersonen Gehaltserhöhungen zu erhalten, die mit mindestens 10 Procent des Anfangsgehaltes, und zwar von der ersten Anstellung mit dem Lehrbefähigungszeugnisse für allgemeine Volksschulen angefangen zu bemessen sind. Die Anzahl (nicht unter 10) und die Höhe derselben bestimmt die Landesgesetzgebung.

3. Der verantwortliche Leiter einer Schule erhält eine jährliche Functionszulage von 25 Procent des Grundgehaltes eines Lehrers an der von ihm geleiteten Anstalt.

4. Lehrpersonen, die nach 20 Dienstjahren noch keine Schulleiterstelle erlangt haben, erhalten eine Personalzulage von 20 Procent ihres Grundgehaltes.

5. Die Lehrer haben ihr Dienst Einkommen unmittelbar von der Schulbehörde am 1. jedes Monats im vorhinein zu erhalten.

6. Für die rechtzeitige und befriedigende Verabfolgung der Lehrerbezüge haben die Schulbehörden Sorge zu tragen.

7. Die Schulgemeinden sind zur Beistellung einer standesgemässen Wohnung oder eines entsprechenden Quartiergeldes für jede Lehrperson verpflichtet. Das Nähere bestimmt die Landesgesetzgebung.“

§ 55. „Für die nothwendigen allgemeinen Volks- und Bürgerschulen sorgt zunächst die Schulgemeinde unter Aufrechthaltung zurecht bestehender Verbindlichkeiten und Leistungen dritter Personen und Körperschaften.

Inwiefern die Schulbezirke daran theilnehmen, dann wie der Aufwand für die im § 9 erwähnten Curse zu bestreiten sei, bestimmt die Landesgesetzgebung.“

§ 59. „Soweit die Mittel der Schulgemeinden und der Schulbezirke für die Bedürfnisse des Volksschulwesens nicht ausreichen, hat dieselben das Land zu bestreiten.“

2. Forderungen der deutschgesinnten Lehrerschaft.

A. In Bezug auf die Schule: 1. Vollständige Durchführung der achtjährigen Schulpflicht. 2. Nationale Erziehung der deutschen Jugend. 3. Vollständige Trennung der Schule von der Kirche. 4. Einführung der Sittenlehre und Vermittelung der Grundzüge der Volkswirtschafts- und Gesellschaftslehre in der Schule. 5.*) Besondere Pflege der körperlichen Erziehung. 6.*) Schaffung der nothwendigen Schulen und Anstalten: a) für die Kinder des vorschulpflichtigen, schulpflichtigen und nachschulpflichtigen Alters; b) für nicht vollsinnige Kinder; c) Errichtung von Kinderhorten und Besserungsanstalten. 7. Unentgeltlichkeit des Unterrichtes und der Lernmittel. 8. Herabsetzung der Schülerzahl in den einzelnen Classen. 9.*) Trennung der Schulen mit zuviel Parallelabtheilungen in zwei oder mehr Anstalten und vollständige Trennung der Volks- von der Bürgerschule. 10. Möglichste Abschaffung der einclassigen Schulen. 11. Vollständige Aufhebung des Halbtagsunterrichtes. 12. Gerechte Vertheilung der Schullasten zwischen Staat, Land und Gemeinde; 13.*) Staatliche Schulaufsicht; 14. Freie Wahl von Lehrervertretern in alle schulbehördlichen Körperschaften.

B. In Bezug auf den Lehrstand: 1. Lehrerbildung: a) Vorbildung an einer Mittel- und Fachbildung an einer Hochschule. 2. Anstellung, Besoldung, Vorrückung und Pensionierung: a) An deutschen Schulen nur deutsche Lehrer; b) im öffentlichen Schuldienste dürfen nur fachlich geprüfte Lehrpersonen verwendet werden; c) mit dem Reifezeugnisse erfolgt die Anstellung als provisorischer Lehrer; die Entlohnung desselben darf nicht unter das gesetzliche Existenzminimum herabgehen; d) nach erlangter Lehrbefähigung wird die Anstellung sogleich eine definitive; e*) ausgiebige Gehaltserhöhung; f) die Vorrückung in die höhere Gehaltsstufe erfolgt nur nach der Dienstzeit; g) mit vollendetem 30. Dienstjahre, gerechnet von der ersten Anstellung im öffentlichen Schuldienste, hat jede Lehrperson das Recht, in den Ruhestand zu treten. Das jeweilige Ruhegehalt ist gleich dem letzten Diensteseinkommen. Das Recht auf Pensionierung beginnt mit der ersten definitiven Anstellung. 3. Rechtsverhältnisse: a*) das volle Recht

*) Bezügliche Bestimmungen sind in den bestehenden Gesetzen schon vorhanden, nicht aber ordentlich durchgeführt.

der freien Meinungsäußerung; b*) Methodenfreiheit; c*) Schaffung eines auf freihheitlichen und gerechten Grundsätzen beruhenden Disciplinargesetzes; d) Öffentlichkeit der Qualification mit Einspruchsrecht.

C. Die Lehrerinnenfrage. Die deutschgesinnte Lehrerschaft betrachtet die Lehrerinnenfrage vom Standpunkt naturgemässer Erziehung, nicht aber vom wirtschaftlichen Standpunkte, deshalb verlangt sie, dass der Frau der ihr gebührende Einfluss auf die Mädchen-erziehung gewahrt werde, dass jedoch die Leitung und Aufsicht der Schule ausschliesslich in Männerhänden liege.

(Aufgestellt von den Vertrauensmännern der „deutschgesinnten Lehrer Wiens“.)

3. Zur Lehrerbildung.

1. Wegen der Wichtigkeit und Schwierigkeit eines wahrhaft erziehenden Volksschulunterrichtes ist die Lehrerbildung zu erweitern und zu vertiefen.

2. Die Grundlage für die fachliche Ausbildung der Lehrer sollte an einer staatlich anerkannten vollständigen Mittelschule erworben werden, damit den sich anschliessenden höheren Fachschulen für Lehrer ausschliesslich die Aufgabe zufiele, die pädagogische Fachbildung in ausgiebigem Masse zu pflegen.

3. Sollte die Erreichung dieses Zieles vorderhand nicht möglich sein, so wären die Lehrerbildungsanstalten wenigstens unverzüglich auf 5 Jahrgänge zu erweitern.

4. Die Erweiterung hätte in der Weise zu geschehen, dass der Eintritt in den ersten Jahrgang nur nach vollständiger Absolvierung einer Bürgerschule oder der ersten 4 Classen einer Mittelschule möglich sei.

5. Der Lehrplan schliesse unmittelbar an den Lehrstoff der Bürgerschule an und biete nicht nur eine entsprechende Grundlage für die Ablegung der Lehrbefähigungsprüfung für Bürgerschulen, sondern führe die Zöglinge in allen Gegenständen bis zur Wissenschaft hinan, damit sie ihre Studien an den Hochschulen fortsetzen können.

6. Im Lehrplane der Lehrerbildungsanstalten sollen a) jene praktischen Fächer, welche nicht unmittelbar und allgemein für den Lehrerberuf erforderlich sind, eingeschränkt werden, u. zw.: die Landwirtschaftslehre, welche auf eine Anleitung zur Pflege des Schulgartens und gelegentliche Belehrungen bei dem Naturgeschichtsunterrichte zu beschränken ist; das Orgel- und Clavierspiel, welches wieder unobligater Lehrgegenstand werden möge; b) den Zöglingen der Lehrerbildungsanstalt werde Gelegenheit geboten, Stenographie nach Gabelsberger, französische Sprache und Handfertigkeitsunterricht zu lernen.

7. Zu Hauptlehrern an den Lehrerbildungsanstalten sind solche Männer zu berufen, welche vor einer eigenen Prüfungscommission für das Lehramt an Lehrerbildungsanstalten ihre Befähigung zu diesem Amte nachgewiesen haben, in erster Reihe solche, welche sich bereits im Dienste der Volks- und Bürgerschule bewährt haben.

8. Die Übungsschullehrer sind ebenso wichtige Factoren der Lehrerbildung wie die Hauptlehrer. Es sollen daher auf diese Stellen nur praktisch bewährte Volks- und Bürgerschullehrer berufen werden.

*) Bezügliche Bestimmungen sind in den bestehenden Gesetzen schon vorhanden, nicht aber ordentlich durchgeführt.

9. Die Lehrerbildungsanstalten sollen in Bezug auf Unterbringung und Ausstattung musterhaft sein.

10. Die Wiedereinrichtung von Internaten ist nicht zu empfehlen.

11. Für die Lehrerfortbildung soll, solange das unter Punkt 2 angeführte Ziel nicht erreicht ist, durch zweckentsprechende Hochschulcurse vorgesorgt werden.

12. Ohne das an einer Lehrerbildungsanstalt erworbene Reifezeugnis soll fürderhin niemand mehr zur Lehrbefähigungsprüfung zugelassen werden.

(Angenommen vom VII. Deutsch-österr. Lehrertage in Brünn am 9. August 1898. Referent Fr. Legler-Reichenberg.)

4. Über Lehrerbildung.

1. Die in den Lehrerbildungsanstalten gegenwärtig vermittelte allgemeine und pädagogische Bildung bedarf einer zeitgemässen Erweiterung und Vertiefung.

2. Die Bildungsdauer ist auf fünf Jahre zu erweitern; die Erweiterung finde nach unten zu statt, so dass die Aufnahme unmittelbar nach der Vollendung der Bürgerschule erfolgen könne. Als Grundlage der Aufnahmeprüfung werde das Lehrziel der Bürgerschule angenommen.

3. Die Einführung einer fremden Sprache ist dringend erwünscht.

4. Der Unterricht in der Landwirtschaftslehre kann an einzelnen Anstalten mit Genehmigung des Unterrichtsministeriums entfallen. (Statut vom Jahre 1874.)

5. Der Unterricht im Clavier- und Orgelspiel ist facultativ. Es sollen Befreiungen vom musikalischen Unterrichte in besonderen Fällen gestattet sein.

6. Die Vermittlung der allgemeinen Bildung sei vorzugsweise Aufgabe der unteren, die der pädagogischen Bildung der oberen Jahrgänge.

7. Im Lehrplane ist in weit höherem Masse als bisher der Grundsatz der Concentrierung zu berücksichtigen. Es ist zu vermeiden, dass ein Gegenstand in nur einer wöchentlichen Stunde gelehrt wird.

8. Behufs der Ausbildung der Zöglinge für die Praxis des Unterrichtes sind Veranstaltungen zu treffen, durch welche eine grössere Selbständigkeit erzielt werden kann.

9. Es ist wünschenswert, dass die Literatur der Lehrbehilfe und Hilfsbücher, welche an Lehrerbildungsanstalten gebraucht werden, sich freier und mannigfaltiger entwickle.

10. Es ist anzustreben, dass nach dem Vorgange des Königreichs Sachsen der Übergang von der Lehrerbildungsanstalt an die Universität, die technische Hochschule und die Hochschule für Bodencultur ermöglicht werde.

(Angenommen vom „Wiener Lehrerverein“ am 16. März 1898. Vortragender Prof. Gustav Rusch-Wien.)

5. Die Stellung des Volksschullehrers und wie ist sie zu heben?

Der Volksschullehrerstand geniesst nicht jene Achtung und Beliebtheit, wie sie im Interesse der von ihm erstrebten Volksbildung erwünscht wäre, und seine Stellung ist im allgemeinen keine solche, wie sie zur Erspriesslichkeit seines Wirkens nothwendig wäre. Um diese Stellung zu heben, wird als nothwendig erachtet:

1. Dass die Lehrer als Staatsbeamte erklärt werden.

2. Dass dieselben in die für alle Staatsbeamten geltenden Rangclassen von XI bis VIII eingereiht werden.
 3. Der Unterricht, sowie sämtliche Lehr- und Lernmittel seien unentgeltlich.
 4. Die Lehrerbildung werde mindestens um zwei Jahre erweitert.
 5. Die Lehrer selbst haben alles zu vermeiden, was ihrem Ansehen nachtheilig werden könnte.
 6. Pflege echter Collegialität und Bethätigung eines strammen Standesbewusstseins in allen Fällen.
- (Resolution, angenommen in der Bezirkslehrerconferenz Lundenburg. Referent Jos. Bauer-Lundenburg.)

6. Erweiterung der Bürgerschule.

1. In jedem Schulbezirke ist mindestens an einer Bürgerschule und zwar an der stärkst besuchten, eventuell am günstigsten gelegenen, eine facultative IV. Classe zu errichten. Der Lehrplan für diese Classe ist unter denselben Modalitäten wie jener der Bürgerschule von den hiezu berechtigten Factoren zu entwerfen. (Verordnung des Min. f. C. u. U. v. 8. Juni 1883, Z. 10618, Abschnitt IV, al. 3.)
2. Die wissenschaftliche und pädagogische Ausbildung der Bürgerschullehrer erfolgt an hiefür bestimmten Hochschulen. Für die praktische Ausbildung derselben sind gewisse Bürgerschulen als Musterschulen zu bestimmen. — Petenten, die nach abgelegter Lehr- amtsprüfung mindestens 2 Jahre im öffentlichen Lehrdienste mit befriedigendem Erfolge thätig waren, sind auf ihr Ansuchen von den vorgesetzten Schulbehörden auf die Dauer von 2 Jahren zu beurlauben, um ihre Studien behufs Ablegung der Bürgerschullehrer- prüfung an der hiezu bestimmten Hochschule fortzusetzen.
3. Die wissenschaftliche Befähigung in der gewählten Fachgruppe bewegt sich im Ausmasse der Lehrbefähigung für Untermittelschulen.
4. Als Prüfungscommissäre für die wissenschaftlichen Fächer fungieren Lehrer der Hochschulen. Für die praktische Befähigung zum Lehramt fungieren als Prüfungs- commissäre Haupt- eventuell Übungschullehrer und Fachmänner der Bürgerschule.
5. Die Vorbereitung auf privatem Wege bleibt wie bisher aufrecht.
6. Mit der Durchführung dieser Beschlüsse wird der künftige Centralausschuss betraut. (Angenommen vom II. österr. Bürgerschultag Wien, 29. Mai 1898. Referent B.-D. Franz Böhm-Znaim.)

7. Durch welche Mittel kann der regelmässige Schulbesuch gefördert werden?

I. Bezüglich der Lehrer: 1. Gewissenhafte Vorbereitung auf den Unterricht und liebevolle Behandlung der Kinder. 2. Der Lehrer pflege den Verkehr mit dem Eltern- hause. 3. Er erhebe die Schulversäumnisse genau und sorgfältig und bringe die unent- schuldigten Versäumnisse unparteiisch zur Anzeige.

II. Bezüglich der Schulbehörden: 1. Der Ortsschulrath halte monatlich Sitzungen ab; er vernehme die Parteien in Gegenwart des Schulleiters und stelle gerechte Straf- anträge. 2. Die Ortsschulräthe sind gleich bei Beginn ihrer Amtsthätigkeit und dann jährlich einmal vom Vorsitzenden des Bezirksschulrathes bei den Amtstagen über ihre Rechte und Pflichten zu belehren. 3. Der Bezirksschulrath ahnde alle zur Anzeige

gebrachten unentschuldigtem Versäumnisse und führe sie rasch und gleichmässig durch. 4. In jedem Schulbezirke möge bezüglich der Anzahl der zur Anzeige gebrachten Schulhalbtage Gleichförmigkeit herrschen. Bei Kindern, welche Schulbesucherleichterungen geniessen, möge schon ein unentschuldigter Halbtage strenge geahndet werden. 5. Bei offener Renitenz ist die zwangsweise Vorführung der Kinder zu veranlassen. 6. § 33 der L.-G. vom 5. April 1870, bezüglich jener Eltern, welche trotz wiederholter Bestrafungen beharrlich ihren Obliegenheiten in Betreff des Schulbesuches ihrer Kinder nicht nachkommen, möge strenge gehandhabt werden. 7. Der Erlass des hohen k. k. n.-ö. Landesschulrathes, womit eine neue Schulstrafe nicht früher verhängt werden darf, bis eine früher verhängte nicht vollkommen durchgeführt ist, möge sogleich aufgehoben werden. (§ 28 des L.-G. vom 6. April 1870.) 8. Die dreitägige Recursfrist muss von den Parteien genau eingehalten werden. (L.-Sch.-R. E. vom 3. Juni 1885.) 9. Sowohl die Recurse als die Schulstrafnachsichtsgesuche sind den Schulleitungen zur Äusserung einzusenden. 10. Die Schulleitungen sind über die vollkommene Durchführung einer Schulstrafe amtlich zu verständigen. 11. Der Austritt aus der Schule darf nur dann erfolgen, wenn der Besitz der nothwendigsten Kenntnisse (§ 21 des R.-V.-G. und der Schulnovelle) durch das Entlassungszeugnis der öffentlichen Volksschule nachgewiesen erscheint. (§ 24 des L.-G. vom 5. April 1870 und § 15 der Sch.- und U.-O. vom 20. August 1870.) 12. Über die Einleitung, Durchführung und Beendigung des Strafverfahrens möge vom hohen k. k. n.-ö. Landesschulrath eine klare Instruction erlassen werden, wornach sich die Schulleitungen, Ortsschulräthe und Bezirksschulräthe genau zu halten haben.

III. Bezüglich der Regierung und Gesetzgebung: 1. Die Schulbesucherleichterungen sind aufzuheben. Solange dieselben bestehen, soll nur lit. e gewährt werden. 2. Kinder, welche die Schule nachlässig besuchen, erhalten keine Schulbesucherleichterungen. 3. § 81, Punkt 4 des L.-G. vom 5. April 1870 werde in der Weise abgeändert, dass die Schulstrafgelder nicht mehr in den Lehrpensionsfond, sondern in die Gemeindecassa oder in den Bezirksarmenfond fliessen. 4. Dem Entlassungszeugnis der Volksschule ist ein erhöhter Wert zuzuerkennen; dasselbe möge insbesondere auch bei dem Eintritte in den Dienst oder in die Lehre gefordert werden. 5. Das Wahlrecht in die autonomen und legislativen Körperschaften erfolge nur auf Grund des Entlassungszeugnisses der Volksschule. Der Analphabet ist von diesen Wahlen ausgeschlossen. 6. Der Nachweis einer tüchtigen Volksschulbildung durch Vorlage des Entlassungszeugnisses der Volksschule gibt Anspruch auf die Begünstigung einer nur zweijährigen Präsenzdienstpflicht. 7. Den Verhetzungen und Verdächtigungen von Schule und Lehrer durch gewissenlose Agitatoren und schlechte Zeitungen sei durch Einsprache des Regierungsvertreters, beziehungsweise durch amtliche Berichtigungen, entgegenzutreten. 8. Der allgemeine Volkswohlstand ist durch gesunde volkswirtschaftliche Einrichtungen und Gesetze zu heben.

(Aufgestellt für die VI. niederösterreichische Landes-Lehrerconferenz und veröffentlicht in der Nr. 37 der „Österreichischen Schulzeitung“ vom 14. September 1898. Referent Mich. Gutleiderer-Altenmarkt a. d. Ysper.)

8. Wahrnehmungen beim Halbtags-Unterrichte hinsichtlich des Lehrzieles und Schulbesuches.

1. Der Halbtagsunterricht beeinträchtigt die Erreichung der in den Lehrplänen vorgeschriebenen Lehrziele.

2. Eine Besserung des Schulbesuches wird durch den Halbtagsunterricht nicht erreicht.

3. Derselbe lockert die Schuldisciplin und wirkt schädigend auf den moralischen Zustand der Schüler ein.

(Angenommen von der VI. mährischen Landes-Lehrerconferenz am 5. September 1898. Referent B.-D. Briza-Hotzenplotz.)

9. Welche Mittel stehen dem Lehrer im Kampfe gegen die Verwahrlosung eines Theiles der Schuljugend zugebote?

1. Vermehrung der Besserungsanstalten, die Aufnahme jugendlicher Verbrecher in dieselben gleich nach den ersten Fehlritten und die Verlängerung des Aufenthaltes der Internierten bis zu ihrer Besserung.

2. Herausgabe eines Erziehungsgesetzes, durch welches sich der Staat den möglichst grössten Einfluss auf die Erziehung der Kinder schon im Elternhause sichert.

3. Die intensive erziehliche Thätigkeit, welche der Lehrer in der Schule ausüben vermag, indem er im Vollgeföhle seines hohen Berufes nach Kräften dahin wirkt, dass in den jugendlichen Herzen so früh wie möglich alle Tugenden, besonders aber das Ehr- und Schamegeföhle geweckt und grossgezogen werden.

4. Dem Müssiggange der Jugend möge durch zweckmässig eingerichtete und geleitete Jugendspiele und durch Einführung des Handfertigkeitsunterrichtes vorgebeugt werden.

5. Der Lehrer halte sich auch ausserhalb der Schule in anheimelnder Föhlung mit seinen Schülern und suche dieses Verhältnis auch mit jenen aufrecht zu erhalten, welche der Schule entwachsen. Mit diesen wird es ihm gelingen, wenn er in Turnvereinen Schülerriegen gründet, sie zu Gesangsvereinen, Fortbildungsvereinen u. s. w. heranzieht und sie durch Gründung von Volksbibliotheken vor schlechten Büchern bewahrt. Auch wirke er in diesen Vereinen durch sein taktvolles Auftreten dem Alkoholismus kräftigst entgegen.

6. Der Lehrer bemühe sich ferner, die erwachsene Jugend den Unterhaltungen und Berathungen der Erwachsenen zuzuföhren, damit die Sondersammlungen der Jugendlichen, in denen Roheit und Ausschreitungen oft die Hauptsache bilden, unterbleiben.

(Angenommen von der Bezirks-Lehrerconferenz Aussig, 14. October 1897. Referent L. Erh. Lipka-Aussig.)

10. Die Nothwendigkeit von Rettungsanstalten in den Schulbezirken für die sittlich vernachlässigte schulpflichtige Jugend.

1. Es ist eine unleugbare Thatsache, dass infolge der bestehenden socialen Verhältnisse und der Zunahme der Bevölkerung die Zahl der in der häuslichen Erziehung vernachlässigten und deswegen sittlich verwahrlosten Jugend im Wachsen begriffen ist.

2. Im Interesse derselben, sowie der Schule und der Gesellschaft überhaupt, ist es dringend erforderlich, dass die auf die Abgabe verwahrloster schulpflichtiger Kinder in Besserungsanstalten bezughabenden gesetzlichen Bestimmungen in einer auch den Schulbehörden einen entsprechenden Einfluss einräumenden Weise ergänzt werden und

in allen sich ergebenden Fällen auch thatsächlich und mit möglichster Beschleunigung zur Durchführung gelangen.

3. Behufs Ermöglichung dieses Umstandes aber erscheint mit Rücksicht darauf, als in dem in Mähren bestehenden Kaiser Franz-Josef-Rettungshause nur ein geringer Theil der verwahrlosten männlichen schulpflichtigen Jugend unseres Heimatlandes Aufnahme finden kann, die ehebaldigste Errichtung weiterer Rettungsanstalten, und zwar je einer in jedem Schulbezirke mit einem Belegraume für höchstens 60 Pfleglinge beiderlei Geschlechtes aus erziehlichen, socialen und praktischen Gründen nothwendig.

4. Die hohe k. k. Regierung wird ersucht, für diesen humanitären Zweck die Überschüsse der Bezirks-Waisencassen zu verwenden.

(Angenommen von der VI. mährischen Landes-Lehrerconferenz am 5. September 1898. Referent Dir. E. Krebernik-Brünn.)

11. Erziehliche Aufgabe der Volksschule. Durch welche behördlichen Massnahmen könnte diese Aufgabe der Volksschule insbesondere gefördert werden?

1. Der Staat hat zur Erhaltung der Volksschulen, Rettungsanstalten und anderer ähnlicher Erziehungsinstitute beizusteuern.

2. Der k. k. Landesschulrath bezw. das k. k. Unterrichts-Ministerium unterstütze und fördere die Herausgabe populärer hygienischer Volksbücher für Schule und Haus, ferner einer kurzen Schrift über Erziehung der Kinder mit besonderer Rücksicht auf das Zusammenwirken zwischen Schule und Elternhaus.

3. Der k. k. Landesschulrath bezw. das k. k. Unterrichts-Ministerium Sorge für die Herabsetzung der Schülerzahl in den einzelnen Classen; die Hauptferien sind in Städten mit Mittelschulen auf die Monate Juli und August zu verlegen und die Hitzeferien anders einzurichten, da dieselben nach der gegenwärtigen Einrichtung dem Schulstürzen und Vagabundieren Vorschub leisten.

4. Rettungsanstalten sind eine dringende Nothwendigkeit, daher die Behörden die Errichtung derselben besonders anzustreben haben; desgleichen haben die höheren Schulbehörden der Erziehung und Disciplinierung der Jugend ein grösseres Augenmerk zu widmen und folgende gesetzliche Bestimmungen anzuregen: a) Ausgenommen die Ausflüge im Beisein der Eltern oder anderer vertrauenswürdiger Personen ist schulpflichtigen Kindern bis zum 14. Jahre der Besuch der Gast- und Kaffeehäuser bei Strafe verboten, ebenso das Rauchen; b) der Besuch des Theaters ist nur mit Bewilligung der Schulleitung gestattet, wenn der Inhalt des Theaterstückes als passend bekannt ist; c) im Falle schulpflichtige Kinder bei öffentlichen, aufregenden Demonstrationen sich betheiligen, sind die Eltern zur Verantwortung zu ziehen; d) Eltern, welche ihre Kinder erwiesenermassen selbst verderben oder verwahrlosen lassen, sind zur Verantwortung zu ziehen und zu bestrafen, auch sind ihnen nöthigenfalls die Kinder ganz abzunehmen; e) bettelnde oder während der Schulzeit herumvagabundierende Kinder sind von der Gendarmerie oder Polizei aufzugreifen, die Eltern zur Verantwortung zu ziehen und im Wie der holdungsfälle mit einer Geldstrafe zu Gunsten des Armenfondes zu belegen.

5. Die körperliche Züchtigung bleibt im allgemeinen von der Schule bezw. von

der Classe ausgeschlossen, kann jedoch über Antrag der Schulleitung bezw. Conferenz und Beschluss des Ortsschulrathes erfolgen, wenn die vorhandenen Disciplinarmittel fruchtlos bleiben, und zwar in Fällen grober Sittenverletzung, Diebstahl, absichtlicher Beschädigung fremden Eigenthumes, offener Widersetzlichkeit und Gewaltthätigkeit gegen Nebenmenschen, sowie bei Zerstörung von Vogelnestern und bei Thierquälerei. Dieselbe kann ausgeführt werden: a) durch die Eltern im Beisein eines Ortsschulrathsmitgliedes; b) durch den Gemeindediener in der Gemeindeganzlei, falls die Eltern die persönliche Bestrafung verweigern und nicht ausüben können. Die Strafe darf, um dem Zwecke der Erziehung zu entsprechen, nicht in Misshandlung ausarten, auch nicht öffentlich vor den Kindern geschehen. Blieb auch dieses Disciplinarmittel ohne Erfolg, so hat ein derartiges Kind unbedingt in eine Rettungsanstalt gebracht zu werden.

6. Die Schulbehörden haben die Errichtung gewerblicher und landwirtschaftlicher Fortbildungsschulen in jeder Weise zu fördern.

7. Jede Gemeinde bezw. der Ortsschulrath hat für entsprechende Badevorrichtungen für die Jugend zu sorgen.

8. Die Aufgabe des Ortsschulrathes ist einer Reform zu unterziehen. Derselbe ist für die sittliche Haltung der Jugend mitverantwortlich zu machen und hat auch in allen wichtigen Fällen die Schule durch Einflussnahme auf die Eltern zu unterstützen, jedoch ist demselben mit Ausnahme der Controle über Einhaltung der gesetzlichen Schultage jede Einflussnahme auf den Unterricht zu entziehen. Die Orts- bezw. Stadtschulräthe haben endlich auch dafür zu sorgen, dass die Ausstellung unästhetischer Bilder und dergleichen, ferner sittenverderbende öffentliche Schaustellungen hintangehalten werden.

9. Den Schüler- und Volksbibliotheken sollen Behörden und Lehrer ein besonderes Augenmerk zuwenden, desgleichen unterstütze der k. k. Landesschulrath die Herausgabe eines Verzeichnisses vorzüglicher Jugendschriften. Die Abhaltung periodischer Schulschlussfeierlichkeiten soll von Seite der Behörden gefördert werden. — Die Entlassung der Schüler aus der Schule soll stets in würdiger Weise und im Beisein der Eltern und Lehrer geschehen. — Die Abgabe passender Gedenkblätter an austretende Schüler ist sehr zu empfehlen, ebenso haben die Behörden dahin zu wirken, dass den Entlassungszeugnissen mehr Geltung im praktischen Leben verschafft werde.

10. Die Lehrerbildungsanstalt ist auf sechs oder doch mindestens auf fünf Jahrgänge zu erweitern, wovon drei oder zwei Jahrgänge mehr der praktischen Ausbildung zum Lehrer und Erzieher gewidmet werden sollen. Die Grundzüge der Ethik, übersichtliche Kenntnis über Volkswirtschaft und sociale Bestrebungen der Zeit dürfen dem Lehrer nicht fern sein; auch muss die Lehrerbildungsanstalt dafür sorgen, dass der junge Lehrer den zum amtlichen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Schliff erhalte. Vor allem trachte sie, in dem Zöglinge Liebe zum Berufe, Pflichtgefühl und Lust an der Fortbildung zu wecken und zu pflegen, ferner suche die Lehrerbildungsanstalt durch eine strenge, aber doch wohlwollende und anständige Behandlung der Candidaten das Standesgefühl zu heben. Dem absolvierten Lehramtsandidaten sind genaue Instructionen zu geben über die Vorbereitung zur Lehrbefähigungsprüfung. Ganz besonders hat er bei Ablegung derselben ausser Methodik die genaueste Kenntnis der Pflichten eines Erziehers nachzuweisen.

11. Zur Heranbildung der Lehramtsandidaten sind auch erprobte, tüchtige Volks- und Bürgerschullehrer heranzuziehen.

12. Die Regierung eventuell das Land biete durch Gewährung von Stipendien Landlehrern Gelegenheit zur Aneignung von landwirtschaftlichen Kenntnissen. Streb- same, gebildete Volks- und Bürgerschullehrer sind als ordentliche Hörer auf der Uni- versität zuzulassen.

13. Die Lehrerschaft mache sich die Pflege des Volksgesanges zur besonderen Aufgabe, aber auch die Behörden sollen im Interesse der Sittlichkeit derartige Be- strebungen in jeder Weise fördern.

14. Streitigkeiten und Herabsetzungen der Lehrer untereinander, sowie behörd- licher Personen, insbesondere in der Öffentlichkeit, sind im Interesse des Ansehens der Schule und des Lehrstandes möglichst zu verhindern.

15. Der Oberlehrer, bezw. Director sei die belebende und anregende Seele der Schule und wirke vor allem durch sein Beispiel und gewissenhafte Pflichterfüllung; durch seine Anregungen fördere er insbesondere die methodische und erziehlche Weiter- bildung der jüngeren Lehrer. Es haben daher die Behörden auf die Gewinnung und Heranbildung tüchtiger und gewissenhafter Schulleiter grosse Sorgfalt zu verwenden. Zum Zwecke nützlicher Anregungen für Schule und Erziehung soll jährlich wenigstens eine Schulleiterconferenz unter dem Vorsitze des Inspectors abgehalten werden, in Land- bezirken im Anschlusse an die Bezirks-Lehrerconferenz. Für zweckmässige Verwendung der Schülerbibliotheken sind die Schulleiter verantwortlich zu machen.

16. Im Interesse der Jugendziehung sind von Seite der Behörden noch folgende Verfügungen zu treffen, bezw. anzuregen:

a) Junge, unerfahrene Lehrer sollen nicht an einclassige Schulen gegeben, sondern der Führung tüchtiger und gewissenhafter Oberlehrer zugetheilt werden.

b) Die Schul- und Unterrichtsordnung ist auf Grund der gemachten Erfahrungen einer eingehenden Revision zu unterziehen; dieselbe erhalte ausführliche Instructionen über Rechte und Pflichten, über Haltung und Wirken der Lehrer, Schulleiter und Be- zirksschulinspectoren, um einerseits Willkürlichkeiten hintanzuhalten, andererseits die für den Lehrerstand notwendige Ruhe und Achtung im Volke zu sichern.

c) Die Schulbehörden haben die unabweisliche Pflicht, sich der Lehrerschaft bei ungerechtfertigten Angriffen und Verdächtigungen energisch anzunehmen.

d) Die Schulbehörden sollten mit beitragen, die materielle und sociale Stellung des Lehrerstandes zu heben, um genügend fähige, gebildete und berufseifrige Lehrer zu gewinnen und für die Dauer zu erhalten, desgleichen haben dieselben bei Anstellungen und Versetzungen der Lehrer für raschere Ausfolgung des Monatsgehältes Sorge zu tragen.

e) Die Schulbehörden sollen die in Lehrerversammlungen ausgesprochenen Er- fahrungen mehr beachten, und wenn dieselben als wertvoll bekannt wurden, zu wirklichen trachten.

f) Bei Disciplinaruntersuchungen ist die Öffentlichkeit möglichst zu meiden, auch muss dem Beschuldigten unbedingt Gelegenheit zur Vertheidigung geboten werden.

g) Das Vorstellen der Competenten bei den einzelnen Mitgliedern des Bezirks- und Landesschulrathes ist zu untersagen, um die nicht selten vorkommenden Agitationen und Verleumdungen zu verhindern.

17. Schule und Schulbehörden haben alles zu veranlassen, um die Jugend sowie das erwachsene Volk zu besserer Achtung und Schätzung fremden Eigenthumes und der öffentlichen Wohlfahrtseinrichtungen zu bringen.

18. Schulbehörden und Lehrer sollen ihren ganzen Einfluss dahin ausüben, dass zur Erlangung von Unterstützungen für Kinder in erster Linie gute Sitten und Fleiss massgebend seien.

(Angenommen von der VI. steiermärkischen Landes-Lehrerconferenz Graz, 12. September 1898. Referent V.-D. Joh. Drescher-Graz.)

12. Unterricht und Ermüdung.

1. Durch die wissenschaftlichen Untersuchungen der Doctoren Kräpelin, Griesbach, Wagner, Mosso u. a. ist nachgewiesen worden, dass die einzelnen Unterrichtsfächer den Schüler in ungleicher Weise belasten. Darauf ist bei der Aufstellung des Stundenplanes Rücksicht zu nehmen; derselbe ist so einzurichten, dass das Aufeinanderfolgen zweier anstrengender Schulstunden vermieden wird, wodurch ein gewisser Ausgleich stattfinden kann.

2. Stunden mit grossen Ermüdungswerten, wie Rechnen, Grammatik, sollen auf die ersten Vormittagsstunden verlegt werden; ihnen folgen dann diejenigen Gegenstände, welche grosse Anforderungen an das Gedächtnis stellen, zuletzt die graphischen Fächer und Singen.

3. Das Turnen ist, soweit es die örtlichen Verhältnisse gestatten, nicht zwischen andere Unterrichtsstunden zu legen.

4. Schriftliche Prüfungsarbeiten sollen immer in den ersten Vormittagsstunden gegeben werden; zwei Schularbeiten dürfen nicht unmittelbar aufeinander folgen.

5. Um einen Ausgleich zwischen den mehr oder weniger anstrengenden Thätigkeiten in den einzelnen Unterrichtsfächern zu erzielen, Sorge der Lehrer für einen mehrfachen Wechsel in der Arbeitsform (Anschauen, Denken, Üben).

6. Es wäre anzustreben, nach jeder Unterrichtsstunde eine Pause von mindestens 10 Minuten als Erholung für die Schüler einzusetzen.

(Angenommen von der Bezirks-Lehrerconferenz Reichenberg am 25. Juni 1898. Referent B.-L. Franz Schütz.)

13. Über die Nothwendigkeit eines einheitlichen Vorganges bei der Classificierung der Sitten und des Fleisses der Schüler.

1. Es erweist sich aus pädagogischen und didaktischen Gründen als nothwendig, dass bei der Beurtheilung des sittlichen Verhaltens und des Fleisses der Schüler an allen Schulen des Bezirkes gleichmässig vorgegangen werde.

2. Die Note 1 aus Sitten ist nur solchen Schülern zu ertheilen, welche sich thatsächlich musterhaft verhalten, also auch in Bezug auf ihren Fleiss voll und ganz ihre Pflicht erfüllen.

3. Die Sittennote 2 erhalten jene Schüler, welche den im Punkte 2 angeführten Forderungen nicht entsprechen. (Diese Note würde naturgemäss die Mehrzahl der Schüler erhalten und wäre die sogenannte Normalnote.)

4. Die Noten 3 und 4 (eventuell auch 5) sind bei groben sittlichen Vergehen in Anwendung zu bringen.

5. Die Sittennoten werden in der Conferenz unter Heranziehung sämtlicher in der Classe wirkenden Lehrpersonen festgestellt. Die Sittennoten 3 und 4 (eventuell 5) sind in der Conferenz unter besonderer, entsprechender Begründung zu beantragen; an der Abstimmung hierüber betheiligen sich sämtliche stimmberechtigte Mitglieder der Conferenz.

6. Bezüglich der Fleissnote erscheint es nothwendig, dass sich dieselbe nicht einzig und allein nach den Fortgangsnoten richte, sondern dass diesbezüglich auch die betreffs jedes einzelnen Kindes obwaltenden Nebenumstände (individuelle Beanlagung, häusliche Verhältnisse u. s. w.) gebührend in Berücksichtigung kommen; diese Berücksichtigung muss auch bei der Ertheilung der Sittennote platzgreifen.

7. Es ist erwünscht, dass bezüglich der Sittennoten zwischen die Note 1 und 2 eine Note (befriedigend) eingeschaltet werde, nachdem der Abstand zwischen „vollkommen entsprechend“ und „entsprechend“ ein zu grosser ist; dass ferner hinsichtlich der Fleisscalcüle in Anbetracht des Umstandes, dass die bisherigen Noten von zwei verschiedenen Gesichtspunkten aus ertheilt sind, in weiterer Erwägung, dass die Note „ungleichmässig“ ganz unzutreffend ist, eine Änderung in der Weise anzustreben wäre, dass die Fleissnoten künftighin zu lauten hätten: gross, befriedigend, genügend, kaum genügend, ungenügend.

(Angenommen in der Bezirks-Lehrerconferenz Leitmeritz, 29. October 1897. Referent B.-D. Franz Merbs-Auscha.)

14. Wie sind die Sprachübungen einzurichten, damit sie nicht so sehr der theoretischen Behandlung der Sprachlehre, als vielmehr der Unterweisung in der Handhabung der Muttersprache dienen?

1. Der Sprachunterricht in der Volksschule hat vielfach nicht jene Erfolge aufzuweisen, wie sie wünschenswert wären.

2. Die Hindernisse eines gedeihlichen Unterrichtes in der Muttersprache sind zweierlei: a) äussere und b) innere.

3. Zu den äusseren Hemmnissen gehören: der Dialect, Mangel an häuslichem Fleisse, unregelmässiger Schulbesuch, die Sommerbefreiung; zu den inneren Schwierigkeiten zählen: die bei uns in Verwendung stehenden Sprachbücher (aus dem k. k. Schulbücherverlage), die bestehenden Lehrpläne und eine mangelhafte Methode.

4. Die Sprachlehre ist nur soweit zu erörtern, als dadurch ein wirkliches Bedürfnis befriedigt wird.

5. Die Sprachübungen haben sich an den Sachunterricht anzuschliessen.

6. Die Sprachübungen müssen ein organisches Ganze bilden; kein Zweig derselben darf seinen eigenen Weg wandeln, stets muss der eine Rücksicht nehmen auf den andern.

7. Die Sprachformen dürfen nicht aus einzelnen, abgerissenen Spracherscheinungen abgeleitet, sondern müssen vielmehr aus zusammenhängenden wertvollen Sprachganzen genommen werden.

(Angenommen von der Bezirks-Lehrerconferenz Hartberg, 3. August 1897. Referent Patriz Stern-Hartberg.)

15. Wie sind die Sprachübungen einzurichten, damit sie nicht so sehr der theoretischen Behandlung der Sprachlehre, als vielmehr der Unterweisung in der Handhabung der Muttersprache dienen?

1. Das Ziel des Sprachunterrichtes liegt im Verständnisse der Schriftsprache und in der Fertigkeit, dieselbe mündlich und schriftlich richtig und fließend zu handhaben; deshalb sind

2. für die Sprachübungen sämtliche Unterrichtsgegenstände heranzuziehen, weil nur dadurch a) das Sprachverständnis allseitig erweitert, b) die Sprachfertigkeit gewandter und c) das Sprachgefühl geweckt und veredelt werden kann.

3. Das Ziel des Sprachunterrichts wird erreicht a) durch zweckmässige Sprechübungen auf allen Unterrichtsstufen, b) durch einen gediegenen Leseunterricht, c) durch die eigentlichen Sprachübungen, welche die grammatischen, orthographischen und stilistischen Übungen umfassen.

4. Die Sprache der Schule ist die Schrift- oder Büchersprache, der Dialect diene nur auf der Unterstufe zum Verständlichmachen mancher Begriffe.

Es ist Aufgabe jedes Lehrers, sich über die Eigenthümlichkeiten der Sprache seines Schulortes genau zu unterrichten und diese Kenntnis bei Feststellung des Lehrganges in seinem Sprachunterrichte sorgfältigst zu verwerten.

5. Auf allen Unterrichtsstufen sollen die Kinder ihren Fähigkeiten gemäss verhalten werden, in wenigen Sätzen das im Unterrichte Erworbene wiederzugeben.

6. Für die Darbietung und Ableitung eines Sprachgesetzes sind stets inhaltlich verstandene Sprachstücke und Mustersätze zu wählen, an welche sich angemessene mündliche und schriftliche Übungen zu reihen haben.

7. Jene Partien der Sprachformen, gegen welche die Umgangssprache besonders fehlt, sind öfters im Jahre eingehend, aber mit geänderten Beispielen zu wiederholen.

8. Alles Überflüssige, leicht Entbehrliche in der Grammatik hat zu entfallen.

9. Für die eigentlichen Sprachübungen kann mit Rücksicht auf unsere Schulverhältnisse ein nach den bezeichneten Grundsätzen verfasstes Sprachbuch verwendet werden, das Hauptübungsbuch jedoch bleibt das Lesebuch.

10. Die Orthographie kann nur bewältigt werden, wenn Übungen mit dem Gesamtunterrichte verwoben und schwierige Partien so lange wiederholt werden, bis sie geläufig sind. Die Anlegung eines Wörterschatzes für die Unterstufe ist empfehlenswert.

11. Die schriftlichen Aufzeichnungen seien ungezwungen, reihen sich unmittelbar an die Ergebnisse des Unterrichtes an und seien nie zu ausgedehnt. Die eigentlichen Aufsätze bleiben der Oberstufe vorbehalten, wobei als Grundsatz zu gelten hat, dass die Schüler die Gedanken möglichst frei wiedergeben.

(Angenommen von der VI. steiermärkischen Landes-Lehrerconferenz Graz, am 13. September 1898. Referent Dir. P. Lorber-Zeltweg.)

16. Die Aufschreibübungen in der Bürgerschule.

1. Die sogenannten Aufschreibübungen können als ein vortreffliches Mittel zur Förderung des sprachlichen Ausdruckes bezeichnet werden, auch sind sie geeignet, dem Lehrer einen genauen Einblick zu verschaffen, ob die Schüler den vorgenommenen Lehr-

stoff aufgefasst haben oder nicht; sie haben daher für Lehrer und Schüler grossen Wert und verdienen deshalb eifrige Pflege.

2. Der Stoff zu diesen Übungen kann allen Unterrichtsgegenständen entnommen werden, welche die Vermittlung von Kenntnissen zur Aufgabe haben.

3. Zum Aufschreiben eignet sich: a) was die Schüler wörtlich einprägen mussten, b) was dem Sinne nach zum Lernen aufgegeben wurde, c) was im Unterrichte überhaupt vorgekommen ist, d) was die Schüler erlebt und erfahren haben.

4. Aufschreibübungen und schriftliche Prüfungen dürfen nicht miteinander verquickt, sondern müssen streng auseinandergehalten werden, da der Zweck beider ein verschiedener ist.

Blosse Aufzählungen haben als Aufschreibübungen keinen Wert.

5. Die einzelnen Aufschreibübungen sollen höchstens eine halbe Stunde beanspruchen und müssen von den Schülern ohne vorhergegangene eigene Besprechung ausgeführt werden.

6. Es ist nicht nöthig, jedesmal die Aufschreibübungen sämtlicher Schüler zu corrigieren und zu classificieren, wohl aber müssen von jeder einige Arbeiten durchgesehen und die wichtigsten dabei vorgekommenen sachlichen und sprachlichen Fehler mit den Schülern besprochen werden.

7. Die Aufschreibübungen sind auf einzelne linierte Blätter zu schreiben, weshalb die Schüler verhalten werden müssen, stets solche in Bereitschaft zu halten.

8. Bei den Aufschreibübungen handelt es sich vor allem um die Richtigkeit, weniger um die schöne äussere Form; gar zu schleuderhafte Arbeiten dürfen jedoch auch hiebei nicht geduldet werden.

(Angenommen in der Bürgerschullehrer-Conferenz Graz, 20. December 1897. Referent B.-D. Hans Trunk-Graz.)

17. Die neuesten Fortschritte im erdkundlichen Unterrichte.

(Thesen siehe S. 96.)

Zur Kenntnis genommen von der Wiener pädagogischen Gesellschaft, 14. Mai 1898. Referent B.-L. C. B. Kratochwil.)

18. Der heimatkundliche Unterricht — die erste Stufe des geographischen Unterrichtes.

(Thesen siehe S. 106.)

(Zur Kenntnis genommen von der Wiener pädagogischen Gesellschaft am 14. Mai 1898. Referent V.-L. Emil Urban.)

19. Die Einführung der Schüler in das Verständnis der Karte.

1. Unser Geographieunterricht ist mehr oder weniger ein Buchstabenunterricht; unsere Schüler sollten aber eine Idee davon bekommen, welches grosses Stück Geographie in einer einzigen guten Karte aufgespeichert ist und von einem geübten Kartenleser mit einem einzigen Blick erfasst werden kann.

2. Die Einführung der Schüler in das Verständnis der Landkarte ist daher eine Grundbedingung für einen rationellen Unterricht in der Geographie, für einen Unterricht, der Denkarbeit werden soll.

3. Die Einführung darf nicht dem Zufall, einer passenden Gelegenheit, überlassen werden, sondern muss allmählich nach einem festen Plane geschehen.

4. Die Schüler sind im Laufe der Schulzeit mit den conventionellen Zeichen der Landkarte, mit dem kartographischen Alphabete vertraut zu machen; die Belehrungen des Lehrers in dieser Hinsicht richten sich nach der geistigen Auffassungskraft der Schüler.

5. Diese Belehrungen des Lehrers erstrecken sich im besonderen auf den Masstab und das Gradnetz der Karte, auf das Nothwendigste aus der Terrainlehre und der Darstellung der hydrographischen und politischen Verhältnisse.

6. Die Schüler müssen im Kartenlesen eifrig geübt werden; dabei hat als Grundsatz zu gelten: Was der Schüler bei aufmerksamer Betrachtung der Karte selbst finden kann, das soll ihm nicht vorgesagt oder vorgezeigt werden.

7. Die Schüler sollen auch „zwischen den Zeilen“ lesen können, d. h. sie sollen angehalten werden, den ursächlichen Zusammenhang zwischen einzelnen Objecten herauszufinden und Schlüsse daraus zu ziehen.

8. Unterstützt werden diese Übungen durch Zeichnungen an der Schultafel und fleissiges Nachzeichnen seitens der Schüler, durch Abbildungen, sogenannte geographische Charakterbilder, Ausflüge und kleine Reisen und durch einen lebhaften Vortrag des Lehrers.

9. Den Ausgangspunkt für alle die Veranstaltungen bildet die Karte der Heimat; daher soll diese in möglichster Vollkommenheit ausgeführt sein.

(Aufgestellt von B.-L. Reinh. Erben-Reichenberg im L.-V. Reichenberg am 7. December 1897.)

20. Auswahl, Anordnung und Darbietung des geschichtlichen Lehrstoffes.

1. Die Geschichte in der Volksschule sei weniger Regenten- und Kriegsgeschichte, sondern mehr eine Geschichte unseres Volkes und seiner Cultur. Es kommt beim Geschichtsunterrichte mehr darauf an, Verständnis für die Entwicklung unseres Volkslebens anzubahnen, als darauf, ein bestimmtes Quantum geschichtlichen Wissens zu erzielen.

2. An die Stelle der vielen Einzelbildchen, wie sie bei dem Gange in concentrischen Kreisen dargeboten werden, sollen grosse Culturbilder treten, die immer einer Epoche der Geschichte entsprechen, und diese mit allem erforderlichen Detail behandelt werden.

3. Alles, was sich auf eine Person bezieht, was über eine Epoche handelt, kurz alles stofflich Zusammengehörige ist einem Schuljahre zuzuweisen.

4. Für die Volksschule gibt die vaterländische Geschichte Arbeit genug, und es wird die Weltgeschichte nur herangezogen, wenn sich der Zusammenhang mit derselben von selbst aufdrängt (Reformation), oder wenn sie von solcher Bedeutung ist, dass sie von der Schule keines Staates ganz übergangen werden darf (Erfindungen und Entdeckungen).

5. Aber auch die vaterländische Geschichte kann nicht vollständig, sondern nur in einzelnen, besonders wertvollen Abschnitten behandelt werden; diese aber sollen gründlich und allseitig, mit allem passenden Detail und mit möglichster Anschaulichkeit dargeboten werden.

6. Je näher ein Zeitraum der Gegenwart liegt, desto eingehender sollte er behandelt werden.

7. Die Aufeinanderfolge der geschichtlichen Stoffe muss sich im wesentlichen nach dem Wege richten, den die Cultur genommen hat; der Gang des Unterrichtes ist durch die Eigenthümlichkeit der Geschichte als einer fortschreitenden Entwicklung gegeben; er ist chronologisch. Der Hinweis auf den ursächlichen Zusammenhang darf nie ausseracht gelassen werden.

8. Der eigentliche Geschichtsunterricht wird erst mit dem 5. Schuljahre begonnen, wo dieses überhaupt gesondert unterrichtet werden kann. Die Vorbereitung bilden „Sagen aus Österreich“ und „Erzählungen aus der österreichischen Geschichte“, wie sie unsere Lehrpläne fordern und die Lesebücher für das 3. und 4. Schuljahr in hinreichender Zahl bieten.

9. Der Geschichtsunterricht muss bewirken, dass das österreichische Kind auch österreichisch fühlt und alle fremden Erscheinungen vom vaterländischen Gesichtspunkte aus betrachtet; aber Gerechtigkeit, Duldsamkeit und Achtung vor jeder fremden Überzeugung müssen die Leitsterne wie für den gesammten Unterricht, so auch für den Unterricht in der Geschichte sein und bleiben.

(Aufgestellt im „Österr. Schulboten“ von L. Konrad Eidam-Felixdorf, N.-Ö.)

21. Zur Reform des Rechenunterrichtes.

1. Der Rechenunterricht sei anschaulich, nehme auf die dem Erfahrungskreise des Kindes entsprechenden Lebensfälle Rücksicht, fördere das Denken und den sprachlichen Ausdruck und ziele auf Selbständigkeit des Schülers ab. Sein oberstes Princip sei das Schlussrechnen, und concrete Stoffe, nicht abstracte Zahlen bilden das Arbeitsmateriale. Die Operationen sind als Folgeerscheinungen des Schlussrechnens aufzufassen und finden in der richtigen Wahl der Stoffeinheiten durch mündliche und schriftliche Übung eifrigste Pflege. Zweckmässige Schlussweisen sind die Grundbedingung des begrifflichen Rechnens; sie fördern ein analoges Rechenverfahren mit gemeinen Brüchen und Decimalzahlen zutage und weisen den gemeinen Brüchen die Vermittelung zwischen den ganzen und Decimalzahlen zu.

2. Die Verwandlung der Rechengrössen werde vom dritten Schuljahre dadurch in beständiger Übung erhalten, dass jedes Resultat mit Decimalzahlen (Brüchen) mehrnamig ausgedrückt werde.

3. Vom Besonderen zum Allgemeinen fortschreitend werden im fünften Schuljahre alle Zahlenarten nach gleichen Operationen behandelt, wobei auf Vervollständigung der elementaren Rechenkenntnisse Bedacht zu nehmen ist.

4. Von diesem Schuljahre an werden alle Aufgaben mit Rechengrössen von decimaler Eintheilung mehrnamig gegeben, einnamig gerechnet und das Resultat wieder in einer mehrnamigen Zahl ausgedrückt. Das mehrnamige Rechnen erstreckte sich nur auf Rechengrössen, welche keine decimale Eintheilung haben.

5. Im sechsten Schuljahre fasse der Unterricht den ganzen Lehrstoff ins Auge, gehe daher von sachlichen Momenten aus, behandle den Rechenstoff nach Rechengrössen, wodurch sich seine erspriessliche Concentration auch für den Rechenunterricht ergibt.

6. Die letzten Schuljahre sind den bürgerlichen, gewerblichen und landwirtschaft-

lichen Rechnungen zu widmen und haben die Flächen- und Körperberechnung zum Abschluss zu bringen.

(Angenommen von der Bezirks-Lehrerconferenz Horn am 26. Juni 1897. Referent Josef Gabler.)

22. Das Anschauungsprincip im Mathematik-Unterrichte.

1. Der Unterricht in der Geometrie bedarf einer Verbesserung in der Methode, indem man diesen Unterricht auf den sicheren und erfolgreichen Boden der Anschauung stelle, und zwar nicht nur in der Volks- und Bürgerschule, sondern auch in Mittelschulen und in Lehrerbildungsanstalten.

2. Die Berechnungsweisen der geometrischen Flächen und Körper ergeben sich aus der Anschauung. Man zerschneide die mittels dünner Körper dargestellten Flächen und lege sie zusammen; man giesse den Inhalt eines Hohlkörpers in einen anderen Hohlkörper; man wäge die aus gleichem Stoffe hergestellten Körper etc.; kurz: man führe auch in der Geometrie Versuche aus, damit die Sinne des Schülers Zeugen der Wahrheit seien. Warum sollten wir nicht auch von einer Experimental-Geometrie sprechen dürfen!

3. Das Experiment führt schliesslich a) bei der Flächenberechnung zu einem Rechtecke oder zu der kleinsten Anzahl von Rechtecken: zu den Formelbildern; b) bei den Körperberechnungen zu einem Prisma oder zu sehr wenig Prismen: zu den Formelkörpern.

4. Die Niederschrift des Sichtbaren ist identisch mit der Entwicklung der geometrischen Rechenätze nach den Regeln des Buchstabenrechnens: die geometrischen Rechenätze können also anschaulich-lückenlos entwickelt werden.

5. Die Formelbilder und Formelkörper werden von den Schülern leichter im Gedächtnisse behalten als die Formeln, weil letzteren gewöhnlich keine entsprechende Vorstellung zugrunde liegt. Füglich können die Formelbilder und Formelkörper als Merkhilfen oder als Reproductionsmittel für die Formeln, die man bei den praktischen Aufgaben nicht entbehren kann, gute Dienste leisten.

6. Das Zeichnen möge nicht mehr, wie jetzt fast allgemein üblich, seinen Platz auf der Darbietungsstufe haben, wo es die sinnliche Anschauung ersetzen muss; denn das subjective Vorstellen bietet niemals Ersatz für die objective Anschauung. Das Zeichnen gehört in erster Reihe auf die Stufe des Abstractionsprocesses, um das Angeschaut zu verallgemeinern, in zweiter Reihe auf die Funktionsstufe (ins geometrische Zeichnen), wo die Formelbilder und vielleicht auch die Formelkörper — wenn möglich in ein eigenes Heft — gezeichnet werden mögen.

7. Die Formeln und Regeln für die Flächen- und Körperberechnungen sind selbst in der Volks- und Bürgerschule nicht mehr allein auf Treu und Glauben der Schüler zu geben, sondern sie sind auch hier anschaulich zu entwickeln.

8. Die Gesetze des Buchstabenrechnens lassen sich mit Hilfe von Flächen und Körpern anschaulich vorführen. Infolge dessen sollen die Regeln für das Buchstabenrechnen nicht vor der rechnenden Geometrie behandelt werden, sondern gleichzeitig mit ihr und durch sie — wenn auch in getrennten Lehrstunden.

(Angenommen vom pädag. Vereine des Landbezirkes Reichenberg, 4. December 1897. Referent Josef Pfau-Engelsberg.)

23. Anschauliche Behandlung des Bruchrechnens.

1. Der Bruch ist ein Theil von einer Einheit oder von mehreren Einheiten. Die Anzahl der getheilten Einheiten gibt den Zähler; der Nenner richtet sich nach der Anzahl der Theile, und er ist ein Hauptwort. Daher müssen die Brüche als benannte Zahlen betrachtet werden.

2. Das Erweitern ist ein Resolvieren, das Kürzen ein Reducieren. Das grösste gemeinschaftliche Mass und das kleinste gemeinschaftliche Vielfache erfahren beim Bruchrechnen eine andere Deutung.

3. Die Bruchrechentafel beweist bei der Addition und Subtraction augenfällig, dass die Brüche gleichnamig gemacht werden müssen. Das Gleichnamigmachen lässt sich auch aus der Auffassung der gemeinen Brüche als benannte Zahlen ohneweiters einsehen.

4. Beim Multiplicieren läuft alles auf eine Operation hinaus, nämlich auf die Multiplication eines Bruches mit einer ganzen Zahl (und nicht eines Bruches mit einem Bruche). Die Bruchrechentafel erläutert auch die Bedeutung der Multiplication mit einem Bruche. — Das Multiplicieren mit einem Bruche ist ein Schluss von einer Einheit auf einen Bruchtheil derselben und von diesem auf eine Mehrheit solcher Bruchtheile.

5. Bei der Division lässt nur das Theilen die Verwandlung in eine Multiplication zu. Das Theilen ist ein Schluss von einer Mehrheit von Bruchtheilen auf einen solchen und von diesem auf die ungetheilte Einheit (die eine Mehrheit von den betreffenden Bruchtheilen ist).

6. Das Messen eines Bruches mit einem Bruche hat nur dann einen Sinn, wenn beide Brüche gleichnamig sind. Die Messung gleichnamiger Brüche ist ein Messen benannter ganzer Zahlen, infolge dessen auch gleich einem Messen unbenannter ganzer Zahlen.

(Aufgestellt in der „Freien Schulzeitung“, 24. Jahrg., Nr. 2, 9. October 1897 von Jos. Pfau-Engelsberg.)

24. Die Veranschaulichung im geom. Unterrichte der Mädchenbürgerschule.

(Thesen siehe S. 128.)

(Zur Kenntniss genommen von der Wiener pädag. Gesellschaft am 16. April 1898. Referent B.-L. Wl. Pausa.)

25. Wie ist der Unterricht in den Realien an der Volksschule ohne Schädigung oder Beschränkung des Sprach- und Rechenunterrichtes zu betreiben?

1. Die Realien sind ein integrierender Bestandtheil des Unterrichtes in der Volksschule, und durch eine sachlich richtig ertheilte Unterrichtsmethode wird sowohl der Sprach-, als auch der Rechenunterricht auf das allervortheilhafteste gefördert.

2. In den ersten drei Schuljahren werde Sachunterricht ertheilt, der selbständige Unterricht in den Realien werde in das 4. (an höher organisierten Schulen) oder 5. Schuljahr (an niederorganisierten Schulen) verlegt.

3. Der Unterricht in den Realien wird auf Grund des Lesebuches ertheilt.

4. Zu diesem Zwecke werden die Lesebücher revidiert und erfolgt eine Decentralisation nach Provinzen.

5. In der 5. Classe der fünfclassigen Volksschulen (Unterbau der Bürgerschule) werde je eine Stunde Naturkunde und Erdkunde gestrichen und dafür je eine Sprach- und Rechenstunde eingesetzt.

6. Die Landes-Lehrerconferenz spricht ihre Ansicht dahin aus, dass alle Schulbesucherleichterungen ein wesentliches Hindernis für die Unterrichtserfolge sind.

7. Die Landes-Lehrerconferenz wende sich an den hohen Landtag mit der Bitte, derselbe wolle zur Beschaffung von passenden Lehrmitteln für die Realien an ärmere Gemeinden Subventionen ertheilen.

(Angenommen von der VI. mährischen Landes-Lehrerconferenz am 5. September 1898. Referent: K. k. B.-S.-I. Hackenberg.)

26. Das Verhältniß des Unterrichtes in den Realien zum Lesebuche.

1. Zur Unterstützung, d. i. zur Belebung, Ergänzung und Erweiterung, Vertiefung und Befestigung des Realienunterrichtes ist in der Volksschule ein realistisches Lesebuch unbedingt nöthig.

2. Der realistische Unterricht biete den Kindern unter Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse auf jeder Stufe ein lebensvolles Ganzes.

3. Der realistische Theil der zulässigen Lesebücher kann demnach nicht den gesammten Lehrstoff der Realien repräsentieren.

4. Bei der Auswahl und Anordnung des realistischen Lesestoffes gehe der Lehrer selbständig vor, suche aber, wo immer thunlich, Anschluss ans Lesebuch.

5. Die Behandlung der Reallestücke gehe nie vom Lesebuche aus, sondern sie geschehe auf Grund der Anschauung in durchaus freier Form, nur soll hiebei schon auf den Gedankengang des Lesestückes Rücksicht genommen werden; erst dann werde der Lesestoff durchgearbeitet.

6. Der realistische Lehrstoff ist behufs Vertiefung und Sicherung des Verständnisses auch sprachlich auszubeuten.

7. Die Schülerbibliothek biete den Kindern nebst gemüthbildenden Schriften auch interessante, leicht verständliche Lectüre realistischen Inhaltes und sei den Kindern auch nach Erfüllung ihrer Schulpflicht zugänglich.

(Angenommen von der VI. steiermärkischen Landes-Lehrerconferenz. Graz, 13. September 1898. Referent L. Emer. Hyden-Eisenerz.)

27. Soll der Zeichenunterricht an der Volksschule auf Grund der Stigmen oder auf Grundlage der unmittelbaren Anschauung der Natur und der technischen Objecte beginnen? Wann und wie wäre im ersten Falle zum freien Zeichnen überzugehen?

1. Das Zeichnen ist von der Unterstufe angefangen auf Grund unmittelbarer Anschauung der Formen am Körperlichen zu betreiben.

2. Gegenstand des Zeichnens sind Naturobjecte und Ornamente. Den Componierübungen ist entsprechende Sorgfalt zuzuwenden.

3. In allen Schuljahren ist das Zeichnen mit freier Hand zu betreiben, vom 6. Schuljahre an sind beim Freihandzeichnen Hilfsmittel gestattet.

4. Auf die Entwicklung des Farbensinnes ist besondere Rücksicht zu nehmen.

(Angenommen von der VI. mährischen Landes-Lehrerconferenz. Brünn, 6. September 1898. Referent B.-L. Karl Frank-Brünn.)

28. Die Stellung des erziehlichen Knaben-Handarbeitsunterrichtes zum Schulunterrichte.

(Thesen siehe S. 67.)

(Angenommen von der Wiener pädag. Gesellschaft am 2. April 1898. Referent B.-D. Josef Urban.)

29. Der Turnunterricht an Volksschulen ohne gedeckte Turnräume.

1. Wegen seines grossen Wertes und seiner hohen Bedeutung für die günstige körperliche Entwicklung der heranwachsenden Jugend ist das Turnen in jeder Volksschule in ausreichendem Masse zu pflegen und soll selbst unter den ungünstigsten Verhältnissen nie gänzlich vernachlässigt werden.

2. Aus dem gleichen Grunde soll der Turnunterricht auch für Mädchen obligat sein.

3. Bei jeder Schule soll ein entsprechend grosser Freiturnplatz vorhanden sein.

4. Die Hauptturngeräte für die Volksschule sind die Leiter bezw. das Leitergerüst und der Eisenstab.

5. An Schulen ohne gedeckte Turnräume ist das Schwergewicht des Turnunterrichtes auf das Sommersemester zu verlegen; daher empfiehlt es sich, die Zahl der wöchentlichen Turnstunden im Sommer zu vermehren, im Winter aber dementsprechend einzuschränken. Unter Umständen sei dem Lehrer auch eine Verschiebung der lehrplanmässig festgesetzten Unterrichtsstunden zu Gunsten eines ausgiebigen Turnbetriebes nach seinem eigenen Ermessen gestattet. Die Stunden für das Turnen der Knaben sowie für den Handarbeitsunterricht der Mädchen sollen an gemischten Schulen nicht zusammenfallen.

6. Für jede Volksschule ist mit Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse eine eigene Sommer- und Winterordnung aufzustellen.

7. Eine besondere Pflege ist den volksthümlichen Übungen und dem Turnspiele zuzuwenden.

8. Unter allen Umständen soll den Schülern auch im Winter Gelegenheit zu ausreichender Bewegung in frischer Luft geboten werden.

9. Der hohe k. k. Landesschulrath wirke mit allem Nachdrucke für die Beschaffung von Turnplätzen und geeigneten Turneinrichtungen dort, wo solche bis jetzt noch fehlen. Insbesondere mache er auf die für das Volksschulturnen wichtigen Leitergerüste aufmerksam.

10. Jeder Lehrer übe für seine eigene Person das Männerturnen und trachte, die Bestrebungen des südösterreichischen Turngaues zur Hebung des Turnwesens im Lande bei jeder sich ihm darbietenden Gelegenheit nach besten Kräften fördern zu helfen.

(Angenommen von der VI. steiermärkischen Landes-Lehrerconferenz, Graz, 12. September 1898. Referent H. Pröll-Gleisdorf.)

30. Über den Unterricht im Französischen an Bürgerschulen.

1. Die Bürgerschullehrer erkennen im Interesse der Bürgerschule und deren Schüler die unbedingte Nothwendigkeit, dass aus formalen und praktischen Gründen der französische Sprachunterricht an der Bürgerschule wenigstens in dem jetzt bestehenden Ausmasse erhalten werden muss, soll nicht eine schwere Schädigung der Bürgerschule eintreffen.

2. Beim Unterrichte in der französischen Sprache hat die Sprache und das Sprechen mehr in den Vordergrund zu treten, ohne das Nothwendige in der Grammatik zu vernachlässigen. Die Schüler sind zu befähigen, einfache auf das Leben bezügliche Gespräche in französischer Sprache führen zu können; doch darf der formale Zweck nicht ganz ausseracht gelassen werden. Zur Erreichung dieses Zweckes bietet die Anschauung (die Hölzel'schen Bilder liefern ein wertvolles Material) ein sicheres Mittel.

3. Gleichzeitig wünscht die Versammlung, dass auf dieser Grundlage möglichst bald ein einheitliches Lehrbuch der französischen Sprache für sämtliche Jahresstufen der Bürgerschule geschaffen werden möge.

4. Um den aus der Bürgerschule oder der Unterrealschule in die Lehrer-Bildungsanstalt eintretenden Zöglingen Gelegenheit zu bieten, die an diesen Anstalten erworbenen Kenntnisse in der französischen Sprache zu befestigen und zu erweitern, ist es wünschenswert, dass in den Lehrerbildungsanstalten dieser Unterrichtszweig wenigstens facultativ eingeführt werde.

(Angenommen vom Verein „Bürgerschule“ in Wien am 10. November 1897. Referent B.-L. W. Pausa-Wien.)

Thesen von der 50. deutschen Lehrerversammlung zu Breslau.*)

31. In welcher Richtung und in welchem Umfange wird die Jugend- erziehung durch gewerbliche und landwirtschaftliche Kinderarbeit geschädigt?

1. Aufmerksame Beobachtungen und statistische Erhebungen haben ergeben, dass die gewerbliche und landwirtschaftliche Kinderarbeit in weiten Gebieten des Vaterlandes eine überaus grosse Verbreitung gefunden hat.

2. Es liegt nahe und ist vielfach nachgewiesen, dass hiebei durch körperliche Überanstrengung, Unbilden der Witterung, Arbeit in hygienisch mangelhaft beschaffenen Räumen, eintönige und den Geist abstumpfende Tätigkeiten die Gesundheit der Kinder gefährdet und vielfach ihre körperliche und geistige Entwicklung verkümmert wird, dass ferner durch gewisse Beschäftigungsarten (Hausieren, Mitwirkung bei Schaustellungen,

*) Dieselbe fand zu Pfingsten 1898 (31. Mai, 1. u. 2. Juni) statt. Gegen 4000 Lehrer aus allen Gauen des Deutschen Reiches hatten sich eingefunden. Die Delegierten-Versammlung war von 275 Vertretern der grossen deutschen Lehrerverbände, deren Gesamtmitgliederzahl 87000 übersteigt, besucht.

Hüten, Theilnahme als Treiber bei Jagden u. s. w.) oder infolge unzulänglicher Aufsicht und unterlassener Trennung der Geschlechter die moralische Erziehung leidet.

3. Daraus erwachsen auch der Schule schwerwiegende Hindernisse; diese bestehen in Erschlaffung und Stumpfsinn der Kinder während des Unterrichtes, in mangelndem häuslichen Fleisse, in häufigen Verspätungen und Schulversäumnissen und in auffallend geringen Fortschritten, sowie darin, dass die erwerbsthätigen Schüler infolge der bezeichneten Mängel leicht zum Hemmschuh für die geistige und sittliche Entwicklung sämmtlicher Schüler werden.

4. So sehr die Kinderarbeit an sich bei zweckmässiger Auswahl der Beschäftigung und verständiger Leitung als wertvolles Erziehungsmittel zu empfehlen ist, so sehr ist sie in der Form der Erwerbsthätigkeit, mit welcher eine Ausbeutung der Kraft des Kindes fast mit Nothwendigkeit verbunden ist, vom pädagogischen Standpunkte aus zu verwerfen. Ihre vollständige Beseitigung während des schulpflichtigen Alters ist daher zu erstreben.

5. Solange aber die socialen Verhältnisse, namentlich die Nothlage zahlreicher Familien, die Durchführung dieser radicalen Massregel noch unmöglich machen, muss wenigstens eine weitgreifende Einschränkung der Erwerbsthätigkeit der Kinder angestrebt werden. Nach dieser Richtung hin erscheint als durchaus nothwendig:

a) Das Verbot jeder Beeinträchtigung des regelmässigen Schulbesuches durch Rücksichtnahme auf erwerbsmässige Beschäftigung der Schulkinder, insbesondere Beseitigung der Hüteschulen, sowie solcher Dispensationen vom Schulbesuche, die im Interesse der Erwerbsthätigkeit erfolgen.

b) Jede erwerbsmässige Beschäftigung von Kindern unter 12 Jahren ist zu verbieten,

c) ebenso die Arbeit älterer Kinder morgens vor Beginn der Schule, nach 6 Uhr abends und an Sonntagen; desgleichen ist die Accorarbeit der Kinder und ihre Doppelbeschäftigung an Wochentagen gesetzlich zu untersagen.

d) Die Dauer der regelmässigen täglichen Beschäftigung ist möglichst kurz zu messen; sie ist auch während der Ferien möglichst zu beschränken. Bei der Arbeit müssen diejenigen besonderen Rücksichten auf Gesundheit und Sittlichkeit genommen werden, die durch das jugendliche Alter geboten sind.

e) Ganz zu verbieten sind Hausieren, Beschäftigung in Wirtshäusern, bei Schaustellungen und bei Treibjagden.

f) Die staatliche Aufsicht ist auch auf die Beschäftigung der Kinder in der Hausindustrie und in der Landwirtschaft auszudehnen.

(Angenommen von der 50. deutschen Lehrerversammlung zu Breslau am 1. Juni 1898. Referent L. Fechner-Berlin.)

32. Welche Forderungen stellt die Gegenwart an die Vorbildung des Lehrers?

1. Volksbildung und Lehrerbildung stehen in einem nothwendigen inneren Zusammenhange. Das gesteigerte Bedürfnis der Gegenwart verlangt auch eine Vervollkommnung der Lehrerbildung.

2. Allgemeinbildung und Fachbildung sind voneinander zu trennen. Erstere ist zu einem gewissen Abschluss zu bringen, ehe letztere eintritt.

3. Die Allgemeinbildung ist breiter und tiefer anzulegen als bisher. Auch darf sie nicht in abgesonderten Anstalten vermittelt werden. Demgemäss ist die unzureichende Präparandenbildung zu beseitigen, dagegen zu fordern, dass die künftigen Lehrer ihre Allgemeinbildung auf einer höheren Lehranstalt erlangen.

4. Das Lehrerseminar muss — unter Voraussetzung einer besseren Vorbildung — weit mehr, als es bisher der Fall war, den Charakter einer pädagogischen Fachschule annehmen; doch ist das Internat ausgeschlossen.

5. Zur Fortbildung des Lehrerstandes sollen unsere Universitäten geöffnet werden. Jeder Lehrer hat auf Grund seines Abgangszeugnisses das Recht, eine Hochschule zu besuchen. Zugleich soll dahin gewirkt werden, dass an allen Universitäten Lehrstühle der Pädagogik errichtet werden.

(Angenommen von der 50. deutschen Lehrerversammlung, Breslau, 1. Juni 1898. Ref. Prof. Dr. Rein-Jena.)

33. Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der pädag. Pathologie für die Volksschulpädagogik.

1. Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den fehlerhaften Erscheinungen der Bildungsamkeit der Kinder ist ein nothwendiger Theil der Volksschulpädagogik.

2. Die pädagogische Pathologie ergänzt und vertieft gewisse, von Nachtheile der Volksschulpädagogik bisher in zu grosser Allgemeinheit ausgesprochene Lehrsätze:

a) Durch sie gewinnt die Volksschulpädagogik ein umfassenderes und genaueres Verständnis der zahlreichen Unterschiede der Kindernaturen;

b) hiedurch erhält die Volksschule zur grösseren Sicherung des thatsächlichen Bildungswertes ihrer Arbeit Anleitung zu bestimmten Verfahrungsweisen einer wirksamen Therapie und Hygiene der Erziehung;

c) die Volksschulpädagogik wird insbesondere veranlasst, die der Volksschule gestellten Aufgaben nach der Möglichkeit ihrer Erfüllung genauer zu untersuchen.

3. Die Lehrerseminare haben ihre Schüler mit den Grundsätzen der pädagogischen Pathologie bekanntzumachen und zu selbständigen pädagogischen Beobachtungen anzuleiten. — Im Zusammenhange hiemit ist es wünschenswert, dass auch die studierenden Pädagogen auf den Universitäten eine entsprechende Fortbildung erlangen können.

4. Es sind periodische Untersuchungen und fortlaufende Beobachtungen der schulpflichtigen Kinder nach dem Zustande ihrer körperlichen und geistigen Gesundheit und Bildungsamkeit nöthig. Diese Untersuchungen sind möglichst nach staatlicher Verordnung und gleicher Anleitung von den einzelnen Lehrercollegien unter persönlicher Mitarbeit dazu berufener Schulärzte auszuführen. Ihre Ergebnisse sind bei der Organisation und dem inneren Betriebe der Volksschulen möglichst zu berücksichtigen. Dabei hat die Volksschulpädagogik in gewissen Fällen die Mithilfe der medicinischen Doctrinen und den sachverständigen Rath des Schularztes in Anspruch zu nehmen in der Voraussetzung, dass von dieser Seite die wohlbegründete Selbständigkeit ihrer eigenen Erfahrung und ihrer eigenen Wissenschaft anerkannt und gewahrt werde.

5. Die Wichtigkeit der Sache verlangt, dass die Lehrervereine den Fragen der pädagogischen Pathologie eine vermehrte Aufmerksamkeit widmen und die von ihnen festgestellten in wissenschaftlicher oder praktischer Beziehung wertvollen Beobachtungen

in ihren Organen veröffentlichen. — Insbesondere sind von ihnen zwecks einheitlicher Regelung und Durchführung der praktischen Consequenzen der pädagogischen Pathologie die den Ministerien gegenüber einzubringenden Schritte vorzubereiten.

(Aufgestellt von Dr. Alfred Spitzner, Lehrer in Leipzig-Gohlis, in der Deutschen Lehrerversammlung, Breslau, 2. Juni 1898.)

34. Die schriftlichen Übungen im Deutschunterricht in der Volksschule.

1. Das Ziel der schriftlichen Übungen im Deutschunterricht in der Volksschule besteht darin, den Schüler zu befähigen, seine Gedanken, wenn auch einfach, so doch correct, d. h. den Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung, der Grammatik und der Stilistik entsprechend, frei in der hochdeutschen Schriftsprache auszudrücken.

2. Die Erreichung dieses Zieles wird durch einen planmässigen Unterricht erstrebt, der auf Rechtschreibung und Zeichensetzung, schriftliche Anwendung und sichere Einübung der durch den grammatischen Unterricht gewonnenen Sprachregeln und endlich auf Deutlichkeit, Genauigkeit und Gewandtheit im sprachlichen Ausdruck durch Bildung des Sprachgefühls sein Augenmerk richtet. Diesem Unterricht ist ein geeignetes Sprachbuch zu Grunde zu legen.

3. Der Lehrgang gliedert sich in einen Elementarcursus, der die ersten 4 Schuljahre umfasst, und in einen höheren Cursus, dem die übrigen Schuljahre angehören.

a) Im Elementarcursus liegt der Schwerpunkt auf dem Unterricht in der Rechtschreibung. Dieser basiert, dem phonetischen Charakter unserer Orthographie entsprechend, auf dem Schreiben nach Lautauffassung und schreitet genetisch vom Leichterem zum Schweren fort, indem er alles das berücksichtigt, was für den deutschen Aufsatz unerlässlich nöthig ist. Die Interpunction wird von vornherein geübt; die betreffenden Regeln werden thunlichst auf äussere Merkmale bezogen. Grammatische Übungen werden in dem Umfange betrieben, als es die Rechtschreibung erfordert, und schliessen sich wie die Stilübungen an die Rechtschreibübungen an. Im Interesse der gesammten Sprachbildung wird das zusammenhängende Sprachstück als Übungsstoff bevorzugt.

b) Im höheren Cursus treten orthographische, grammatische und stilistische Übungen mehr unabhängig voneinander auf, doch so, dass sie aufeinander Bezug nehmen und die Förderung des Stils als Hauptaufgabe betrachten. Das orthographische Pensum wird mehr systematisch behandelt; es kommen die selteneren und schwierigeren orthographischen Erscheinungen, besonders auch die Gross- und Kleinschreibung und die gebräuchlichsten Fremdwörter zur Einübung. Die Interpunction erhält durch die Satzlehre eine tiefere Begründung. Auch auf dieser Stufe verfolgen die Übungen in der Grammatik, die ebenfalls mehr systematisch betrieben wird, nur einen praktischen Zweck, nämlich den Schüler in der richtigen Anwendung der Sprachformen zu üben. Die stilistischen Arbeiten werden selbständiger und erhalten ihren Stoff aus dem Unterricht und dem Erfahrungskreise des Kindes. Auch ist das Briefschreiben, sowie die Abfassung von Geschäftsaufsätzen zu üben. Neben diesen praktischen Aufsätzen werden im Anschluss an das Sprachbuch noch besondere (theoretische) Übungen betrieben, um den Schüler zu correctem und gewandtem Ausdruck und Satzbau zu befähigen.

4. Die Übungen setzen eine anschauliche Lehrweise (Anschauungsunterricht) voraus. Im orthographischen Unterricht kommt es darauf an, das Ohr des Schülers zu

schärfen, Regeln zu entwickeln und durch Vermittlung klarer Anschauungen durch das Auge dem Schüler zu einer klaren Einsicht in die Verhältnisse der Rechtschreibung zu verhelfen. Der grammatische und stilistische Unterricht gehen ebenfalls von gut gewählten Beispielen aus, suchen aus diesen Regeln zu entwickeln und das Sprachgefühl des Schülers auszubilden.

5. Die schriftliche Reproduction des klar Erkannten ist als die Hauptsache anzusehen und muss durch fortgesetzte Übung zur Fertigkeit werden. Im Interesse der Sprachbildung steht das zusammenhängende Sprachstück im Mittelpunkte der Übungen.

6. Die übrigen Unterrichtszweige haben die Aufgabe, die schriftlichen Übungen im Deutschunterricht nach Möglichkeit zu fördern.

(Aufgestellt von L. Kriebel-Breslau in einer Nebenversammlung der Deutschen Lehrerversammlung, Breslau, 2. Juni 1898.)

III.

Das pädagogische Vereinswesen in Österreich.

Zusammengestellt von EMIL URBAN.

Deutsch-österreichischer Lehrerbund. Die Thätigkeit des Bundes-Ausschusses erstreckte sich im letzten Vereinsjahre nur auf die Ausführung der Beschlüsse der 6. Hauptversammlung in Wr. Neustadt und auf die Vorbereitung der 7. Hauptversammlung in Brünn. Die beschlossene Änderung der Satzungen des Bundes wurde behördlicherseits genehmigt. Der Bundes-Ausschuss stellte „Satzungen des Unterstützungsfondes des deutsch-österr. Lehrer-Bundes“ auf, deren weitere Berathung dem neuen Ausschusse zugewiesen wurde. Bezüglich der Errichtung eines Dittes-Denkmales einigte sich der Ausschuss mit den reichsdeutschen Collegen, welche einen beträchtlichen Beitrag für den Denkmal-Fond geleistet haben, dahin, dass vorerst ein Denkmal auf dem evang. Friedhofe in Wien errichtet, das übrig bleibende Geld dann als „Dittesfond“ angelegt werde, damit in späteren Jahren auf einem geeigneten Platze in Wien ein Denkmal Dittes' aufgestellt werden kann. — Nach dem Berichte des Zahlmeisters J. W. Holczabek-Wien standen den Einnahmen des letzten Jahres pr. 2393'36 fl. Auslagen von 1801'05 fl. gegenüber. Die Hasner-Stiftung weist 2000 fl., der „Kronenbund“ 36'5 fl., der Dittes-Denkmalfond 2617 fl., der Unterstützungsfond des deutsch-österr. L.-B. 654'37 fl. auf. — Das Vereinsorgan, die Deutsch-österr. Lehrerzeitung, hat 11.544 Abnehmer, von denen die Hälfte auf Böhmen entfällt, und warf einen Überschuss von rund 5000 fl. ab. Bundes-Ausschuss: A. Katschinka-Wien, Obmann; A. Chr. Jessen-Wien, 1. Obm. Stellv.; K. Wanka-Karolinenthal, 2. Obm. Stellv.; R. Petzel-Wien, F. Flir-Linz u. F. Netopil-Brünn, Schriftf.; J. Holczabek-Wien, Zahlmeister; F. Rudolf-Reichenberg, Fr. Legler-Reichenberg, Pohl-Smichow, Th. Knaute-Olmütz, H. Schulig-Jägerndorf, L. Pratschker-Horn, Th. Walter-Gmünd, K. Hilber-Traismauer, P. Simmerle-Salzburg, A. Kaltenegger-Graz, R. Mattersdorfer-Klagenfurt, H. Natter-Bregenz, M. Binstorfer-Wien, K. Bruche-Wien, J. Drögsler-Wien, G. Köhler-Wien, J. Krapfenbauer-Wien, A. Püchl-Wien, A. Seipel-Wien, M. Strebl-Wien, O. Staudigl-Wien, M. Mautner-B. Leipa, J. Niemetz-Linz, G. Herbe-Wien, Ausschuss Mitglieder. — Vereinsorgan: Deutsch-österr. Lehrerzeitung. Schriftleiter: A. Chr. Jessen, Verwalter: G. Herbe.

Deutsch-österreichischer Bürgerschullehrer-Bund (früher Reichs-Bürgerschullehrerbund). Die Thätigkeit des Bundes-Ausschusses erstreckte sich auf die Durch-

führung der Beschlüsse des 1. österr. Bürgerschultages und die Vorbereitungen zum 2. österr. Bürgerschultage, der am 29. Mai 1898 in Wien stattfand. (s. S. . . .) Die weitere Durchführung der gefassten Beschlüsse obliegt dem neuen Bundes-Ausschusse: Präs. B.-L. Clemens Katschitschnig-Wien; 1. Präs.-Stellv. B.-D. Franz Böhm-Znaim; 2. Präs.-Stellv. B.-D. Ant. Püchl-Wien; Schriftf. B.-L. Joh. Reichert-Wien, B.-L. Vincenz Kaderschafka-Wien; Zahlmeister B.-L. P. Unterkofler-Wien; Mitglieder: B.-D. Ed. Bauer-Wien, B.-D. Franz Kopetzky-Wien, B.-D. Joh. Korger-Nikolsburg, B.-D. W. Prokosch-Eger, B.-L. Lorenz Manner-Wien, B.-L. Oswald Hohensinner-Wien, B.-L. Karl Peschke-Neutitschein, B.-L. Albert Katschitschnig-Graz, B.-L. Aug. Reichel-Landskron, B.-L. Fr. Salzlechner-Perchtoldsdorf, B.-L. Karl Schrimpf-Wr. Neustadt, B.-L. Friedr. Schuster-Marburg, B.-L. Hans Seyfried-Brünn.

Der **nieder-österreichische Landes-Lehrerverein** (35 Zweigvereine mit 1584 Mitgliedern) hielt mit Rücksicht auf den in Brünn stattfindenden VII. deutsch-österr. Lehrertag keine Plenarversammlung ab. — Am 31. Mai 1898 fand zu Wien die Abgeordneten-Versammlung statt, bei welcher 27 Zweigvereine durch 77 Abgeordnete vertreten waren. Dem in derselben erstatteten Tätigkeits-Berichte des Obmannes ist zu entnehmen: Die Centralleitung war bestrebt, die Organisation des Vereines auszubauen und eine innigere Verbindung der Zweigvereine herbeizuführen, nahm Stellung zur Entlassung der 5 Unterlehrer in Wien, zur geheimen Qualification; zur Frage der Expositorschulen, zum Substitutionsnonmale, arbeitete neue Vorschläge zu den Abänderungsanträgen in Bezug auf die Gehaltskategorien aus und berieth die Gründung eines neuen Unterstützungsfondes. — Nach dem Berichte des Cassiers Grossschopf betrug die Einnahmen 2101'68 fl., die Ausgaben 358'88 fl.; Stand der Unterstützungscassa: 3194'95 fl., des Kaiser Franz-Josef-Jubiläumfondes: 3038 fl. — Das Vereinsorgan, die Österr. Schulzeitung, erzielte einen Gebarungüberschuss von 153 fl.

Centralleitung: Ü.-L. Ed. Jordan-Wien, Präsident; B.-D. Th. Walter-Gmünd, 1. Präs.-Stellv.; L. J. Enslein-Wien, 2. Präs.-Stellv.; V.-L. J. Grossschopf-Wien, Cassier; B.-L. J. Hofmann v. Aspernburg u. B. L. J. Glammer-Floridsdorf, Schriftf.; O.-L. J. Lipp-Matzendorf, V.-L. G. Ribing-Mistelbach, O.-L. M. Gutlederer-Altenmark a. d. Ysper, Ausschüsse. Schriftleiter der Österr. Schulzeitung: Ed. Jordan-Wien.

Wiener pädagogische Gesellschaft. 24. Vereinsjahr. Mitgliederzahl: 222 (2 Ehren-, 197 ordentliche, 14 correspondierende und 9 beitragende Mitglieder.) Ausschuss: B.-L. F. Frank, Vors.; B.-D. M. Zens 1. und B.-D. D. Simon 2. Vors.-Stellv.; B.-L. J. Schamanek, V.-L. J. Krapfenbauer, V.-L. K. Sponner, V.-L. A. Zens, Schriftf.; B.-D. K. Salava, Cassier; O.-L. C. Rybiczka, V.-L. M. Baumann, Bibliothekare; B.-L. R. Aufreiter, B.-L. V. Zwilling, T.-L. A. Druschba, B.-L. A. Kunzfeld, V.-L. E. Urban, Redacteur des päd. Jahrb., Mitglieder.

252. Plen.-Vers. (General-Versammlung) am 9. October: Rechenschaftsbericht. Neuwahl des Ausschusses und des Vorsitzenden. Neues über Vererbung und Anpassung. (F. Zoder.) 253. Plen.-Vers. am 6. November: Über pädag.-psycholog. Laboratorien. (Dr. F. M. Wendt.) 254. Plen.-Vers. am 4. December: Eine Ferienreise zum Studium des Zeichenunterrichtes in Schweden. (A. Kunzfeld.) Frank, Zwilling, Zappert, Handbuch für naturgemässe Kindererziehung. (Ref. K. Sponner.) 255. Plen.-Vers. am 8. Jänn. Herbert Spencer als Pädagog. (V. Zwilling.) Debatte zum Vortrage Kunzfelds und zum Referate Spoppers. 256. Plen.-Vers. am 22. Jänn. (Pestalozzi-Feier). Festrede. (J. Krapfenbauer.) 257. Plen.-Vers. am 5. Februar: Gramzow: Ed. Beneke als Vorläufer der pädag. Pathologie. (M. Zens.) Die Veranschaulichung im geom. Unterr. a. d. Mädchen-Bürger-

schule. (W. Pausa.) Ref. über eine chronolog. geordnete Sammlung älterer Lehrbehelfe. (A. Weiss.) 258. Plen.-Vers. am 5. März: Die Stellung des erziehlichen Knaben-Handarbeits-Unterrichtes zum Schulunterrichte. (Jos. Urban.) Debatte zu Pausa's Vortrag. Fortsetzung der Vorführung und Erläuterung älterer Lehrtexte. (A. Weiss.) 259. Plen.-Vers. am 2. April: Die neuesten Fortschritte im erdkundlichen Unterrichte. (C. B. Kratochwil.) 260. Plen.-Vers. am 16. April: Psychologische Beobachtungen an der Schrift (A. Weiss.) Über neue geographische Bilderwerke. (Fr. Strobl.) 261. Plen.-Vers. am 16. Mai: Einführung in das Verständnis der Karte. (E. Urban.) Debatte zu den Vorträgen Kratochwils und Urbans. — Der Verein beklagt das Hinscheiden des Mitgliedes O.-L. Georg Ernst. Der Ausschuss richtete an den Gemeinderath der Stadt Wien ein den Fortbestand des Wr. Lehrer-Pädagogiums betreffendes Memorandum und wandte sich an das Curatorium der J. Singer'schen Stiftung mit dem Ersuchen, dass den Lehrpersonen, welchen Reisestipendien gewährt werden, auch der nöthige Urlaub erwirkt werde.

Der Verein „**Bürgerschule**“ in Wien (gegründet 1875) hielt im abgelaufenen Vereinsjahre 5 Vollversammlungen, 1 Vertrauensmänner-Versammlung und 1 allg. Wr. Bürgerschullehrerversammlung ab. Im Auftrage der letzteren arbeitete der Vereins-Ausschuss eine Bittschrift um Erhöhung des Gehaltes an den n.-ö. Landtag und an den Wr. Gemeinderath aus, die dem Gemeinderaths-Präsidium und den Mitgliedern des Landes-Ausschusses überreicht wurde. Ausschuss: B.-L. L. Arnhart, Obmann; B.-L. Osw. Hohensinner, Obm.-Stellv.; B.-L. Heinr. Kneiting, Cassier; B.-L. Fr. Stanzel, B.-L. Wl. Pausa, Schriftführer; B.-D. Ed. Bauer, B.-L. Cl. Katschitschnig, B.-L. P. Unterkofler, B.-L. L. Manner, B.-L. V. Kaderschafka, B.-L. Fr. Schütz, Ausschuss-Mitglieder.

Wiener Lehrerverein. Gegründet 1896 nach Auflösung des Vereines „Die Volksschule“. — Die Thätigkeit dieses Vereines erstreckte sich hauptsächlich auf Vorarbeiten zur n. ö. Landes-Lehrerconferenz und äusserte sich besonders in den Bestrebungen, ein einheitliches, geschlossenes Vorgehen der Wiener Lehrerschaft in der Gehaltsfrage zu erzielen. Die neue Vereinsleitung besteht aus dem Obmanne M. Strebl und den Mitgliedern: Edm. Diesner, H. Forster, Ed. Gatscharek, G. Herbe, Jos. Hödl, F. Holzabek, L. Jettel, Th. Klettenhofer, S. Schrofner, A. Seipel, J. Sommer, K. Steinleitner, Jul. Thiering und Fr. Tutschku. — Literarisches Unternehmen: „Für die Jugend des Volkes“. Illustrierte Monatsschrift zur Unterhaltung und Belehrung der Kinder im schulpflichtigen Alter. — Schriftleiter: H. Franngruber.

Verein der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich. 29. Vereinsjahr. — 886 Mitglieder. (3 Ehren-Mitglieder, 53 unterstützende Mitglieder, 713 öffentl. Lehrerinnen und 117 Privat-Lehrerinnen als wirkliche Mitglieder.) Der Verein trat durch Überreichung einer Petition gegen den neuerlichen Schulantrag Ebenhoch für die ungeschmälerete Aufrechthaltung des Reichs-Volksschulgesetzes ein, nahm in Protest-Versammlungen Stellung gegen die Angriffe der Landtags-Abgeordneten Hofer, Dötz und Genossen den Lehrerinnen gegenüber, ferner gegen die unter dem Ref. Stadtrath Purscht in Wien erfolgten Ernennungen und überreichte eine Petition an den Landtag betreffs materieller Besserstellung der Lehrerinnen. Vorträge: Anzengrubers Frauengestalten. (Dr. H. Sittenberger.) — Bildet das Weib! (B.-L. A. Tluchof.) — Über das Rechnen mit Decimalen. (B.-L. Frl. M. Pözl.) — Der Verein unterhält ein „Heim“ für alleinstehende Lehrerinnen und Erzieherinnen in Verbindung mit einer Stellenvermittlung und gibt ein eigenes Organ, die „Österreichische Lehrerinnen-Zeitung“ heraus. — Der Vermögensstand mit Ende des 29. Vereinsjahres betrug 33.108:46 fl. — Vereinsleitung:

B.-D. Marie Schwarz, Vice-Präs.; L. Bertha Maresch, L. Louise Joost, L. Emilie Milichofsky, Schriftf.; L. Marie Döbler, Cassierin, L. Selma Maresch, Secretärin; L. Fanni Borschitzky, Redactrice des Vereins-Organes; L. Karol. Blondein, Bibliothekarin; B.-L. Jakobine Frey, B.-L. Rosine Gaudernak, L. Anna Knesche, B.-L. Marie Pözl, B.-L. L. Schwabe, Ausschuss-Mitglieder. — Für die humanitären Vereinsinstitutionen; Baronin Minna v. Mayr, Vice-Präs.; B.-L. Theodora Lernet, Schriftf.; B.-L. Marie Fischer, Cassierin; B.-L. Alexandrine Mussil, Buchhalterin; Louise v. Březina, Marie Chiari, Pauline Chiari, Baronin Eleonora Chętek, Emma v. Gerl, B.-L. Wilhelmine Edle v. Gott-hard, Marie Haas, Auguste Latzl, Marie Hieser, Ausschuss-Mitglieder.

Verein für Kindergärten und Kinder-Bewahranstalten in Österreich.

Obmann: Josef Kraft, Bürgerschuldirektor. Mitgliederzahl 583. Der Vermögensstand des Vereines beziffert sich am 31. December 1898 mit 3500 fl. in Renten und 2390,21 fl. Bargeld. Vereinsorgan: Zeitschrift für das Kindergartenwesen. — Schriftleiter: Josef Kraft. — Festversammlung am 12. Juni 1898 im Vortragssaale der Jubiläums-Ausstellung. Vorträge: „Was könnte geschehen, um unsere Mütter mehr noch, als es bisher der Fall ist, für Fröbel zu gewinnen?“ (Frau O. Bondy.) „Die Rechtsverhältnisse der Kindergärtnerin mit besonderer Rücksicht auf ihre Altersversorgung.“ (Fr. H. Beranek.) „Rundschau über das Kindergartenwesen auf der Jubiläums-Ausstellung.“ (Fr. Marie Herpfeld.)

Im Laufe des verflossenen Jahres wurden in den einzelnen Vollversammlungen nachfolgende Themen besprochen: 1. Die nationale Erziehung. (Hr. Victor Zwilling.) 2. Stufengang für das Falten im Kindergarten. (Fr. L. v. Wieser.) 3. Zur Erinnerung an Hoffmanns von Fallersleben hundertsten Geburtstag. (Hr. Franz Hofer.) 4. Stufengang für das Flechten im Kindergarten. (Fr. M. Haas.) 5. Handarbeiten nach Fröbelschen Grundsätzen, zusammengestellt von den Kindergärtnerinnen der Stadt Zürich. (Fr. E. Klausberger.) 6. Zur Entwicklung der Sprache des Kindes. (Hr. Josef Kraft)

Oberösterreichischer Lehrerverein. 44 Zweigvereine mit 1217 Mitgliedern. — Der Central-Ausschuss berieth einen Gesetz-Entwurf, die Disciplinarordnung und die Dienstpragmatik betreffend, beschäftigte sich mit der Schaffung einer Rechtssection innerhalb des Vereins-Verbandes, mit der Frage der Fortbildung für Lehrer und wandte sich mit einem Gesuche an den k. k. Landesschulrath, um einen gerechten und billigen Vorgang bei Besetzung von Lehrstellen zu erreichen. — Den Einnahmen des Vereines pr. 5940.91 fl. standen im abgelaufenen Vereinsjahre Ausgaben in der Höhe von 3544.08 fl. gegenüber. Der Hilfsfond verfügt über 15,810.12 fl., ist vom Vorjahre um 1268.86 fl. gestiegen. — Centralausschuss, gewählt 1898. Vorstand: B.-L. Andreas Bittinger-Linz, Jos. Aumayr-Wolfsegg, Heinr. Horninger-Linz, Fr. Wiesenberger-Vöcklamarkt, Raim. Flir-Linz, Gabriele Nagy de Galantha-Linz, A. Fischer-Frankenmarkt, J. Greck-Linz, K. Feuscher-Linz, Ausschuss-Mitglieder.

Salzburger Landes-Lehrerverein. 331 Mitglieder. (2 Ehren-Mitgl., 1 corresp., 310 ordentliche und 18 ausserordentliche Mitglieder.) Auch im abgelaufenen Vereinsjahre war der Vereins-Ausschuss bestrebt, die Vereinsinteressen nach besten Kräften zu fördern. Selbstverständlich bildete auch im verflossenen Jahre die Gehaltsregulierung die Hauptangelegenheit. — Das Ergebnis all der unternommenen Schritte war Einsetzung einer Enquete-Commission. — Diese führte leider zu keinem für die Lehrerschaft günstigen Resultate.

Als eine wertvolle Frucht des Zusammenschlusses zur Selbsthilfe muss das Ge-

deihen des Unterstützungsfondes genannt und hervorgehoben werden; der Fond stieg seit dem Jahre 1895 auf 4542 fl. 40 kr., also um 1861 fl. 86 kr.

Von der grössten Bedeutung ist die Bildung eines Comités zum Zwecke der Gründung eines Lehrerhauses, in dem Lehrersöhne zu billigem Entgelte oder völlig kostenfrei untergebracht werden sollen. Der rastlosen Bethätigung des Obmannes, Herrn Fachlehrer Krussinsky, und der Bemühungen vieler Mitglieder ist der bisherige Erfolg, die Zusammenstellung und Überreichung von Satzungen des zu gründenden Lehrerhausvereines und die Ansammlung eines Fondes von gegen 1500 fl. zu danken. Die Vereinsbibliothek zählt 626 Werke.

Kärntner Lehrerbund. (414 ordentliche, 3 Ehren-Mitglieder.) Dem Berichte des Obmannes, erstattet in der Hauptversammlung am 12. Februar 1898 zu Friesach, ist zu entnehmen, dass die Beschlüsse der vorjährigen Hauptversammlung, ebenso einige Anträge von Zweigvereinen zur Ausführung gelangten. Die Action bezüglich eines neuen Pensionsgesetzes war ohne Erfolg, Berücksichtigung fand das Gesuch um bessere Entlohnung der Arbeitslehrerinnen. — Den Einnahmen von 1194'73 fl. standen Ausgaben pr. 675'07 fl. gegenüber, so dass ein Überschuss von 519'6 fl. erzielt wurde. — Stand der Hilfscassa: 2622'09 fl.

Obmann: R. Mattersdorfer-Klagenfurt; Obm.-Stellv. A. Bohrer-Klagenfurt; Hilfscassa-Verwalter: S. Kern-Klagenfurt; Stellv. P. Brugger-Kellerberg; Zahlmeister H. Schluga-Klagenfurt; Stellv. K. Tilly-Prävali; Schriftf.: K. Tschikof-St. Veit a. d. Glan, Bl. Walcher-Steindorf; Beisitzer: J. Kohler, B. Weissenbach.

Krainischer Lehrerverein. Der Verein feierte am 20. November 1897 das Fest seines 25jährigen Bestandes. Dem Thätigkeitsberichte des Vorstandes ist zu entnehmen, dass im letzten Jahre die Zahl der Mitglieder stieg, die Herausgabe einer Bezirkskarte in Angriff genommen wurde und nun nach behördlicher Bewilligung der Statutenänderung an die Schaffung einer Hilfscassa gegangen wird. — Das letzte Vereinsjahr ergab den bescheidenen Cassa-Überschuss von 19 fl. — Der Verein gibt eine Monatsschrift, die „Laibacher Schulzeitung“, heraus, welche nunmehr im 26. Jahrgange steht.

Vereins-Ausschuss: O.-L. Adolf Weinlich, Obmann; k. k. Prof. i. R. Dr. Jos. Nejedli, Obm.-Stellv.; Ü.-L. Joh. Eppich, Ü.-Lin. M. Fröhlich, Schriftführer; Ü.-L. Franz Gerkmann, Cassier; k. k. Gymn.-Prof. Flor. Hinter, Leiter der Schulzeitung; Lin. Fr. Konschegg, H.-L. Arthur Mahr, L. Joh. Wittreich, Ausschuss-Mitglieder.

Deutscher Landes-Lehrerverein in Böhmen. (77 Zweigvereine, 5800 Mitglieder). Während der Winter der Reaction auf der Schule lastet, ist die deutsch-böhmische Lehrerschaft eifrig bemüht, den Boden für einen neuen Schulfrühling vorzubereiten. Deswegen concentrirte sich die Hauptarbeit des Ausschusses des D. L. -L.-V. im 24. Vereinsjahre vornehmlich auf dem Gebiete der Schulgesetzgebung. Als der Abgeordnete Ebenhoch seine sattsam bekannten Schulanträge im österreichischen Parlamente einbrachte, reifte im Ausschusse der Plan, diesen Anträgen ein Gegengewicht zu bieten und ein Reichsvolksschulgesetz zu entwerfen, worin gezeigt werden soll, wie sich die fortschrittlich gesinnte Lehrerschaft die Ausgestaltung des Volksschulwesens denkt, und was sie von einem neuen Reichsvolksschulgesetz fordert. Schon der Budweiser Hauptversammlung lag ein solcher Reichsvolksschulgesetz-Entwurf vor, der über Auftrag des Ausschusses von den Herren Director Aug. Hackel, B.-L. M. Hauptvogel, Ü.-L. A. Malley, B.-D. M. Mautner, B.-D. J. Pohl und B.-D. K. Wanka verfasst worden war. Die Durchberathung desselben nahm mehrere Sitzungen in Anspruch. Das Re-

ferat hierüber hatte im Ausschusse Herr F. Legler inne, der sich nebst den bereits genannten Herren um die Ausarbeitung des Entwurfes besonders verdient gemacht hat. Der Reichsvolksschulgesetz-Entwurf des D. L.-L.-V. in Böhmen, der dem Bundesausschusse abgetreten wurde und durch diesen zu einer gemeinsamen Forderung aller deutschen Lehrer Österreichs gemacht werden soll, ist eine wohldurchdachte und verdienstvolle Arbeit von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Einen weiteren Berathungsgegenstand des Ausschusses bildeten die Abänderungsvorschläge zum 1. Abschnitte des Landesgesetzes vom 19. December 1875 (Lehrstellenbesetzung), welche gleichzeitig einen erregten Meinungs-austausch für und wider die Staatsschule im Vereinsorgane entfesselt hatten. In der Sitzung des weiteren Ausschusses zu Leitmeritz (15. Mai 1898), wo das Thema der Lehrstellenbesetzung auf der Tagesordnung stand, begründete der Referent B.-L. Franz Hauptmann in eingehender Weise die vom Ausschusse vorgeschlagenen Änderungen des genannten Gesetzes. Der Tenor dieser Abänderungsvorschläge geht dahin, das ganze Besetzungsverfahren zu verkürzen, bei der Besetzung selbst der Lehrerschaft des Schulbezirkes einen grösseren Einfluss zu sichern, die Mitwirkung des Ortschulrathes dagegen thunlichst zu beschränken. Zu diesem Behufe soll im Bezirksschulrath ein Besetzungscomitée geschaffen werden, dem der Bezirksschulinspector als Vorsitzender, zwei von der Bezirkslehrerschaft gewählte Fachmänner und zwei Mitglieder des Bezirksschulrathes angehören sollen. Massgebend bei der Besetzung soll sein: 1. das Dienstalter, 2. die Qualification und die erworbenen Zeugnisse. Orts- und Bezirksschulrath sind bei der Wahl des Bewerbers an den Ternavorschlag des Besetzungscomitées gebunden. Dadurch hofft man, dem Protectionswesen nach Thunlichkeit zu steuern. Auch wurden Bestimmungen getroffen, wodurch jetzt den üblichen „Versetzungen aus Dienstesrücksichten“ ein Riegel vorgeschoben werden soll. Die vorgeschlagenen Änderungen wurden vom weiteren Ausschusse angenommen, und es bleibt nur zu wünschen, dass sie auch die Genehmigung unseres Landtages erhalten und bald Gesetzeskraft erlangen. — Aus den Berichten, die in der Sitzung des weiteren Ausschusses erstattet wurden, sei Folgendes hervorgehoben: Der Ausschuss hielt im Laufe des Jahres 5 Sitzungen ab und wandte sich abermals an den Landtag in mehreren Petitionen, worin die Aufhebung der 4. Gehaltsclassen an Bürgerschulen, die Berechnung der Gehaltserhöhungen von der Lehrbefähigungsprüfung angefangen, die Aufhebung der Personal-Unterrichter an Bürgerschulen, die Gleichstellung der Lehrerinnen mit den Lehrern betreffs Bemessung der Gehaltserhöhungen und die Altersversorgung der Industriallehrerinnen gefordert wurden. Die schroffe Ablehnung all dieser Forderungen im Landtage, wobei sich die Grossgrundbesitzer wieder im schönsten Lichte zeigten, beantwortete der Ausschuss mit einer scharfen Kundgebung, die sich gleichzeitig gegen das pflichtwidrige Verhalten vieler Abgeordneter „freisinniger Richtung“ kehrte. — Die Mitgliederzahl hat sich gegen das Vorjahr um 300 vergrössert. — Die literarischen Unternehmungen des Vereins (Schulzeitung, Österreichs deutsche Jugend, Lehrerkalender, Jugendschatz, Schematismus u. s. w.) weisen einen günstigen Stand auf und dürften durch das zur Einführung gelangende System der „Vertrauensmänner“ noch eine grössere Förderung erfahren. Besonders erfreulich ist die Thatsache, dass sich das Verbreitungsgebiet von „Österreichs deutscher Jugend“, die unter der bewährten Leitung des B.-D. Franz Rudolf zu einer der besten und vornehmsten Erscheinungen der Jugendliteratur geworden ist, von Jahr zu Jahr stetig vergrössert. — Die Hilfscasse hat ein Vermögen von 64478 fl.; an unverzinslichen Darlehen wurden i. J. 1897 39189 fl., an nicht rückzahlbaren Unterstützungen 1095 fl. bewilligt. — Die Lebensversicherung

beim 1. allgem. Beamtenverein in Wien erzielte bis Mai 1898 2468 Polizzen mit einer Versicherungssumme von $2\frac{1}{2}$ Millionen fl. Die Hälfte der Mitglieder ist versichert; auf den Kopf entfällt ein versicherter Betrag von 453 fl. — Durch die Studentenheime kam den Mitgliedern abermals ein Betrag von 1630 fl., seit 1892 im ganzen 8602 fl. zugute. — Die Studienrentenversicherung besitzt 24 Verträge mit 24 000 fl. an Studienrenten. — Die Spar- und Vorschusscasse des D. L.-L.-V. i. B. hat 350 Mitglieder; an Vorschüssen wurden 21000 fl. bewilligt. Die Kranken-Unterstützungscasse des D.L.-L.-V. i. B. (Obmann: O.-L. J. Bitzan-Reichenberg) zählt 351 Mitglieder, an welche im Verwaltungsjahre 1896/97 879 fl. an Krankenunterstützungen ausgefolgt wurden. — An die Sitzung des weitern Ausschusses zu Leitmeritz schloss sich eine kurze Hauptversammlung an, welche zu dem Zwecke einberufen worden war, um der Steuerbehörde einen vor-schriftsmässig genehmigten Rechnungsbericht vorlegen zu können. Dieselbe vollzog auch die verschiedenen Wahlen. — Dem Ausschusse des Deutschen Landes-Lehrervereins i. Böhm. gehören an: Obmann: B.-D. Franz Rudolf, Schriftleiter von „Österreichs deutscher Jugend“; 1. Obmann-Stellvertreter: L.-D. K. Wanka; 2. Obmann-Stellvertreter: B.-D. Joh. Gangl, Vorsitzender der Bürgerschulsection. Schriftführer: B.-L. R. Erben, Verwalter an „Österreichs deutscher Jugend“ und des „Vaterländischen Liederbuches“; B.-D. M. Mautner, Schriftleiter und Verwalter des Lehrerkalenders. B.-L. K. Neumann, Verwalter der Rundschriftheft; Zahlmeister: V.-L. Jos. Ölkrug, Verwalter der freien Schulzeitung; O.-L. K. Sywall, Verwalter der Hilfscasse. V.-L. Friedrich Legler, Leiter der freien Schulzeitung. B.-D. J. Gertler, B.-D. Jul. Pohl, O.-L. Jos. Parthe (Obmann der Spar- und Vorschusscasse), O.-L. Jos. Just (Geschäftsleiter der Lebensversicherung), B.-D. Frz. Trübel, B.-L. W. Hilscher (Verwalter der Studentenheime und der Studienrentenversicherung), O.-L. J. Schiffner, B.-L. Ed. Schwarz (Schriftleiter des Schematismus und Verwalter des Jugendschatzes), B.-L. R. Stärz, V.-L. Emil Trinks, V.-L. Jos. Mirsch, B.-L. Franz Hauptmann, V.-L. Jul. Scholz. Nn.

Deutsch-mährischer Lehrerbund. Der Central-Ausschuss des deutsch-mährischen Lehrerbundes hat seinen Sitz in Brünn. Er besteht aus 15 Mitgliedern und zwar: Obmann B.-L. Karl Frank in Brünn, Sturmgasse 14; 1. Obm.-Stellv.: B.-D. Johann Kilian in Znaim (Ersatzmann L. Ferdinand Bezdek, Brünn); 2. Obm.-Stellv. B.-L. Theodor Knaute in Olmütz (Ersatzmann: L. Albin Nikodem in Brünn). Cassier: Wl. Pila-kowič in Brünn; Schriftführer: Karl Czižek in Brünn, Heinrich Laus in Brünn und Rudolf Maurer in Königsfeld; Ausschüsse: Jakob Pistauer in Iglau, Franz Mikulasch in Paulowitz, Gustav Adolf Thal in Zauchtl; Emil Machalek, Josef Mauda und Franz Netopil in Brünn. — Der Bund zählt 37 Zweigvereine mit 1909 ordentlichen und 273 beiträgenden Mitgliedern. Das Vereinsvermögen betrug bei der letzten Rechnungslegung 285 fl. 49 $\frac{1}{2}$ kr. — Der Central-Ausschuss erledigte seine Geschäfte in 8 Sitzungen. Am 1. November 1897 und zu Ostern 1898 fanden Delegierten-Versammlungen statt. In der ersteren wurde die Bundesorganfrage endgiltig gelöst und beschlossen, von Neu-jahr 1898 an ein eigenes Bundesorgan herauszugeben. Dasselbe wurde von der Dele-giertenversammlung als Vereinsgabe erklärt; das Übereinkommen mit dem Eigenthümer des bisherigen Blattes, Herrn Karl Bornemann in Znaim, ist als gelöst zu betrachten. Verantwortlicher Redacteur des Blattes ist ein Nichtlehrer. — Das neue Bundesorgan führt den Titel „Deutsch-mährisches Schulblatt“ und erscheint am 8. und 22. jedes Monats. Das Abonnement beträgt für Bundesmitglieder 1 fl. 50 kr; für Nichtmitglieder 2 fl.

Zur Gehaltsfrage nahm der Bund gemeinsam mit dem slavischen Landeslehrer-vereine in Mähren Stellung. In die vom Landesauschusse einberufene Gehalts-Enquête

wurden als Vertreter der deutschen Lehrerschaft die Collegen Knaute, Mikulasch und Josef Trübwasser gewählt. Ein positives Resultat ergab die Enquête nicht. Die Lehrervertreter erklärten einmüthig, eine Reducierung ihrer Forderungen nicht zugeben zu können. Unter Aufrechterhaltung der dem Landesausschusse seinerzeit überreichten Grundsätze in der Gehaltsfrage ersuchen sie, bei einer neuen Gehaltsregelung vor Allem auf folgende Punkte Bedacht zu nehmen: 1. Auflassung des Titels „Unterlehrer“, Umwandlung der Unterlehrerstellen in prov. Lehrerstellen und Vorrückung der prov. Lehrer zu definitiven nach einer bestimmten Dienstzeit. 2. Beträchtliche Erhöhung der Grundgehälte und Quinquennien sämtlicher Kategorien. 3. Einrechnung der Dienstzeit in die Quinquennien vom Zeitpunkte der Ablegung der Lehrbefähigungs-Prüfung. 4. Gewährung von Activitätszulagen nach der Grösse des Ortes. 5. Erreichbarkeit etwaiger höherer Gehaltsstufen nach bestimmter, nicht zu langer Dienstzeit. 6. Einrechnung sämtlicher Dienstjahre in die Pension. Bestimmung derselben sowie der Witwenpensionen nach den Normen für Staats- und Landesbeamte. 7. Gewährung von Gehaltsergänzungen für Lehrpersonen mit längerer Dienstzeit. 8. Gewährung von Diensteszulagen (in die Pension einrechenbar) an solche Lehrer, welche nach 20 jähriger Dienstzeit keine Leiterposten an mehrclassigen Schulen erhielten. 9. Regelung der Dienstordnung. — In der Delegierten-Versammlung zu Ostern 1898 wurde beschlossen, anlässlich des Regierungsjubiläums Sr. Majestät einen Hilfsfond für in Noth gerathene Lehrer, deren Witwen und Waisen zu gründen. Der Fond führt den Namen: Kaiser Franz Josef Jubiläums-Stiftung. Jedes Bundesmitglied ist zu einem jährlichen Beitrage von 1 K. für diese Cassa verpflichtet. Der Fond hat heute eine Höhe von 1574.80 fl. erreicht. Ausser diesem Hilfsfond besitzt der Bund noch eine zweite Unterstützungscassa in der Dr. Nowak Hilfscassa, deren Cassastand zu Ostern d. J. 4751.51 fl. betrug. Karl Czizek.

Lehrerhaus-Verein in Wien. Obmann: Jos. Eichler. Vereins-Kanzlei: 3/3, Beatrixgasse 28. — Der Verein besteht seit 1886 und bezweckt die Förderung des Wohles der Lehrer und Lehrerinnen, insbesondere aber die Errichtung und Erhaltung eines Lehrerhauses in Wien, sowie von Lehrer- und Schülerheimen in grösseren Orten der Monarchie. Er pflegt die Selbsthilfe auf wirtschaftlichem Gebiete mit grossem Erfolge. Durch die Wirtschafts-Einrichtung gewannen die Mitglieder im letzten Jahre einen baren Gewinn von 38.000 fl. und wohl noch mehr durch die Preisermässigungen in Bädern, Theatern, Hotels, bei Ausstellungen u. s. w.; die Versicherungs-Anstalt des Vereines nimmt Versicherungen auf Krankengeld sowie auf eine Summe für den Ablebensfall, ferner auf Altersrenten und auf eine Kinderaussteuer bis 1000 fl. zu sehr günstigen Bedingungen entgegen und gewährt nothleidenden Mitgliedern Unterstützungen; die Spar- und Darlehenscasse hat seit 1. Jänner 1898 auch nicht haftungspflichtige Einlagen eingeführt. Die Herausgabe von Werken wurde fortgesetzt; insbesondere zu erwähnen ist die Festschrift für die vaterländische Jugend zum fünfzigjährigen Regierungs-Jubiläum des Kaisers, welche unter dem Titel „Unser Kaiser 1848—1898“ in grosser Auflage erschien, vom hohen k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht empfohlen und von zahlreichen Gemeinden für die Schuljugend angeschafft wurde. — Selbständige Ortsgruppen des Vereines bestehen derzeit in Graz, Znaim, Wr. Neustadt und Neunkirchen. — Der Verein besitzt seit 1. November 1897 zwei Häuser in Wien im Ankaufswerte von 189000 fl. Sein Vermögen bezifferte sich Ende 1897 auf nahezu 130.000 fl., der Mitgliederstand beträgt derzeit nahezu 8000.

Der Verein zur Gründung eines Curhauses in Karlsbad für Lehrer und Lehrerinnen deutscher Nationalität zählte im Vereinsjahre 1898 — 227 beitragende, 582

ständige und 20 gründende, zusammen 829 Mitglieder. — Es bestehen 8 Ortsgruppen des Vereines und zwar Wien, Leipzig I und II, Prag, Reichenberg, Tepl, Petschau und Karlsbad. — Das Vereinsvermögen beträgt 14.207,70 fl. — Im Jahre 1897 waren 68 Vereinsmitglieder zum Curgebrauche in Karlsbad. Vorstand: O.-L. Jos. Lopata, Obmann; B.-L. Fr. Pleier, Obm.-Stellv.; O.-L. R. Kutzer und B.-L. Ed. Wobisch, Schriftf.; L. Karl Fimml, Rechnungsführer; L. Wend. Klemm, Cassier, sämmtl. in Karlsbad; O.-L. Fr. Ziegler-Dallwitz, O.-L. Ant. Heidl-Altrohlau, L. Anna Böhmer-Karlsbad, ständige Mitglieder. Obmann der Wiener Ortsgruppe: B.-D. Franz Pehm.

Der **Deutsche Schulverein** (Obmann: Dr. Moriz Weitlof, Vereinskanzlei I, Bräunerstrasse 9) besass und unterhielt i. J. 1897 19 Schulen mit 43 Classen in 44 getrennten Abtheilungen. In diesem Jahre wurde keine Schule neu errichtet, dagegen wurden 7 Schulen aufgelassen bez. dem Prager Schulerhaltungsvereine übergeben. Der Verein besass 33 Kindergärten mit 37 Abtheilungen, subventionierte 44 Schulen und 46 Kindergärten, den Religions-Unterricht in 4, den deutschen Sprachunterricht in 2, den Industrie-Unterricht in 11, den Fortbildungs-Unterricht in 3, den Musikunterricht in 1 Schule. Er besitzt 32 Schulhäuser, 20 zu Schulzwecken adaptierte Realitäten, gewährte 6 Schulbau-Subventionen, unterstützte 14 Büchereien, beschenkte 3 Schulen mit Schuleinrichtungs-Gegenständen und 43 Schulen mit verschiedenen Lehr- und Lernmitteln. Lehrergehaltszulagen, Ehrengaben und Remunerationen wurden bewilligt in 80 Fällen, Schulgeldvergütungen in 29 Fällen. Anlässlich des Weihnachtsfestes wurden in zahlreichen Vereinschulen, sowie an 60 öffentl. Volksschulen Spenden für arme Schulkinder übermittelt. Stand des reinen Vermögens 495671,29 fl. gegen 486475,06 fl. im Vorjahre.

PAEDAGOGISCHES JAHRBUCH

1899.

(DER PAEDAGOGISCHEN JAHRBÜCHER ZWEIUNDZWANZIGSTER BAND.)

HERAUSGEGEBEN

VON DER

WIENER PAEDAGOGISCHEN GESELLSCHAFT.

REDIGIERT VON VICTOR ZWILLING.



WIEN 1900.

MANZ'SCHE K. U. K. HOF-VERLAGS- UND UNIV.-BUCHHANDLUNG

(JULIUS KLINKHARDT & Co.)

I. KOHLMARKT 20.

PAEDAGOGISCHES JAHRBUCH

1899.

(DER PAEDAGOGISCHEN JAHRBÜCHER ZWEIUNDZWANZIGSTER BAND.)

HERAUSGEGEBEN

VON DER

WIENER PAEDAGOGISCHEN GESELLSCHAFT.

REDIGIERT VON VICTOR ZWILLING.



WIEN 1900.

MANZ'SCHE K. U. K. HOF-VERLAGS- UND UNIV.-BUCHHANDLUNG

(JULIUS KLINKHARDT & Co.)

I KOHLMARKT 20.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Vorwort.

Der vorliegende zweiundzwanzigste Band der pädagogischen Jahrbücher ist nach Form und Anlage seinen Vorgängern genau angepaßt. Der erste Theil desselben enthält den Abdruck der in der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“ im correspondierenden Vereinsjahre gehaltenen Vorträge, sowie Skizzen der darangeknüpften Debatten, er bietet demnach einen Einblick in die Arbeitsleistung dieses Vereins. Der dem Jahrbuche beigelegte Anhang soll einen kurzen Überblick gewähren, welche Entwicklung das österreichische Volksschulwesen durch die maßgebenden officiellen Körperschaften in diesem Jahre erfahren hat, und welche Thätigkeit die grösseren heimischen Lehrervereinigungen entfalteten.

Der Ausschuss der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“ sieht sich auch in diesem Jahre freudig veranlaßt, dem hohen nied.-österreich. Landtage, sowie der wohlwollenden Wiener Gemeindevertretung den wärmsten Dank für das Wohlwollen auszudrücken, das dieselben durch Gewährung einer namhaften Subvention zur Herausgabe des Jahrbuches der Thätigkeit des Vereins entgegengebracht haben. Ebenso spricht er dem Redacteur der letzten zwei Bände, Herrn Emil Urban, anlässlich seines Rücktrittes von der Redaction für seine selbstlose Mühewaltung Dank und Anerkennung aus.

Die wohlwollende Beurtheilung, deren sich die Jahrbücher in der pädagogischen Fachpresse allgemein zu erfreuen haben, bildet einen

Ansporn für die „Wiener pädagogische Gesellschaft“, bei ihrer Thätigkeit auch weiterhin in gleicher Richtung und Intensität zu verharren. Und somit sei auch der neue Band des Pädagogischen Jahrbuches dem Wohlwollen seiner Leser empfohlen.

Wien, im April 1900.

Der Ausschuss der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“.

Für die Redaction:

VICTOR ZWILLING.

Inhalt

des zweiundzwanzigsten Bandes des Pädagogischen Jahrbuches.

	Seite
Vorwort	III
Übersicht der wichtigeren Abhandlungen des Jahresberichtes 1877 und der Pädagogischen Jahrbücher 1878—1899.	VI

Vorträge und Referate.

I. Zum fünfzigjährigen Regierungsjubiläum Sr. Majestät des Kaisers Franz Josef I. Von <i>Ferdinand Frank</i>	I
II. Über Methoden und Richtungen der Psychologie. Von Prof. Dr. <i>Wilhelm Jerusalem</i>	29
III. Über die vom Verbands der nieder-österr. Landwirte geforderte Schulreform. Von <i>Victor Zwilling</i>	38
IV. Zur Frage der Jugendlectüre. Von Dr. <i>S. Moldauer</i>	47
V. Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes. Von <i>Karl Sponner</i>	60
VI. Der Einfluss der behinderten Nasenathmung auf die körperliche und geistige Entwicklung. Von <i>Anton Druschba</i>	74
VII. Der französische Sprachunterricht an den österreichischen Bürgerschulen, Von <i>Marie Habel</i>	88
VIII. Das Turnen im gegenwärtigen Schulwesen. Von <i>C. B. Kratochwil</i>	99
IX. Die Vollendung des 25. Vereinsjahres der Wiener pädagogischen Gesellschaft. Von <i>M. Zens</i>	109
X. „Eine Schulreise und was sie ergeben hat.“ Erlebnisse und Betrachtungen von <i>Hans Trunk</i> . Referat von <i>Eduard Rybiczka</i>	125
XI. Leitfaden der Geometrie von <i>J. Jahne</i> und <i>H. Barbisch</i> . Referat von <i>Alois Kunzfeld</i>	135

Anhang.

I. Schulchronik. Von <i>V. Zwilling</i>	141
II. Thesen zu pädagogischen Themen	169
III. Das pädagogische Vereinswesen in Österreich	181

ÜBERSICHT

der wichtigeren Abhandlungen des Jahresberichtes 1877 und der Pädagogischen Jahrbücher 1878—1899.*)

I. Zur allgemeinen Pädagogik.

- Beiträge zur vergleichenden Psychologie. I, 1—15; II, 28—43. *Th. Eckardt.*
Eine neue Seelenlehre. XIV, 22—53. *Dr. F. M. Wendt.*
Die Seelenkunde des Menschen. XX, 40—62. *D. Simon.*
Über Methoden und Richtungen der Psychologie. XXII, 29—37. *Dr. W. Jerusalem.*
Über den Einfluss der experim. Psychologie auf die Erziehung. XV, 59—75. *Dr. E. Hannak.*
Organisation, Aufgabe, Methoden und Wert pädag.-psych. Laboratorien. XXI, 1—22.
Dr. F. M. Wendt.
Geist und Sprache in ihrer Wechselwirkung. XV, 75—98. *Ferd. Frank.*
Entstehung und Bildung der Sprache bei den Kindern. XVI, 34—50. *Dr. F. M. Wendt.*
Gedanken zur Prüfung der Fähigkeiten eines Kindes. II, 77—92. *Dr. H. Friedländer.*
Anleitung der Mädchen zum Denken. VI, 25—39. *Dr. F. M. Wendt.*
Die Concentration des Unterrichtes und die concentrische Methode. I, 34—51. *J. Wawrzyk.*
Die concentrische Methode an der Bürgerschule im Lichte der Schulpraxis. XII, 55—62.
D. Simon.
Begriff und Aufgabe der Erziehung. II, 118—136. *K. Huber.*
Die Schulerziehung in ihrem Verhältnisse zur Psychologie. XI, 11—24. *Ed. Siegert.*
Über formale Bildung. X, 21—36. *Eduard Siegert.*
Die Logik in der Schule. XVI, 70—78. *D. Simon.*
Über die praktische Richtung des Unterrichtes. VIII, 42—50. *Victor Pilecka.*
Der Unterricht im Nichtswissen. III, 66—79. *U. Bosshardt.*
Die psychische Entwicklung des Bösen. XVIII, 16—30. *Vict. Zwilling.*
Das Gefühl. XVII, 1—16. *Ed. Siegert.*
Über Gemüthsbildung. VII, 12—32. VIII, 1—17. *Dr. Emanuel Hannak.*
Über Charakterbildung. XV, 99—116. *Vict. Zwilling.*
Pflege und Verwertung der Phantasie beim Unterrichte. IX, 28—37. *D. Simon.*
Die Aufmerksamkeit. I, 61—68. *Dr. A. Winkler.*
Die Bildung der Interessensphären, eine Hauptaufgabe des Unterrichts. XXI, 108—114.
Dr. F. M. Wendt.
Pflichten und Rechte in der bürgerlichen Gesellschaft als Unterrichtsgegenstand. X, 37—61.
Ludwig Fleischner.
Zeitgemässe Aufgaben für ethische Volksbildung. XIX, 56—73. *Vict. Zwilling.*
Die Pflege des Rechtsgefühles. XV, 116—132. *J. Dichler.*
Die Feier von Gedenktagen in ihrer pädagogischen Bedeutung. I, 95—104. *S. Heller.*
Über Schulfestlichkeiten. XIX, 40—56. *M. Zens.*
Räthsel und Sprichwort in Schule und Haus. II, 93—102. *Victor Pilecka.*
Volksschriftthum und Pädagogik. IV, 21—31. *A. Kohn.*
Ein wichtiges Capitel der Schulerziehung: der Gehorsam. VII, 33—48. *Aug. Hofer.*
Über die Erziehung zum Gehorsam und ihre Grenzen. XII, 70—84. *F. Mohaupt.*
Erziehung zur Mässigkeit. XVII, 118—128. *F. Tiechtl.*
Die körperliche Züchtigung. IV, 32—52. *St. Zajic.*
Über staatsbürgerliche Erziehung. XVIII, 50—73. *Ferd. Frank.*
Wie ist die Jugend für das politische Leben vorzubereiten? V, 73—93. *Alois Bruhns.*
Die Kunst als Erzieherin. III, 80—93. *Paul Pape.*
Die Arbeit als Erziehungsmittel. IV, 115—122. *Paul Hübner.*
Die Erziehung zur Arbeit. XVIII, 31—49. *Arth. Holzwarth.*
Schülerbeschäftigungen in der schulfreien Zeit. XIX, 73—81. *Ant. Lohse.*

*) Der Jahresbericht ist durch J bezeichnet, der einzelne Band des Jahrbuches durch die römische Ziffer; auch ist die Seitenzahl angemerkt.

- Der moderne Mädchenunterricht. IV, 53—63. *Adalbert Hein.*
 Die Bildung des weiblichen Charakters. XI, 25—35. *Dr. F. M. Wendt.*
 Über Mädchenbildung. XIV, 60—80. *Victor Pilecka.*
 Frauenberuf und Frauenbildung. Von J. Reuper. IV, 122—125. *Charlotte Goldhammer.*
 Schule und Elternhaus. J, 10—13. *Dr. A. Winkler.*
 Über Schulhygiene. XI, 49—63. *Dr. E. Hannak.*
 Einfluss der behinderten Nasenathmung auf die körperliche und geistige Entwicklung. XXII, 74—87. *A. Druschba.*
 Die deutsche Unterrichtsmethode in der Taubstummschule. XVI, 79—101. *A. Druschba.*
 Heilpädagog. Bestrebungen. (Blinde und geistig abnorme Kinder.) XII, 85—99. *S. Heller.*
 Psychosen im Kindesalter. XIX, 7—26. *Dr. Theodor Heller.*
 Verwahrloste Jugend. XVI, 52—69. *J. W. Holczabek.*
 Über Kinderspiele. I, 24—33. *Victor Pilecka.*
 Über Jugendlectüre. J, 19—24. *S. Heller.*
 Zur Frage der Jugendlectüre. XXII, 47—59. *Dr. S. Moldauer.*
 Ideen und Vorschläge zur Organisierung und Verwaltung von Schülerbibliotheken. I, 69—80. *Karl Huber.*
 Über die moderne Natur- und Weltanschauung im Verhältnis zur Pädagogik. IV, 11—20. *Karl Höfler.*
 Wissenschaft und Bildung. XVI, 1—19. *Ferd. Frank.*
 Die nächsten Aufgaben der Pädagogik mit Rücksicht auf die speculativen Naturwissenschaften. II, 44—67. *Karl Penl.*
 Aufgaben und Correcturen. IX, 38—43. *Franz Steigl.*
 Durch welche Mittel kann man das Lehrpersonale an Volksschulen anregen? III, 112—118. *M. Zens.*
 Vom Übergang aus der Volksschule in die Mittelschule. XIII, 43—74. *M. Zens.*

II. Zur speciellen Pädagogik.

- Der Sprachunterricht als Erziehungsmittel. J, 13—18. *V. Pilecka.*
 Reformbestrebungen auf dem Gebiete der deutschen Rechtschreibung in der Vergangenheit und Gegenwart. XIV, 81—100. *Fr. Strobl.*
 Der Anschauungsunterricht. VI, 40—48. *Eduard Jordan.*
 Der Anschauungsunterricht. VI, 49—61. *Adalbert Mayer.*
 Der Anschauungsunterricht in Theorie und Praxis. XX, 78—96. *Karl Spenner.*
 Über den Unterricht in der Sprachlehre. VIII, 51—54. *August Janotta.*
 Theorie und Praxis im Grammatikunterrichte. X, 62—83. *M. Binstorfer.*
 Eine Reform der deutschen Satzlehre. Erster Theil, X, 139—188. Zweiter Theil, XI, 88—104. Dritter Theil, XIII, 29—42. *M. Zens.*
 Satzeintheilung und Satzgliederung. XIII, 75—92. *M. Zens.*
 Die Methode des Rechtschreibunterrichtes. IV, 64—100. *Johann Wawrzyk.*
 Über die zielbewusste Weckung des Sprachgefühles. XX, 62—78. *Fr. Kobinger.*
 Über Stimme und Sprache. XIV, 125—131. *Dr. Karl Schwarz.*
 Die Freischreibübungen im Verhältnis zu den übrigen Disciplinen in der Volksschule. J, 29—35. *Ph. Brunner.*
 Unser Stilunterricht. V, 94—101. *M. Neumann.*
 Deutsche Sprichwörter. III, 22—44. *Heinrich Deinhardt.*
 Nur deutsch, oder auch französisch? II, 137—151. *Dr. Emil Sniegon.*
 Ein Rückblick auf den französischen Sprachunterricht in der österreichischen Bürgerschule. XVII, 36—56. *Jos. Schamanek.*
 Der französische Sprachunterricht an den österr. Bürgerschulen. XXII, 88—98. *Marie Habel.*
 Über den Stoff und die Methode des heimatkundlichen Unterrichtes. V, 102—112. *V. Pilecka.*
 Über die zunächst notwendige Thätigkeit der österreichischen Volksschullehrer auf dem Gebiete des heimatkundlichen Unterrichtes. VII, 61—75. *F. Buchneder.*
 Der heimatkdl. Unterricht — die erste Stufe des geogr. Unterrichtes. XXI, 97—107. *Emil Urban.*
 Der geographische Unterricht. VIII, 68—82. *Joh. Georg Rothaug.*
 Die neuesten Fortschritte im erdkundlichen Unterrichte. XXI, 82—96. *C. B. Kratochwil.*
 Methodik der astronomischen Geographie an Volks- und Bürgerschulen. II, 103—117. *Dr. A. J. Pick.*

- Pro domo. VII, 49—54. Dr. A. J. Pick.
 Der Foucaultsche Pendelversuch im Unterrichte. X, 84—94. Dr. A. J. Pick.
 Bedeutung der hypsometrischen Karten für den geographischen Unterricht. VII, 55—60.
Rudolf Walsch.
 Über die methodische Bedeutung der Reliefkarte und deren Verwendung in der Volksschule. I, 182—184. *Marie Komorzynski.*
 Die Plastik im Dienste des geographischen Unterrichtes. IV, 101—106. *J. Thetter.*
 Einheitliche Zeitählung. XIV, 101—118. *M. Zens.*
 Der Geschichtsunterricht in der Volksschule. J, 50—54. *Heinrich Deinhardt.*
 Der Geschichtsunterricht, ein Mittel zur sittlichen Bildung der Jugend. XII, 42—54. *J. Kraft.*
 Zur Methodik des Geschichtsunterrichtes. XVII, 56—64. *D. Simon.*
 Beiträge zur Methodik des Geschichtsunterrichtes an Bürgerschulen. XIII, 93—103. *V. Zwilling.*
 Wie können die Schüler in die Kenntnis der vaterländischen Verfassung eingeführt werden? VI, 62—72. *D. Simon.*
 Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes. X, 111—121. *Franz Zoder.*
 Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes. XXII, 60—73. *K. Spinner.*
 Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichtes in der Volksschule. IX, 53—61.
Eduard Rybiczka.
 Ein Beitrag zur fortschreitenden Entwicklung der Methode des Naturgeschichtsunterrichtes. XVI, 102—121. *R. Aufreiter.*
 Über neue Lehrbücher der Naturgeschichte. XIX, 124—137. *Rud. Aufreiter.*
 Über die Beschaffung frischer Pflanzen für den botanischen Unterricht. IX, 62—74.
Dr. Karl Rothe.
 Über Versuche im naturgeschichtlichen Unterrichte. XVII, 83—88. *F. Zoder.*
 Über die Verwendung lebender Thiere beim Unterrichte. XVIII, 110—115. XIX, 93 bis 100. *F. Zoder.*
 Neues über Vererbung und Anpassung. XXI, 47—54. *F. Zoder.*
 Über Anschauungsmittel bei der Behandlung der Insecten. XIV, 132—140. *Victor Trautzl.*
 Die Versorgung der Wiener Volks- und Bürgerschulen mit mineralogischen und botanischen Anschauungsobjecten. XIX, 116—124. *F. Trenml.*
 Über Metamorphose, Metagenese und Heterogonie der Thiere. XVI, 121—136. Dr. V. Nietsch.
 Über Anschaulichkeit im Physikunterrichte. XI, 105—114. *Franz Schindler.*
 Über die Stoffanordnung im physikal. Unterr. der Bürgerschule. XIII, 110—120. *Emil Hain.*
 Unterrichts-Einheiten im physikalischen Unterrichte. XVII, 88—105. *R. Aufreiter.*
 Die Elektrizitätslehre in der Bürgerschule. XVIII, 93—109. *C. B. Kratochwil.*
 Über praktische Concentration in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsdisciplinen. XIV, 141—148. *Ludwig Müllner.*
 Über Rechenunterricht. IV, 107—114. Dr. A. J. Pick.
 Der logische Aufbau beim Unterrichte in der Elementar-Mathematik. XVII, 64—83.
 Dr. A. J. Pick.
 Beiträge zur Methodik des Rechenunterrichtes. XX, 107—121. *Marie Habel.*
 Über eine neue Art, geometrische Körper, resp. Krystallformen darzustellen. VII, 76—82.
Rudolf Hofer.
 Neue Sätze und die dazu gehörigen Anschauungsmittel für die Inhaltsberechnung einiger Polyeder. XIV, 149—153. *F. J. FINGER.*
 Die Veranschaulichung im geom. Unterrichte der Mädchen-Bürgerschule. XXI, 114—128.
Wl. Pausa.
 Über elementaren Zeichenunterricht. III, 119—126. *Franz FINGER.*
 Die Ziele des modernen Volksschul-Zeichenunterrichtes. VI, 73—82. *Franz Steigl.*
 Zur Praxis der Linien- und Flächentheilung im elementaren Schulzeichenunterrichte. XI, 76—87. *F. Steigl.*
 Über das Freihandzeichnen an Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. XV, 132 bis 148. *F. Steigl.*
 Reformbestrebungen im Zeichenunterrichte. XVII, 105—118. *C. B. Kratochwil.*
 Das Zeichnen nach der Natur. XIX, 100—116. *Al. Kunzfeld.*
 Nur eine Schreib- und Druckschrift. VI, 83—97. *Karl Huber.* (Als Broschüre erschienen.)
 Über den pädagogischen Wert der Gabelsbergerschen Geschwindigkeitsschrift in unseren Bürgerschulen. I, 105—111. *D. Simon.*
 Die Phonographie von Karl Faulmann. I, 179—181. *Emanuel Bayr.*

- Die darstellenden Arbeiten in der Volksschule. II, 152—167. *Paul Hübner*.
 Die Stellung des erziehlichen Knaben-Handarbeitsunterrichts zum Schulunterrichte. XXI, 55—67. *Josef Urban*.
 Über Schulwerkstätten. VII, 83—93. *Alois Bruhns*.
 Das Turnen im gegenwärtigen Schulwesen. XXII, 99—108. *C. B. Kratochwil*.
 Das Turnen in der Volksschule. Im Hinblick auf die Herabsetzung der Präsenzdienstzeit des Militärs. VI, 97—107. *Emanuel Fitzga*.
 Über Conservierung der Lehrmittel. IV, 78—103. *Julius Hofer*.

III. Lehr- und Lernmittel (Recensionen).

- Dr. Karl Schmidt's Geschichte der Pädagogik, herausgegeben von Dr. Fr. Dittes und Dr. Em. Hannak. XIII, 131—137. *F. Buchneder*.
 Moses oder Darwin? Eine Schulfrage von Dr. A. Dodel-Port. XIII, 137—138. *F. Strobl*.
 Dr. Dittes, „Die sittliche Freiheit“. XVII, 128—136. *Vict. Zwilling*.
 Joh. Jg. von Felbiger und seine Schulreform. Von Dr. Volkmer. XIII, 139—141. *R. Aufreiter*.
 Hölzels Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. IX, 50—52. *Ed. Jordan*.
 Kindergartenbeschäftigungsmittel. I, 172—177. *F. Jäger*.
 Goerth, Einführung in das Studium der Dichtkunst. VIII, 55—67. *August Hofer*.
 Frank, Zwilling, Zappert, Handbuch der naturgemässen Kindererziehung. XXI, 138—141. *D. Simon*.
 Über die Sprachschule von Stein, Weiner und Wrany. Neu bearbeitet von M. Binstorfer. XV, 162—169. Von *E. Rybiczka*.
 Weiss, Bilderatlas der Sternenwelt. XI, 115—118. Dr. A. J. Pick.
 Die elementaren Grundlagen der astron. Geographie von Dr. Pick. XVI, 137—139. *V. Zwilling*.
 Dr. Hermann Pick's neues Tellurium. I, 163—167. Dr. A. J. Pick.
 Letoschek's Universal-Tellurium. VIII, 83—88. *M. Zens*.
 Horizont, Apparat zur Darstellung der scheinbaren Bewegungen. XIII, 104—109. Dr. A. J. Pick.
 Dr. E. Müller, Ethnographischer Bilderatlas für Bürgerschulen. X, 95—110. *M. Zens*.
 R. Walsch, Hypsometrische Schulwandkarte von Niederösterreich. XIV, 119—124. *M. Neumann*.
 Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichtes von H. Trunk. XV, 169—173. *F. Buchneder*.
 Karl Penl, Leitfaden für die erste Stufe des mineralogischen Unterrichtes. V, 113—117. Dr. A. J. Pick.
 Joh. Max. Hinterwaldner, Wegweiser für Naturaliensammler. XIII, 142—145. *J. Ludwig*.
 Über Mohaupt's hygienische Schriften. XVI, 140—143. *J. Schamanek*.
 Zwei neue krystallographische Anschauungsmittel. II, 168—177. *A. Kocourek*.
 Die Lichtbrechungsrinne von R. Neumann. XVII, 144—145. Dr. V. Nietsch.
 Th. Eckardt, Die Physik in Bildern. V, 121—126. *Josef Schuberth*.
 Ein neues physikalisches Lehrmittel. III, 127—129. *Rudolf Hofer*.
 Durchschnittsmodelle zur Demonstration der statisch-dynamischen Verhältnisse auf der schiefen Ebene und der Bewegung des Pendels. V, 117—121. *Rudolf Hofer*.
 Lucas Lavtar, Der metrische Scheiben-Rechenapparat. XIII, 121—124. *Adolf Fischer*.
 Dr. A. T. Karpf, Apparat für die vier Grundrechnungsarten. XIII, 125—126. *D. Simon*.
 Gustav Trupka, Rechenstreifen und Rechentäfelchen. XIII, 127—130. *E. Rybiczka*.
 Die natürliche Methode des Rechenunterrichtes von E. Fitzga. XVII, 136—144. *R. Aufreiter*.
 Elementarzeichenschule von Jos. Eichler. IV, 127—130. *Ludwig Müllner*.
 Karl Lang, Methodenbuch für den Elementarunterricht in der Perspective; das Drahtmodell. IV, 130—132. *M. Schers*.
 Über ein neues Lehrmittel für den Unterricht im perspectivischen Zeichnen. XII, 63—69. *Rud. Hofer*.
 F. Steigl, Wandtabellen für den Zeichenunterricht. IX, 75—77. *G. Türmer*.
 F. Steigl, Neue Zeichenvorlagen. XIX, 137—139. *A. Kunzfeld*.
 Über Prangs Zeichenwerke. XVI, 144—147. *K. Lang*.
 Hans Trunk, Eine Schulreise und was sie ergeben hat. XXII, 125—134. *E. Rybiczka*.
 J. Jahne und H. Barbisch, Leitfaden der Geometrie. XXII, 135—140. *A. Kunzfeld*.
 Ausserdem mehrere kleinere Referate.

IV. Zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes.

- Über Schulentorganisation. II, 1—17. *Heinrich Deinhardt.*
 Friedr. Ed. Beneke als Vorläufer der pädag. Pathologie. XXI, 129—137. *M. Zens.*
 Dr. Friedrich Dittes †. XIX, 1—7.
 Gedächtnisrede auf Dr. Friedrich Dittes. XX, 1—23. *M. Zens.*
 Über Amos Comenius. XV, 26—47. *Dr. Em. Hannak.*
 21 Reden zur Pestalozzifeier. J, 24—26; I, 16—23; II, 68—76. *Heinrich Deinhardt.*
 III, 58—65; VIII, 18—23; XI, 1—10. *S. Heller.* IV, 1—10. *A. Bruhns.* V,
 33—39; VII, 1—11; IX, 12—27; XIV, 6—21. *Dr. A. J. Pick.* VI, 15—24.
Dr. A. Winkler. X, 1—20. *Dr. Friedrich Dittes.* XII, 28—41; XV, 47—59. XX,
 23—40. *Ed. Siegert.* XIII, 1—15. *Dr. Em. Hannak.* XVI, 20—33. *V. Zwilling.* XVII,
 16—36. *Ferd. Frank.* XVIII, 1—16; XXI, 35—46. *Jos. Krapsenbauer.* XIX,
 26—40. *D. Simon.* Zur Würdigung Fröbels. J, 36—45. *Albert Fischer.*
 Friedrich Fröbel und die Pädagogik des XIX. Jahrhunderts. IV, 40—52. *Philipp Brunner.*
 Die Milde-Feier. J, 55—72; (Festrede zur Mildefeier. J, 59—63. *Dr. Friedrich Dittes;*
 Epilog hierzu. J, 63—65. *S. Heller.*) *M. Zens.*
 Zur Milde-Feier. J, 46—47. *J. Felem.*
 Die Bedeutung Fichtes für die Pädagogik. I, 81—94. *Heinrich Deinhardt.*
 Herbert Spencer als Pädagoge. XXI, 23—34. *V. Zwilling.*
 Schulz von Strassnitzki. Eine Skizze seines Lebens und pädagogischen Wirkens. (Mit
 einem Bildnis.) I, 112—160. *Karl Huber.*
 Zur Erinnerung an Diesterweg. II, 18—27. *A. Chr. Jessen.*
 Rede zur Diesterwegfeier. XIV, 1—5. *Aug. Janotta.*
 Rede zur Deinhardtfeier. (Mit einem Bildnis.) III, 1—21. *Dr. Karl Julius Schröer,*
Dr. Ad. Jos. Pick v. E. Szanto. XVIII, 116—124.
 Rousseau und das französische Schul- und Erziehungswesen. III, 45—57. *Dr. Bernhard*
Heinzig.
 Hans Sachs. XVIII, 74—92. *Vict. Zwilling.*
 Zur Erinnerung an Leopold von Ranke. XIX, 81—93. *Dr. E. Hannak.*
 Kousseau's pädagogische Ideale und unsere pädagogische Praxis. I, 51—60. *Dr. Friedrich*
Dittes.
 Dr. Friedrich Dittes. (Mit einem Bildnis.) V, 1—32. *M. Zens.*
 Der Humanist Áneas Sylvius als pädagogischer Schriftsteller. IX, 1—11. *Dr. Emanuel*
Hannak.
 Johann Ignaz Melchior von Felbiger. XI, 64—75. *A. Janotta.*
 Bilder aus der österreichischen Schulgeschichte längst vergangener Zeit. XII, 15—27.
F. Tomberger.
 K. F. W. Wander, Lebensbild eines deutschen Lehrers. XIII, 16—28. *A. Chr. Jessen.*

V. Zur Charakterisierung des gegenwärtigen Schulwesens.

(Zeitgeschichtliches.)

- Das österreichische Volksschulwesen unter Kaiser Franz Josef I. XII, 1—14. *Dr. E. Hannak.*
 Zum fünfzigjährigen Regierungsjubiläum Sr. Majestät des Kaisers Franz Josef I. XXII,
 1—28. *Ferd. Frank.*
 Die österreichischen Lehrertage und ihre Erfolge. V, 53—72. *Franz Tomberger.*
 Jubiläumsrede zur Feier des I. allgemeinen österreichischen Lehrertages. XV, 1—26. (Mit
 Bildnis.) *M. Zens.*
 Trägt die Neuschule zur sittlichen Verwilderung des Volkes bei? III, 94—111. *Alois Bruhns-*
Über die vom Verbands der n.-ö. Landwirte geforderte Schulreform. XXII, 38—46.
V. Zwilling.
 Mens sana in corpore sano. In zeitgemässer Anwendung auf Lehrerarbeit und Lehrer.
 gehalt. VIII, 24—41. *M. Zens.* (Vom Vereine als Broschüre herausgegeben.)
 Über Fortbildung der Lehrer im allgemeinen und das Wiener Pädagogium im besonderen.
 VII, 1—14. *Dr. Emanuel Hannak.*
 Das Jubiläum eines pädagogischen Fachblattes. XIV, 54—59. *M. Zens.*
 Über das „Pädagogium“, pädagogische Monatsschrift, herausgegeben von Dr. Friedrich
 Dittes. XV, 148—162. *Ferd. Frank.*

- Zur Vollendung des 25. Vereinsjahres der Wiener pädagogischen Gesellschaft. XXII, 109—124. *M. Zens.*
- Über den Abschluss der Schulgesetzgebung im heutigen Frankreich. XIII, 146—152. *Dr. Fr. Dittes.*
- Die Hauptrichtungen des Schulzeichnunterrichtes in Deutschland. VIII, 89—103. *F. Steigl.*
- Der elementare Zeichenunterricht in Frankreich. XX, 96—107. *Anton Weiss.*
- Eine Ferienreise zum Studium des Zeichenunterrichtes in Schweden. XXI, 68—81. *Al. Kunzfeld.*
- Die Gestaltung des Handfertigkeitsunterrichtes für Knaben in der Gegenwart. X, 122 bis 138. *Alois Bruhns.*
- Die Kinder der Armen. VII, 94—106. *Ph. Brunner.*
- Die Gehaltsfrage in der österr. Lehrerschaft. XXII, 152—162. *V. Zwilling.*
- 20 Abhandlungen über das pädagogische Vereinswesen in Österreich-Ungarn. I—X, XII und XIII. *M. Zens*; XIV—XIX. *Ferd. Frank*; XX. und XXI. *E. Urban*; XXII. *V. Zwilling.*
- Die pädagogische Presse in Österreich, Deutschland und der Schweiz. I, 257—298. *Karl Huber.*
- Pädagogische Zeitschriften. II, 215—244. *Von verschiedenen Autoren.*
- Die deutsch geschriebenen pädagogischen Zeitschriften Österreichs. V, 129—149. *Alois Bruhns.* VII, 107—129; VIII, 171—194; X, 189—211. *Karl Huber.*
- Thesen zu ca. 580 pädagogischen Themen. (Als Ergebnis der Beratungen in amtl. Conferenzen, freien Lehrervereinen etc.) III—X, XII—XIV. *M. Zens.* XV—XIX. *Ferd. Frank.* XX., XXI. *E. Urban.* XXII. *V. Zwilling.*
- Schulstatistik. VI, 108—120. *M. Zens.*
- Schulchronik. VIII, 104—128; IX, 104—129. *M. Zens.* XIV, 154—178; XV, 173—198; XVI, 148—168. XVII, 146—170; XVIII, 164—196; XIX, 140—199. *Ferd. Frank.* XX, 121—164; XXI, 142—158. *E. Urban.* XXII, 141—168. *V. Zwilling.*
- Redaction** des Jahresberichtes 1877 und der Pädagogischen Jahrbücher von 1878 bis incl. 1887, dann 1889 und 1890 von **M. Zens**, 1888 von **K. Huber**, 1891 von **M. Zens** und **Ferd. Frank**, 1892 bis 1896 von **Ferd. Frank**, 1897 und 1898 von **E. Urban**, 1899 von **V. Zwilling**.

Stimmen der Fachpresse.

I. Band (1878).

„Keine ähnliche Publication der letzteren Zeit hat bei ihrem Erscheinen grösseres Interesse erweckt und ist mit mehr ehrender Bescheidenheit in die Öffentlichkeit getreten, als das vorliegende Jahrbuch. Ein Verein, der in solcher Art Rechenschaft legen kann über seine Thätigkeit, er hat nicht nur den Beweis seiner Existenzberechtigung erbracht, er darf vielmehr die volle Aufmerksamkeit der pädagog. Welt für sich in Anspruch nehmen.“

Freie pädagog. Blätter, Jahrg. 1879, No. 13.

„Welch rühriges päd. Streben in der österreichischen Lehrerschaft, namentlich in der Wiens herrscht, davon ist das vorliegende Jahrbuch ein vollgültiger Beweis. Das vorliegende Jahrbuch ist weit über Österreichs Grenzen hinaus von Bedeutung und grossem Interesse.“

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1878, No. 12.

„Wir freuen uns dieser Frucht der Thätigkeit der Wiener päd. Gesellschaft, nicht bloss ihres anregenden und meist gediegenen Inhaltes wegen, sondern auch weil hier Zeugnis abgelegt wird von dem ersten wissenschaftlichen Streben deutscher Pädagogen, die ja vielfach noch als blosse Schulhalter angesehen werden.“

Chronik des Volksschulwesens, Jahrg. 1878.

II. Band (1879).

„Wir zweifeln nicht, dass das ‚Pädagog. Jahrbuch‘ sich in der Bibliothek aller strebsamen Lehrer und Schulfreunde einbürgern wird, und sehen den weiteren Arbeiten der ‚Wiener pädagog. Gesellschaft‘, die die Lehrervereine Österreichs in so glänzender Weise repräsentiert, mit Spannung entgegen.“

Freie pädagog. Blätter, Jahrg. 1879, No. 51.

„Die Wiener päd. Gesellschaft wählt aus allen Gebieten des Erziehungs- und Unterrichtswesens wichtige Themata aus, um dieselben in abgerundeten Vorträgen und freien Discussionen möglichst gründlich zu erörtern.“

Pädagog. Jahresbericht, Jahrg. 1879.

„Wir haben nie an der Energie und an dem wissenschaftlichen Streben eines grossen Theiles der österreichischen Lehrerschaft, namentlich der Wiens gezweifelt. . . . Einen neuen Beweis für das oben Gesagte liefert das vorliegende Jahrbuch, welches zeigt, wie fast allerwärts in der gesammten Monarchie ein frisches geistiges Leben die Lehrerschaft durchzieht, trotz allen Druckes, der noch auf ihr lastet. Die hier gebotenen Vorträge und Abhandlungen sind durchweg wissenschaftlich gehalten und voll reicher Anregungen, so dass wir ihr Studium allen Lehrern angelegentlich empfehlen können.“

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1880, No. 3.

III. Band (1880).

„Wie die vorhergehenden Jahrbücher, so zeichnet sich auch dieses durch reichen anregenden Inhalt aus. Es ist ein schöner Beleg für die Tüchtigkeit und Rührigkeit unserer österreichischen Collegen.“

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1881, No. 3.

„Wie man aus dem Inhaltsverzeichnisse ersieht, hat die Wiener päd. Gesellschaft auch im letzten Vereinsjahre den Fragen der Erziehung und des Unterrichtes ein reges Interesse zugewendet, und was sie von ihren Verhandlungen in dem angezeigten Jahrbuche niedergelegt hat, verdient ebensowohl unseren Beifall, wie die in den früher angezeigten Bänden enthaltenen Beiträge.“

Pädagog. Jahresbericht, Jahrg. 1880.

IV. Band (1881).

„Zum 4. Male legt hier ein päd. Verein, welcher sich durch sein eifriges und harmonisches Zusammenwirken für die Hebung der Erziehung und des Unterrichtes bereits eine hervorragende Stellung erworben hat, die Hauptergebnisse seiner Jahresarbeit den weiteren Kreisen der Berufsgenossen zur Würdigung und Verwertung vor. Auch dieses neue Jahrbuch ist ein schönes Zeugnis redlichen und ernsten Strebens, sowie der tüchtigen Schulung und reichen Erfahrung seiner Urheber.“

Pädagogium, IV. Jahrg., 9. Heft.

V. Band (1882).

„Was hier geboten wird, erfüllt uns mit hoher Achtung und berechtigt zu der Hoffnung, dass gegen eine solche Lehrerschaft die Fluten der Reaction vergeblich anstürmen werden.“

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1883, No. 6.

„Die früheren Bände dieses Werkes sind seiner Zeit im ‚Jahresberichte‘ angezeigt und empfohlen worden. Sie bezeugen die eifrige Thätigkeit, tüchtige Bildung und mannhaftige Gesinnung der Wiener päd. Gesellschaft. Die Herausgeber sind bestrebt, von Jahr zu Jahr Besseres zu bieten. Es stand ihnen diesmal ein so grosser Vorrath von Arbeiten zur Verfügung, dass sie zu einer strengen Auswahl des Besten veranlasst waren. . . . Alles ist mit Verständnis und Sorgfalt ausgearbeitet, und das ganze Buch gehört zu den besten Erscheinungen der periodischen Literatur dieses Faches.“

Pädagog. Jahresbericht, 36. Band.

VI. Band (1883).

„Von dem regen, strebsamen Geiste, der in der Wiener päd. Gesellschaft herrscht, legt das Jahrbuch mit seinem gediegenen und mannigfaltigen Inhalte das ehrenvollste Zeugnis ab, und gern machen wir daher unsere Leser mit warmer Empfehlung auf dieses Ergebnis einer treuen, gemeinsamen Jahresarbeit aufmerksam.“

Schlesische Schulzeitung, Jahrg. 1885, No. 5.

„Indem wir diesen Band des päd. Jahrbuches sowie die früher erschienenen der Lehrerwelt und allen Schulfreunden bestens zur Anschaffung und eingehenden Lectüre anempfehlen, machen wir insbesondere die Herren Referenten in den Bezirkslehrerconferenzen auf die ‚Thesen zu päd. Themen‘ aufmerksam.“

Bukow. Pädagog. Blätter, Jahrg. 1884, No. 6.

„Die gediegenen Vorträge und Abhandlungen beanspruchen mit Recht das Interesse der Lehrerwelt.“

Haus und Schule, Jahrg. 1884, No. 38.

„Das Jahrbuch ist ein päd. Schatzkasten, aus dem entnehmen zu können besonders den Lehrern willkommen sein dürfte, welchen die 2. Prüfung noch bevorsteht, oder welche in einer Lehrerversammlung einen Vortrag zu halten haben.“

Preussische Schulzeitung, Jahrg. 1884.

„Dieser neue Band reiht sich würdig seinen Vorgängern an. Möge die Wiener päd. Gesellschaft auch ferner gedeihen und noch recht viele Jahrbücher hervorbringen.“

Pädagogium, Jahrg. 1884.

VII. Band (1884).

„Respect vor unseren Collegen in Oesterreich! Von dem Jahrbuche ist nun bereits der 7. Band erschienen; aber jeder ist ein vollgiltiges Zeugnis dafür, dass Oesterreichs Lehrer trotz schwieriger politischer Verhältnisse mit voran stehen in stetiger treuer Arbeit für Hebung und Förderung der Schule und des Lehrerstandes. Der neueste Band steht an Gedeihenheit seinen Vorgängern ebenbürtig zur Seite. Das päd. Jahrbuch verdient die grösste Verbreitung, namentlich seien auch die überall in Deutschland bestehenden ‚Schulvereine‘ darauf aufmerksam gemacht.“

Anzeiger f. d. pädagog. Lit., Jahrg. 1885, No. 11.

VIII. Band (1885).

„Man sieht, dass dies vortrefflich redigierte Jahrbuch eine Masse anregenden Stoffes enthält.“

Anzeiger f. d. neueste pädagog. Lit., Jahrg. 1886, No. 10.

„Auch dieses neue, das 8. Jahrbuch der im Titel bezeichneten Gesellschaft erreicht derselben zu grosser Ehre, da in demselben das vielseitige, ernste und einsichtsvolle Streben, die Theorie und Praxis der Pädagogik auf der erreichten Höhe zu erhalten und weiter zu vervollkommen, unverkennbar zum Ausdrucke kommt. Mit besonderem Lobe muss noch der Fleiss, die Gewissenhaftigkeit und verständnisvolle Umsicht erwähnt werden, welche der Redacteur dieses Jahrbuches abermals mit bestem Erfolge bethätigt hat.“

Pädagogium, Jahrg. 1886, Heft 10.

IX. Band (1886).

„Wie die früheren Jahrbücher, so hat auch das vorliegende einen reichen, nach allen Seiten hin anregenden pädagogischen Inhalt. Es gewährt nicht nur einen Überblick über das Leben und Streben der Wiener pädagogischen Gesellschaft, sondern auch über die Entwicklung des gesammten österreichischen Bildungswesens.“

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1887, No. 10.

„Gleich seinen Vorgängern sei auch dieser Band des Jahrbuches als Zeugnis reger Vereinsthätigkeit und als Mittel zum Studium pädagogischer Tagesfragen, wie zur Beurtheilung der Schulgeschichte unserer Zeit fleissiger Lectüre empfohlen.“

Bayerische Lehrerzeitung, Jahrg. 1887, No. 36.

X. Band (1887).

„Wir haben die Aufsätze mit lebhaftem Interesse gelesen; es sind durchwegs tüchtige, zum Theil geradezu ausgezeichnete Arbeiten, welche die wärmste Empfehlung verdienen.“

Pädagog. Jahresbericht, 41. Band.

XII. Band (1889).

„Der uns vorliegende XII. Band reiht sich würdig seinen Vorgängern an. Er legt Zeugnis ab von vielseitiger Thätigkeit, ernstem Streben und gründlichem Wissen. Nach der Ansicht des Referenten verdient das Jahrbuch auch seitens der Mittelschule alle Beachtung.“

Zeitschrift f. d. österr. Gymnasien, Jahrg. 1892, No. 2.

XIII. Band (1890).

„Die pädagogische Gesellschaft hat sich durch ihre Jahrbücher im In- und Auslande zu Ansehen und Geltung zu bringen verstanden, und auch der vorliegende Band erhält sich auf der Höhe seiner Vorgänger.“

Österr. Schulbote, 41. Jahrg., No. 6.

„Das Werk verdient die wärmste Empfehlung. Es legt Zeugnis ab von dem unermüdlichen Arbeiten und Streben unserer Collegen in Österreich-Ungarn. Das Werk verdient für Lesezirkel und Lehrerbibliotheken angeschafft zu werden.“

Rheinische Blätter f. Erz. u. Unt., 66. Jahrg., Heft 1.

XIV. Band (1891).

„Zu den Büchern, deren Erscheinen bereits erwartet und freudigst begrüsst wird, gehören die Jahrbücher der Wiener pädagogischen Gesellschaft. Ehrend für den Verein, von dessen bedeutsamer Entwicklung sie ein erfreulich Bild entrollen, ehrend für die Herausgeber, von deren unermüdlichem Fleisse sie ein beredtes Zeugnis geben, sind sie jedem Schulmanne unentbehrlich, der ein getreues Bild von der Gesamthätigkeit des österreichischen Schulwesens gewinnen will. Nicht in zweiter Linie ist es die Gediegenheit der veröffentlichten Vorträge, die Verlässlichkeit der gemachten Angaben, durch welche sich die Jahrbücher einen der ersten Plätze auf dem pädagogischen Büchermarkte errungen. Diese uneingeschränkte Anerkennung zollen wir auch dem vorliegenden Band. . . . Wir empfehlen nicht allein den vorliegenden Band, sondern auch gleichzeitig wiederum die Vorgänger dieses Jahrbuches aufs wärmste und können nur wünschen, dass dieselben nicht nur für Vereins-, Bezirks- und Locallehrerbibliotheken, sondern auch für die Handbücherei des Lehrers angeschafft würden.“

Freie Schulzeitung, Reichenberg, 17. Jahrg., No. 44.

„Wir empfehlen das Jahrbuch wie seine Vorgänger als anregende Lectüre.“

Lit. Beilage z. Pädagog. Zeitung, Jahrg. 1892, No. 11.

„Über das in den letzten zwei Jahrbüchern Gebotene kann man sich nur höchst anerkennend äussern. Im Interesse des löblichen Unternehmens wünschen wir, dass die Jahrbücher in keiner Bezirkslehrerbibliothek fehlen und dass, wo die Mittel es erlauben, dieselben auch in die Lehrerbibliothek eingestellt werden. Wir Lehrer brauchen beständige Anregung, frische Nahrung, neues Blut.“

Zeitschrift d. oberösterr. Lehrervereins, 14. Jahrg., No. 36.

„Der 14. Band enthält eine Reihe sehr interessanter Vorträge und Abhandlungen. Das Jahrbuch verdient seines allgemeinen und seines mehr historischen Theiles wegen auch ausserhalb Österreichs die Beachtung von Lehrerkreisen.“

Schweizer Lehrerzeitung, Jahrg. 1892, No. 11.

„Wie immer reichhaltig und gediegen.“

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1892, No. 9.

„Auch der vorliegende Band enthält in seinem ersten Theile eine Reihe wertvoller Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogik.“

Pädagog. Jahresbericht, Jahrg. 1892.

„Wir können von dem neuen Bande mit vollem Rechte, wie von so vielen seiner Vorgänger, sagen, dass er sehr viel Interessantes enthält und weiter Verbreitung würdig ist.“

Wegweiser durch d. pädagog. Lit., Jahrg. 1893, No. 1.

„Das Studium dieses gediegenen Jahrbuches sei auch den deutschen Lehrern bestens anempfohlen.“

Schneiders Pädagog. Jahrbuch, 5. Jahrg.

XV. Band (1892).

„Das vorliegende Jahrbuch ist wie seine Vorgänger ein pädagogischer Leiter ersten Ranges.“

Anzeiger f. d. neueste pädagog. Lit., Jahrg. 1893, No. 39.

„Der XV., mit dem Bildnisse des rühmlichst bekannten Schulmanns Binstorfer geschmückte Band verdient die Aufmerksamkeit der Mittelschulkreise, welche sich für die erziehliche Seite des Unterrichtes interessieren.“

Zeitschrift f. d. Realschulwesen, 18. Jahrg., Heft 7.

„Wir empfehlen das Werk der Beachtung in Pädagogenkreisen.“

Lit. Beilage z. pädagog. Zeitung in Berlin, 18. Jahrg., No. 10.

„Es macht dem Berichtersteller ein besonderes Vergnügen, sagen zu müssen, dass auch der 15. Band der pädagogischen Jahrbücher voll und ganz auf der Höhe seiner Vorgänger steht. Ein Buch dieser Art spricht für sich selbst, und es genügt die Angabe seines Inhaltes, um den Besitz desselben wünschenswert zu machen; wer einmal einen Band erworben, wird das Erscheinen seines Nachfolgers freudig begrüßen. — Indem wir noch der mühevollen Thätigkeit des Herausgebers mit besonderer Anerkennung gedenken, empfehlen wir allen Amtsgenossen wärmstens die Anschaffung dieses Bandes.“

Freie Schulzeitung, Reichenberg, 12. Jahrg., No. 45.

„Für die Entwicklung des österreichischen Schulwesens ist eine schlimme Zeit gekommen, denn durch die Annahme der Schulgesetznovelle ist das ganze Reichsvolksschulgesetz in Frage gestellt worden. Dass aber die österreichische Lehrerschaft dem drohenden Kampfe unentwegt entgegen tritt, dafür legt das vorliegende Jahrbuch beredtes Zeugnis ab. Was nun auch geschehen mag, die Lehrerschaft wird den Eifer und die Begeisterung in der Ausübung ihrer Berufspflichten nicht verlieren, denn sie fühlt sich ergriffen von dem Geiste des Reichsvolksschulgesetzes und wird diesen Geist festhalten, trotz der zu gewärtigenden Schwierigkeiten.“

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1883, No. 6.

„Der mit der Herausgabe vorliegenden Werkes beauftragte Ausschuss der Wiener pädagogischen Gesellschaft schreibt: „Als ein Zeugnis, dass die der pädagogischen Strebsamkeit nichts weniger als günstigen Verhältnisse das pädagogische Leben und Streben in unserm Vaterlande nicht zu erdrücken vermocht haben, wird unser Jahrbuch — das sprechen wir zuversichtlich aus — von allen, welche diese Verhältnisse kennen und würdigen, sicher anerkannt werden. Möchte es ihm nun auch gelingen, der guten Sache, welche wir mit Liebe und Ehrlichkeit vertreten, thatsächlich zu nützen!“ Wir müssen ihm antworten, dass wir nie an der Energie und an dem wissenschaftlichen Streben eines grossen Theils der österreichischen Lehrerschaft, namentlich der Wiens, gezweifelt haben. Verdanken wir doch besonders in praktischer Beziehung unsern österreichischen Collegen manche bedeutungsvolle Anregung und hat doch die österreichische pädagogische Presse Hervorragendes geliefert. Einen neuen Beweis für das eben Gesagte liefert das vorliegende Jahrbuch, dessen Hauptinhalt aus Vorträgen besteht, die innerhalb der Wiener pädagogischen Gesellschaft gehalten worden sind, das aber auch durch eine im Anhang gegebene Übersicht über das pädagogische Vereinswesen in Österreich-Ungarn zeigt, wie fast allerwärts in der gesammten Monarchie ein frisches geistiges Leben die Lehrerschaft durchzieht, trotz allen Druckes, der noch auf ihr lasset. Die hier gebotenen zwölf Vorträge und Abhandlungen sind durchweg wissenschaftlich gehalten und voll reicher Anregungen, so dass wir ihr Studium allen Lehrern angelegentlich empfehlen können. . . . Wir wiederholen, dass das vorliegende Jahrbuch von Seiten der deutschen Lehrerschaft die grösste Beachtung verdient.“

Pädagog. Anzeiger, Jahrg. 1880, No. 3.

„Die Wiener pädagogische Gesellschaft, zu den angesehensten Vereinen ihrer Art gehörend, widmet sich vorzugsweise, ja fast ausschliesslich der Pflege der pädagogischen Wissenschaft und Kunst, was um so mehr Anerkennung verdient, als derzeit die äusseren Angelegenheiten der Schule und des Lehrerstandes das Interesse und den gegenseitigen Gedankenaustausch der Standesgenossen übermässig beeinflussen. Da ist es in der That ein Verdienst, den eigentlichen Lebensnerv und Ehrenpunkt des pädagogischen Berufs, die fachmännische Tüchtigkeit, hochzuhalten, weil sonst der Lehrerstand die Fähigkeit und mit ihr das Anrecht verlieren würde, in der Aufsicht und Leitung des Schulwesens die Stellung einzunehmen, welche er verlangt.

Das neue Jahrbuch der Wiener pädagogischen Gesellschaft gibt abermals Zeugnis von dem regen und fruchtbaren Streben, das seit ihrem Bestehen ununterbrochen in ihr geherrscht hat. . . . Wir halten es für überflüssig, ein Lob der einzelnen Arbeiten beizufügen, da es in der Schulwelt längst bekannt ist, dass die Jahrbücher der Wiener pädagogischen Gesellschaft nur Gutes bringen. Hervorheben müssen wir jedoch, dass der nunmehrige Redacteur des Werkes, Herr Ferd. Frank, seinem verdienstvollen Vorgänger und Vorsitzenden des Vereins, Herrn M. Zens, würdig zur Seite steht. Herr Frank hat einerseits, wie aus obigen Ausführungen ersichtlich ist, eine ganze Reihe wertvoller und umfangreicher Beiträge für den vorliegenden Band geliefert, andererseits die Sichtung und Drucklegung des Ganzen in musterhafter Weise besorgt.“

Pädagogium, Jahrg. 1893, Heft 7.

XX. Band (1898).

Vor kurzem erschien, von seinen zahlreichen Freunden herzlich begrüsst, das Pädagog. Jahrbuch für 1897, der Jahrbücher 20. Band. Die Wiener Pädagogische Gesellschaft erwirbt sich durch die Herausgabe des Jahrbuches, welches jedem Schulmanne treue Führerschaft auf dem Gebiete des österreichischen Schulwesens leistet und ihm für viele Arbeiten unentbehrlich ist, ein unstreitbares Verdienst, das jederzeit wärmstens anerkannt werden muss. . . . Das Jahrbuch für 1897 sei, wie alle seine bewährten Vorgänger, den Amtsgenossen auf das beste zur Anschaffung empfohlen.

**Bücher-, Lehrmittel- und Zeitungsschau der Freien Schulzeitung,
Novbr. 1898.**



I.

Zum fünfzigjährigen Regierungsjubiläum Sr. Majestät des Kaisers Franz Josef des I.

Festrede, gehalten am 3. December 1898 von FERDINAND FRANK.

Mit brausenden Jubelaccorden zog das heurige Jahr ins Land, um nun in der Nähe der Jahreswende wie im Schlusssatze einer gewaltigen Symphonie das zu vereinen, was Millionen treuer Herzen für Sr. Majestät, unseren allgeliebten Kaiser fühlen, der soeben in vollster Frische des Leibes und des Geistes die fünfzigjährige Wiederkehr jenes Tages gefeiert, an dem er an die Spitze eines mächtigen Staatswesens gestellt wurde, das er ein Menschenalter hindurch trotz aller Hindernisse unvermindert an Macht, geschützt durch weise Gesetze, gestärkt durch langen Frieden, segens- und liebevoll betreut hat.

Unser Jubelkaiser, der heuer so hochgefeiert, ist uns allen ein Musterbild und ehrwürdig, weil er, schlicht in Wort und That, jedem Gepränge abhold, den Weg der Pflicht und des Friedens wandelt; deshalb wollen wir als Lehrer des Volkes, zu einer schlichten internen Feier versammelt, auch heute jedes unnütze Wortgepränge meiden und aus dem tiefsten Born unseres Gemüthes dem erlauchten Jubilar unsere innigste Huldigung darbringen, schlicht und recht, wie es sich unserem Stande ziemt.

Wohl verhält der brausende Festjubiläum, in den sich eine Thräne der Trauer um die hohe Frau mischt, welche ein grausames Geschick von der Seite ihres erlauchten Gemahles, aber keineswegs aus den Herzen der sie innig liebenden Völker Österreichs gerissen, in diesen Mauern, desto inniger aber wollen wir heute all unser Denken und Fühlen erschliessen in ernster Betrachtung, um der Weihe dieses seltenen Festes Rechnung zu tragen.

Und worin anders könnte diese weihevollen Stimmung passender zum Ausdrucke gelangen, als in rückschauender Betrachtung und in gerechter

Würdigung dessen, was während der langen Regierungszeit unseres Kaisers auf dem Felde der öffentlichen Volksbildung in Österreich errungen wurde, und zu schliessen mit dem Gefühle des Dankes und mit dem Gelöbniß der Treue für immerdar.

Es würde also der Tendenz der heutigen Versammlung ganz und gar nicht entsprechen, wenn wir bei dieser geschichtlichen Betrachtung etwas anderes im Auge hätten als das Verhältnis der Schule zur staatlichen Idee, welch' letztere gleichsam den ruhenden Pol in der Erscheinungen Flucht darstellt, an welchen sich alle Wandlungen des Bildungsgedankens eng anschliessen, aus welchem heraus eine Genesis der einzelnen Epochen auf naturgemäßem Wege im Umriss gewonnen werden kann. Nur diese Art der Betrachtung gibt die Gewähr, in schlichter Weise die einzelnen Phasen im Entwicklungsgange des heimischen Bildungswesens kurz charakterisieren zu können, ohne sich in kritische Excursionen zu verlieren, das erreichte Gute in vollem Masse dankbar zu würdigen, berechnete Wünsche aber einstweilen zurückzustellen.

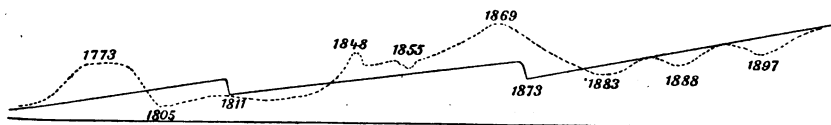
Einleitend wollen wir die allgemeinen Gesichtspunkte berühren, welche den Entwicklungsgang der Cultur überhaupt kennzeichnen, und die Stellung der Volksschule im Rahmen des Culturganzen andeuten, um dann aus diesen grundlegenden Gesetzen die besonderen Ergebnisse des Entwicklungsganges der österreichischen Volksschule abzuleiten.

Es ist eine durch tausendjährige Erfahrung erhärtete Thatsache, dass die Entwicklung und Hebung der Cultur sich nicht in der Richtung einer aufsteigenden Geraden bewegt, dass dieselbe vielmehr durch katastrophenartig wirkende Umstände ruckweise emporgeschnellt wird, und dass auf diese Ansätze plötzlicher Erhebung eine jedesmalige Rückwirkung von längerer oder kürzerer Dauer, von grösserer oder geringerer Intensität folgen muss. Sie erlassen mir, dieses Gesetz durch Beispiele aus der Geschichte zu belegen.

Nun ist aber die Frage der öffentlichen Volksbildung überhaupt eine Culturfrage, und sie muss folgerichtig in ihrer Entwicklung dem genannten Gesetze unterliegen, dasselbe findet auch bei der Betrachtung der Entwicklung der österreichischen Volksschule vollauf seine Bestätigung. Die äusseren und inneren politischen Verhältnisse unseres Reiches, welche nicht selten katastrophenartig einer Wandlung ausgesetzt waren, gaben nicht nur wiederholt Anlass zu durchgreifenden Regierungsmassregeln, zu Verfassungs- und Gesetzesänderungen, sie führten auch zu Reformen des öffentlichen Bildungswesens im besonderen. Weil aber derartige, oft von den jeweilig herrschenden Persönlichkeiten oder Parteien herbeigeführte, in das Staatsleben

tief eingreifende Veränderungen die thatsächlichen Verhältnisse weit überfliegen und nicht selten einen unorganischen Charakter tragen, muss ihnen die Reaction gegen das Bestehende auf dem Fusse folgen. Derartige Schwankungen aber müssen sich auf dem Gebiete des Bildungswesens um so fühlbarer machen, als gerade dieses Culturgebiet auf den Weg ruhiger, organischer Entwicklung gewiesen ist. Trotz dieser unausbleiblichen Schwankungen ist auf dem Felde des öffentlichen Bildungswesens in Österreich ein stetiges Fortschreiten besonders nach der extensiven Seite hin nicht zu verkennen, dessen Triebfeder zum grossen Theile in dem wachsenden Bildungsbedürfnisse des Volkes und in der aufwärtsstrebenden Entwicklung der wirtschaftlichen Lebensbedingungen liegt, welch' letztere besonders in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in einigen Theilen von Österreich einen ungeahnten Aufschwung nahmen.

Demgemäss lässt sich das öffentliche elementare Bildungswesen in Österreich seinem Verlaufe nach an einer Doppelcurve versinnlichen, welcher zwei Ursachen regulierend zugrunde liegen: 1. Die äusseren und inneren politischen Verhältnisse des Staates, zu denen auch die nationalen und religiösen Interessen gehören, welche zumal in Österreich eine grosse Rolle spielen; 2. die wirtschaftlichen Verhältnisse und das damit zusammenhängende Bildungsbedürfnis des Volkes. Stellen letztere gleichsam den cantus firmus dar, der je nach der culturellen Beschaffenheit der einzelnen Kronländer in sehr verschiedener Höhe liegt, so ist die erstere bewegte Curve gleichsam der Contrapunkt dazu, welcher zeitweilig zur Grundmelodie zwar in Gegensatz tritt, sich aber doch immer wieder der zugrunde liegenden Linie anpassen muss. Der Zusammenhalt und die Deutung dieser Linien ist für die Entwicklung unserer öffentlichen Volksschule sehr lehrreich.



Zu dieser grundlegenden culturellen Frage tritt noch die Anspruchnahme des Staates auf die Schule. Es sind nämlich drei Factoren, welche nebeneinander naturgemäss ihren Einfluss auf die Erziehung geltend machen: 1. die Familie, 2. die religiösen Gesellschaften, 3. der Staat. Lag der ersteren von jeher die Individualsorge für die kommende Generation ob, so widmeten die Kirchen der Entwicklung des sittlichen Zustandes von Generation zu Generation auf Grundlage der religiösen Überzeugungen ihr Hauptaugenmerk,

während der Staat mehr die äusseren Bedingungen des gesellschaftlichen Bestandes beachtete.

Während sämtliche Kirchen und Religionsgenossenschaften seit ihrem Bestande als eine der wichtigsten Aufgaben die sittlich-religiöse Erziehung des Volkes, insbesondere der heranwachsenden Jugend, betrachtet haben, tritt die Einflussnahme des Staates auf die Erziehung erst im vorigen Jahrhundert deutlicher auf.

Es ist ein unsterbliches Verdienst unserer grossen Kaiserin Maria Theresia, die damals schwankenden und lückenhaften Verhältnisse durch eine feste staatliche Organisation des Volksschulwesens wenigstens zum Theile beseitigt zu haben; sie ist dadurch die Schöpferin der öffentlichen Volksschule in Österreich geworden. Sie, die thatkräftige, von edlem Ehrgeiz erfüllte Regentin ringt mit dem Feldherrn und Philosophen auf dem Throne nicht bloss um den blutigen Kriegslorbeer, sondern auch um die Palme des Friedens, und aus dem benachbarten Preussen gewinnt Maria Theresia den Mann, der ihr bei der Einrichtung der österreichischen Volksschule hilfreiche Hand bietet.

Und wenn uns auch heute unter anderen Zeit- und Bildungsverhältnissen manches Detail dieser Schöpfung mit den oft kleinlich erscheinenden Mitteln veraltet anmuthet, so verwandelt sich die Lust zur Kritik in Bewunderung des sicheren Blickes der grossen Kaiserin für die Bedürfnisse des erziehenden Unterrichtes, sobald wir uns in die Zeit eines Basedow und Rousseau versetzen und in der Richtung dieser Pädagogen die Überschätzung und Schrankenlosigkeit der Bildung einerseits, die Verachtung derselben anderseits beachten.

Beide erschweren, falls ihre Grundsätze auf die elementare Bildung übertragen würden, die Möglichkeit einer sittlich-religiösen Grundlegung der Jugendbildung. Diese aber zu erhalten in conservativem Sinne und darauf aufbauend die nothwendigsten elementaren Kenntnisse jedem Kinde zu vermitteln, blieb vor der Hand das Ziel der thesianischen Schulreform, welche nicht an dem Massstab der intensiven Vertiefung, sondern nach dem der extensiven Ausbreitung beurtheilt werden muss, denn für die Volksbildung ist sicher, wie dies in den nordischen Ländern der Fall ist, mehr gethan, wenn 95—98 % aller Staatsbürger lesen und schreiben können, als wenn 20 % eine tiefgehende Bildung erhalten, indes $\frac{4}{6}$ aller Bewohner in völliger Unwissenheit dahingleben. Daher wird die möglichste Ausbreitung der Volksbildung immer in erster Linie stehen müssen, und erst dann, wenn das bescheidene Mass der nothwendigsten Kenntnisse allen Schülern gewährleistet ist, kann an eine Vertiefung der Bildung mit Rücksicht auf die örtlichen und

wirtschaftlichen Verhältnisse gedacht werden, ohne dass gerade eine völlige Verländerung des Schulwesens nothwendig wäre.

Das durch Maria Theresia betonte staatliche Bedürfnis auf allgemeine Volksbildung prägte sich schärfer aus unter Josef dem II., welcher bekanntlich alles daran setzte, die in der Zeit liegenden Ideen bis zu den äussersten Consequenzen hin zu verfolgen. So sehen wir unter diesem Herrscher den Schulzwang förmlich decretiert auftreten, und die Durchführung dieser Massnahme musste die allgemeine Volksbildung eher schädigen als fördern, denn der Arme empfand sie bei seiner eigenen Unbildung als unnützen Zwang, der Reiche aber wollte sich das Verfügungsrecht über seine Kinder nicht nehmen lassen.

Da einerseits durch den Schulzwang die Eltern brütsquiert wurden, musste der Widerstand derselben gegen die öffentliche Schule sich bemerkbar machen, da anderseits durch das von Josef dem II. im Jahre 1787 decretierte Schulpatronat der Kirche neue, umfangreiche Pflichten auferlegt wurden, war es kein Wunder, dass dieselbe ihre Rechte auf die Schule später um so energischer geltend machte.

Der Schulzwang musste also wie manch andere Massregel Josefs des II. dem Ansturme weichen. Die traurigen Verhältnisse unseres Vaterlandes zur Zeit der napoleonischen Kriege und das wirtschaftliche Elend während dieser Kriegsjahre zeitigte in Österreich ein Streben nach gesellschaftlicher Ruhe und nach Erlangung von Wohlstand selbst auf Kosten der geistigen Bildung. Diese Zeitrichtung prägt sich auch thatsächlich in mancher neuen Bestimmung der Politischen Schulverfassung vom 11. August 1805 aus, welche neben die Decrete und Erlässe Maria Theresias und Josefs des II. trat und durch zwei Drittheile unseres Jahrhunderts die Grundlage für die Volksbildung in Österreich abgab.

Die Politische Schulverfassung gibt uns Gelegenheit, das österreichische Volksschulwesen vor dem Regierungsantritte unseres Kaisers zu kennzeichnen, sie bietet hiefür fast die einzige Quelle, denn die Schulgesetzgebung war in dieser Zeit fast ganz unproductiv.

Die Politische Schulverfassung lässt für alle österreichischen Erbländer das confessionelle Schulsystem bestehen, sie erhält den Lehrer, der mit dem Scheine der Staatsbeamtenwürde äusserlich bekleidet ist, dabei aber fühlbarer Nothlage und geistiger Unbehilflichkeit ausgesetzt bleibt, unter der directen sittlichen und geistigen Beaufsichtigung des Seelsorgers, sie lässt hingegen dem Staate wenig von einer directen Einflussnahme auf das Schulwesen. Sie lässt die Schule bezüglich der sachlichen und ökonomischen Bedürfnisse von dem guten Willen des Schulpatrons abhängig sein, welcher ihr

gleichsam nur dürftige Brosamen zukommen lässt, mit einem Worte, bis zum Jahre 1848 ist das Volksschulwesen in Österreich vollständig abhängig von dem Interesse und dem guten Willen derjenigen, welche die Schule zu erhalten verpflichtet waren. Das Gesetz kennt aber sehr wenige Bestimmungen, welche diese Verpflichtung normieren, und die bescheidenen Minimalleistungen, zu welchen das Gesetz die Schulerhalter verpflichtet, werden allerorten kaum überschritten.

Es wäre wünschenswert, dass in unseren Lehrerbildungsanstalten der Geschichte des österreichischen Volksschulwesens grosse Aufmerksamkeit geschenkt würde, gerade die genaue Behandlung der Politischen Schulverfassung wäre nicht bloss die natürliche Vorschule für das Verständnis der gegenwärtigen Schulverhältnisse, wirksam durch das Gesetz des Contrastes, sie wäre auch das Motiv zur Weckung unauslöschlichen Dankes gegen jene Männer, welche dem Volke und dem Lehrstand das grosse Gut der neuen Gesetzgebung als kostbares Vermächtnis hinterlassen haben, ein Motiv des Dankes gegen unseren kaiserlichen Herrn, der es gutgeheissen und geschirmt hat; eine solche Betrachtung könnte zugleich das wirksamste Correctiv gegen masslose Ausschreitungen sein, welche das Ideal der Schulgesetzgebung in der engsten Anpassung an gewisse extreme Zeitrichtungen erblicken. Eine Vertiefung in die Geschichte der österreichischen Volksschule ist jedenfalls für den werdenden Volksschullehrer in Österreich wichtiger, als die Betrachtung der chinesischen und indischen Bildungsgeschichte oder die Behandlung obscurer Pädagogen, welche auf die Ausgestaltung des modernen Schulwesens oft ohne directen Einfluss waren.

Gestatten Sie daher, dass ich der Politischen Schulverfassung einige Streiflichter zuwende, was ich umsomehr zu thun berechtigt bin, als mein sehr geehrter Herr Vorredner vor 10 Jahren*) das Schwergewicht auf die historische Betrachtung der Volksschule von 1848—1869 gelegt hat.

Zeigt unsere moderne Volksschule vor allem in ihrer Aufgabe ein allgemeines, actives, harmonisch abgestuftes Programm, welches der sittlich-religiösen, geistbildenden, praktischen und staatsbürgerlichen Aufgabe in gleicher Weise gerecht zu werden sucht und den für alle Staatsbürger allgemein geltenden und interconfessionellen Charakter der Schule betont, so begnügt sich die Politische Schulverfassung damit, die arbeitenden Volksclassen zu recht herzlich guten, lenksamen und geschäftigen Menschen zu machen. Für die Hauptschulen, welche die angehenden Mittelschüler, ferner die Schüler der gewerblichen und technischen Anstalten vorzubereiten hatten, wird ein weiteres Programm aufgestellt.

*) Siehe Päd. Jahrbuch, Bd. XII, S. 1—14.

Die Gesetzgebung setzte auch der allgemeinen Ausbreitung des Schulwesens ziemlich enge Schranken, denn eine Trivialschule sollte überall da errichtet werden, wo $\frac{1}{2}$ Stunde im Umkreise 100 schulfähige Kinder vorhanden waren. Aber auch die Zahl der höheren Volksschulen (Hauptschulen) war sehr beschränkt, denn solche Anstalten sollten nur je eine in jedem Kreise, also in einem Gebiete, welches $\frac{1}{6}$ — $\frac{1}{4}$ der grösseren Kronländer umfasste, errichtet werden.

Leider blieben auch diese bescheidenen Anforderungen grösstentheils unerfüllt, ein Beweis dafür die zahlreichen behördlichen Verfügungen aus den Jahren 1851—1858, in welchen die Errichtung von Anstalten amtlich aufgetragen wird, welche die empfindlichen Lücken bezüglich der nothwendigen Schulen durch Nothbehelfe ergänzen sollen, so die Filialschulen, an denen ein Gehilfe dauernd zu unterrichten hatte, um die Dotierung einer Lehrstelle zu ersparen, die Excurrentenschulen, welche auch im neuen Schulgesetze zu treffen sind, endlich die Nothschulen, für die es an Räumlichkeiten und entsprechender Dotierung mangelte.

Wenn auch die Erhaltung der modernen Volksschule in den verschiedenen Kronländern auf sehr verschiedene Weise geregelt erscheint, so macht sich doch wohlthuend eine Thatsache bemerkbar, dass diese Erhaltung nach participiellen Beiträgen gesetzlich geregelt ist, anderseits in der Durchführung behördlich genau überwacht wird und daher meist zu ihrem Rechte kommen kann. Anders war die Sachlage in der vormärzlichen Zeit! Wohl war das Schulpatronat zur Erhaltung der Schule verpflichtet, allein dasselbe erscheint bezüglich der Beitragsleistungen nicht selten unter viele Factoren zersplittert, die Beitragsrechte sind häufig nicht genau codificiert, und bei Streitigkeiten verlor niemand mehr als die Schule selbst. Der Staat konnte sich um derartige locale Angelegenheiten wenig kümmern und überliess die Austragung der Grundobrigkeit und dem Consistorium. Wohl sollten seit 1828 die Überschüsse des Kirchenvermögens, sollte seit 1833 der Schulfonds mit Dotationen zur Erhaltung der Schulen herangezogen werden, doch wurde hierin von vornherein thunlichste Sparsamsamkeit eingeschärft. Noch schlechter gestaltete sich die materielle Lage der Volksschule unmittelbar nach 1848, weil die Grundobrigkeiten nach Durchführung der Grundentlastung ihrer bisherigen Verpflichtungen bezüglich der Schulerhaltung und Lehrerdotation enthoben wurden, und weil sich die politischen Gemeinden oft energisch weigerten, die neuen Lasten zu tragen. Aus diesem Grunde erscheint die drakonische Massregel erklärlich, dass mit Ministerial-Verordnung vom 15. Juli 1852 die zwangsweise Einhebung der Schul- und Gemeindeumlagen eventuell sogar unter Militärassistentz vorgenommen werden konnte.

Auch hinsichtlich der Organisation genügte die vormärzliche Schule nur den einfachsten Bedürfnissen, denn die überwiegende Zahl der Schulen war einclassig mit Halbtagsunterricht, der noch dazu in den Sommermonaten oft ganz ausgesetzt wurde. In grösseren Orten finden wir höchstens zweiclassige Trivialschulen mit nur zwei Schulabtheilungen, die Unterstufe (I. Classe) umfasste zwei, die Oberstufe (II. Classe) vier Schuljahre, wobei der Unterricht in den einzelnen Classen gar nicht, dem Alter der Schüler entsprechend, differenciert wurde, die Zahl der Stunden war im allgemeinen niedrig bemessen und betrug an einclassigen Schulen nur 23—25. Erst wenn die Schülerzahl über 200 anwuchs, sollte an die Eröffnung einer Parallelclassen (nicht einer höheren Classe) geschritten werden, was aber mangels an Localitäten selten geschah.

An Anstalten für das vorschulpflichtige Alter mangelte es vor 1848 gänzlich, denn die hie und da auftretenden Kinderbewahranstalten können kaum unter die pädagogischen Einrichtungen gerechnet werden. Seit 1816 war auch ein obligater Fortbildungsunterricht für Schüler bis zum 18. Lebensjahre vorgeschrieben, doch wurde derselbe nur sehr mangelhaft besucht (z. B. in Galizien nur von 10 % der schulbesuchenden Kinder) oder er trat überhaupt nicht ins Leben.

Es ist allbekannt, auf welch' niedriger Stufe der Unterrichtsbetrieb in der vormärzlichen Zeit stand. Die Schuld daran trugen die geringe Vorbildung des Lehrers, der oft selbst die elementaren Kenntnisse nur nothdürftig beherrschte, die strenge Überwachung und didaktische Bevormundung des Lehrers, welche auf die schablonenhafte Einübung mechanischer Fertigkeiten hindrängten und so jede freie methodische Entfaltung, jeden wahrhaft geistbildenden Unterricht unmöglich machten, ferner die beengenden gesetzlichen Bestimmungen, welche ausdrücklich mit Rücksicht darauf, dass die Mehrzahl der Schüler dereinst ihren Unterhalt beinahe bloss durch Anstrengung ihrer physischen Kräfte erwerben werden, nur die Vermittlung solcher Begriffe zuließ, welche sie in ihren Arbeiten nicht stören und mit ihrem Zustande nicht unzufrieden machen. Das Unterrichtsprogramm hat demgemäss einen negativen, einschränkenden Charakter. Die volle Einseitigkeit tritt sehr grell in der Bestimmung auf, dass die Unterrichtsmethode vor allem das Gedächtnis, dann aber nach Bedürfnis der Umstände den Verstand und das Herz zu bilden bemüht sei. Beengend musste das Lehrverfahren ferner schon aus dem Grunde sein, weil sich der Lehrer bei seinen Entwicklungen streng an das vorgeschriebene Methodenbuch zu halten, sich anderer Entwicklungen zu enthalten und den Merkstoff (besonders den religiösen, denn realistischer Stoff kann nicht gemeint sein) fest einzuprägen hatte. Bei dem traurigen

Stande der damaligen Vor- und Fortbildung des Lehrstandes lässt sich kaum besseres erwarten. So wurde aller Unterricht streng schablonisiert und starr mechanisiert, man begnügte sich, wenn der Lehrer an der Hand bestimmter, möglichst einfacher Weisungen den Schülern die nothwendigsten Kenntnisse sicher beibrachte.

Ein gesetzlicher Lehrplan und ein den örtlichen und sachlichen Verhältnissen entsprechender Lehrgang waren überflüssig, da der Unterrichtsstoff überall der gleiche war, da sich jeder Lehrer an die einheitlich vorgeschriebenen Lehrbücher und deren Anordnung streng zu halten hatte, da ihm ferner in einer Amtsinstruction vorgeschrieben wurde, wie weit er jeden Monat zu kommen habe. Die Herausgabe der Lehr- und Lesebücher war ausschliesslich Monopol des von Maria Theresia geschaffenen Schulbücherverlages, daher blieben auch die Lehrtexte Jahrzehnte hindurch ohne jede Verbesserung in Verwendung. Dieses Monopol bestand bis zum 6. Jänner 1865 fort, von wo ab das Verlagsrecht für die Bürgerschulen ganz aufgehoben, für die 4. Classe der Hauptschulen beschränkt wurde.

Wenden wir uns nun dem Schulbesuche zu, so zeigt sich in den meisten Kronländern Österreichs ein trauriges Bild. Wohl sollte die Abgrenzung der Schulsprengel allerorten durchgeführt, die Schulbeschreibung regelmässig vorgenommen werden, doch finden wir in Dalmatien und Krain $\frac{1}{6}$, in Galizien sogar $\frac{1}{3}$ sämmtlicher Gemeinden ohne jede Einschulung. Der Austritt der Schüler war zwar von der Erreichung des 12. Lebensjahres abhängig gemacht, doch stand bezüglich der Minimalschulpflicht noch immer die vom 13. Juni 1786 herrührende Verordnung in Kraft, gemäss welcher ein Handwerker einen Lehrling nur dann aufdingen durfte, wenn derselbe mindestens 2 Jahre Trivialunterricht genossen hatte.

Dass die Lehrerbildung kaum den bescheidensten Ansprüchen genügen konnte, ersieht man daraus, dass bis 1822 für Candidaten an Trivialschulen ein dreimonatlicher Bildungscurs an irgend einer Hauptschule genügte, die Kenntnisse des Lehrers waren Nebensache, Fertigkeit in der Musik, insbesondere im Orgelspiel, war häufig für die Anstellung entscheidend. (Auf zwei abweichende Einrichtungen bezüglich der Prüfung sei noch erinnert. Candidaten für Hauptschulen hatten sich bei jeder Bewerbung einer praktischen Prüfung zu unterziehen [der sogenannten Concursprüfung], und jeder Lehrer konnte sich schlechte Noten seines Zeugnisses durch den Schulaufseher aufbessern lassen). Charakteristisch für die damaligen Verhältnisse ist es, dass nachlässige Lehrer 8 Tage bis 3 Wochen zu einem Musterlehrer in Unterweisung gegeben wurden, oder dass sie 3—6 Wochen einen tüchtigen Gehilfen bekamen, der sie in der Amtsführung zu bessern hatte.

Wohl zählte der Lehrer (also der Schulleiter) seit 1811 zu den Honoratioren des Ortes und war zum Tragen der Staatsbeamten-Uniform berechtigt, ohne aber die Rechte eines wirklichen Staatsbeamten zu haben, diesen Vorrechten gegenüber erscheint die trostlose materielle Lage des Lehrstandes überhaupt, die Stellung des Schulgehilfen im besonderen in umso traurigerem Lichte. Der Schulgehilfe war nämlich nicht viel mehr als ein Tagelöhner und fast ein Leibeigener des betreffenden Lehrers, da er nach Bedarf von demselben aufgenommen und nach Belieben entlassen werden konnte, und als Mitglied der Familie fast unter dessen väterlicher Gewalt stand. Das Dienst-einkommen der Lehrer war beschämend gering, es betrug nach der Pol. Schulverfassung 130 fl. für den Lehrer und 70 fl. für den Gehilfen, wobei die fixen Nebeneinkünfte (Naturalien, Stola u. s. w.) abgerechnet wurden. Die traurige Lage der Gehilfen tritt noch deutlicher hervor, wenn man erwägt, dass die Pol. Schulverfassung das Pensionsrecht nur den Lehrern an Hauptschulen zuerkannte. Dienstunfähige Lehrer blieben auf ihrem Posten, und der sie substituierende Gehilfe konnte deshalb oft nur schwer eine Lehrerstelle erlangen. Über die traurigen Verhältnisse bezüglich der Versorgung der Lehrerwitwen und Waisen brauchen wir kein Wort zu verlieren. Um so auffallender ist es, dass trotz dieser ungünstigen Verhältnisse eine Ministerial-Verordnung vom Jahre 1822 einen übermässigen Andrang von Schulcandidaten in Niederösterreich, Böhmen und Mähren constatirt.

In einer gährenden Zeit, am Ende des Revolutionsjahres 1848, bestieg unser Kaiser den Thron von Österreich, und wenn auch der wichtigste Programmpunkt dieses Jahres, nämlich die Anbahnung verfassungsmässiger Zustände, nur vorübergehend zur Durchführung kam und sich in seiner endgiltigen Lösung um zwei Jahrzehnte verzögerte, eines gelang sofort, nämlich die Beseitigung der morschen, dem modernen Rechts- und Staatsleben nicht mehr entsprechenden patrimonialen Einrichtungen.

Mag nun auch gerade diese sociale und staatliche Änderung anfangs der Volksschule in ihrem materiellen Bestande eher geschadet haben, in der Folgezeit trat der Segen dieser Einrichtung doppelt zutage, denn das Selbstbewusstsein der Gemeinden erwachte und die Erkenntnis, es müsse für die Allgemeinbildung des Volkes etwas geschehen. Ja in den Sechziger Jahren wetteiferten viele Gemeinden mit einander, sich in Opfern für die Schule zu überbieten. So betrug um 1863 der Schulaufwand in Österreich schon circa 10 Millionen fl. jährlich, woran Wien mit einer halben Million participierte, diese Stadt hatte im Jahrzehnt von 1850—1860 eine Million allein für Schul-

bauten ausgegeben, also viel mehr als in den vorangegangenen 50 Jahren zusammen. Das rechte Interesse der Gemeinden für das Schulwesen stellte sich jedoch erst dann ein, als das den Zeitverhältnissen nicht mehr entsprechende Schulpatronat, welches in den letzten Jahren meist den Pfarrern ohne jede Verpflichtung zu einer Beitragsleistung übertragen worden war, aufgehoben wurde (so in Niederösterreich durch das Gesetz vom 12. April 1864). Da nun die Gemeinden gegenüber den bisher auferlegten Schulpflichten gewisse Rechte, z. B. das des Vorschlages, hie und da sogar der Präsentation bei Stellenbesetzungen, die Verwaltung des Schulvermögens u. s. w. erhielten, wurde das öffentliche Interesse für das Schulwesen reger, es kam ein frischer Zug in das Schulleben, und die neue Gesetzgebung von 1869 konnte die rege Mitwirkung der Gemeinden bei der Durchführung der Schulreform wirksam in Anspruch nehmen. Freilich setzen derartige Prozesse ein die Hüter der Bildung richtig würdigendes, also geistig mündiges Volk voraus, welches, indem es sich dem Masse der auferlegten Pflichten beugt, zugleich seine Rechte beansprucht und dieselben als kostbares Gut verteidigt, nicht aber der Pflichten sich zu entziehen sucht und zugleich die Rechte geringachtet.

Im Jahre 1848 erhält Österreich auch zum erstenmale ein Unterrichtsministerium, es ist bezeichnend, dass dieses Amt inmitten der beregtesten Zeit, nämlich am 23. März activiert wurde, es ist ferner bezeichnend, dass der spiritus rector desselben ein Arzt und namhafter philosophischer Schriftsteller ist. Sie kennen alle den berühmten „Entwurf“ Feuchterslebens, dieses edlen Mannes, der leider nur wenige Monate als Unterstaatssecretär thätig war. Sein „Entwurf“ kann als der Vorläufer des neuen Schulgesetzes bezeichnet werden, denn hiernach sollte die Volksschule direct unter staatliche Aufsicht gestellt werden und es werden alle Mittel und Einrichtungen zur Durchführung empfohlen, ohne welche die Schule nichts leisten kann. Der Entwurf verlangt die materielle Sicherung des Lehrers im activen und im Ruhestande, er fordert entsprechende geistige Bewegung für den Lehrstand, u. a. Freiheit der Methode, Erweiterung des Unterrichtsstoffes durch Aufnahme der Natur-, Menschen- und Vaterlandskunde, des Gesanges und der Leibesübungen, er verlangt die Erweiterung jeder Trivialschule auf mindestens drei Classen, die Errichtung von Bibliotheken und Lehrmittelsammlungen, die regelmässige Abhaltung von Conferenzen u. s. w. und was besonders bedeutungsvoll erscheint: Unterrichtsertheilung in der Muttersprache der betreffenden Kinder.

So kurz auch die Wirksamkeit dieses erleuchteten Mannes war, so lassen sich doch ihre Spuren in der Schulgesetzgebung der nachfolgenden Jahre

deutlich verfolgen, und ihm ist jedenfalls die Idee zur Neueinrichtung der Bürgerschulen (unselbständigen Unterrealschulen) bei gleichzeitiger Reorganisation der Hauptschulen mit zu verdanken, denn schon am 13. August 1851 wurde für die neuen Bürgerschulen ein genauer Lehrplan vorgeschrieben, welcher stofflich sogar unsere heutigen Lehrpläne überflügelt und didaktisch am systematischen Standpunkte festhält. (Durch die Aufnahme der Elemente der Handelsgeographie, der Zoll- und Staatsmonopolordnung und des figuralen Zeichnens von Theilen der menschlichen Figur, von Thier- und einfachen Pflanzenformen tritt die praktische Seite dieser Anstalten ins rechte Licht.) Wie eine fremdartige Kunde aber klingt aus dieser Zeit eine Ministerialverordnung vom 2. September 1848, aus welcher der Geist Feuchterslebens unmittelbar spricht und welche besagt, dass der leidige Mechanismus, der sich mit der Erlernung einer Anzahl Regeln begnügt, ohne auf klares Verständnis und eine geläufige Anwendung derselben zu dringen, abgestellt, und statt dessen eine Geist und Herz bildende Unterrichtsmethode, welche in die Sache selbst gründlich eindringt und sie für das Leben nutzbar macht, eingeführt werde. Im übrigen soll der Lehrer an keine der bestehenden Methoden ausschliesslich gebunden sein; er könne sich diejenige, die seinem Wesen am meisten zusagt und mit der er es bei den Kindern, für deren Fortschritte er verantwortlich ist, am besten weiter zu bringen hofft, selbst auswählen, nur müsse dieselbe erprobt sein. Zugleich wurden die Lehrer auf die Lautiermethode, auf die Verbindung des elementaren Lese- und Schreibunterrichtes, des Kopfrechnens mit dem Zifferrechnen, auf die regelmässigen Übungen im Anschauen, Denken und Sprechen aufmerksam gemacht.

Nach der Rückkehr Österreichs zum centralen Absolutismus machen sich auf dem Gebiete des Schulwesens seit den fünfziger Jahren zwei Richtungen geltend: einmal die grössere Betonung des kirchlichen Einflusses als unmittelbare Rückwirkung des Anschlusses des absoluten Staates an die denselben stützende Kirche, welche in dem allbekannten Concordat vom 8. August 1855 ihre schärfste Formulierung findet und hierin auf den Standpunkt von 1820 zurückzugehen sucht.

In Zeiten nämlich, wo die zersetzenden Elemente in der Gesellschaft die Oberhand zu gewinnen scheinen und es dahin bringen, dass der Staat den Rückhalt für die Aufrechterhaltung der ihm nothwendigen Autorität im sittlichen Bewusstsein der Gesellschaft nicht zu finden glaubt, sieht er sich genöthigt, diese Stütze in Organisationen zu suchen, welche auf dem Autoritätsprincipe aufgebaut sind. In Österreich kam das neu eingerichtete Parlament nicht zum Ziele. Der Staat löste dasselbe auf, kehrte zur absoluten Re-

gierungsform zurück und stützte sich auf die bureaukratische Verwaltung. Aber auch dieses Instrument erwies sich als unzureichend. Da es um diese Zeit in Österreich an bedeutenden Staatsmännern mangelte, so blieben dem Staate in letzter Linie zwei Stützen zur Erhaltung seiner Autorität übrig, der Militarismus und die Kirche, um der gährenden Elemente Herr zu werden. Durch das Concordat wollte man eine staatliche und sittliche Regeneration der Gesellschaft erzielen, wie dies auch in den Ehegesetzen zum Ausdrucke kommt. Analog vollzog sich auch um diese Zeit in Preussen die stramme Durchbildung des Militarismus und die gleichzeitige rückläufige Bewegung auf dem Gebiete des Erziehungswesens, wie sie in den Raumer'schen Regulativen zutage tritt.

So sah sich denn der Staat gezwungen, zur Erhaltung seiner autoritativen Macht eine andere Seite seines Einflusses preiszugeben, und diese Rückwirkung zeigt sich während der Concordatszeit äusserlich in der genauen Überwachung des Lehrpersonales, innerlich in der erheblichen Reduction des Stoffes und in der Beschränkung der Methodenfreiheit. Daher finden wir das Rechnen bald auf die vier Species beschränkt. Die Realien werden nicht bloss in den Volksschulen, sondern sogar in den Präparanden-Anstalten als besondere Fächer eliminiert und dem Leseunterrichte eingeordnet, der Lehrer wird nach Stoff und Methode streng an die approbierten Lehrbücher gewiesen, vom Entwurfe Feuchterslebens bleibt also fast nichts übrig.

Hatte sich so der Staat auf dem Gebiete der Schulaufsicht und Organisation eines Theiles seiner Rechte entäussert, so setzt er doch andererseits energisch den Hebel an, um im Schulwesen seinen Einfluss zu wahren, und dies gelingt ihm in den fünfziger Jahren auf dem Felde der Schuladministration und zunächst in den oberen Instanzen der Schulaufsicht.

In der langen Epoche Thun-Helfert sucht die staatliche Unterrichtsverwaltung höchste Instanz durch eine lange Reihe von Erlässen für die Entwicklung und Hebung des Schulwesens wirksam zu sorgen. Wer die Politische Schulverfassung mit dem grossangelegten Werke Helferts „Die österreichische Volksschule“ vergleicht, wird finden, dass es nicht richtig ist zu behaupten, das österreichische Schulwesen habe in den Sechziger Jahren stagniert und vegetiert, es zeigt sich vielmehr auf allen Zweigen des Schulwesens eine reiche, den Bedürfnissen der einzelnen Kronländer angepasste Organisation und Verwaltung, welche sich allerdings wegen der veralteten Grundlage nicht frei entfalten und entwickeln kann.

Der Staat wirkte aber nicht bloss von der höchsten Centralstelle aus, er schuf sich auch die Organe für die Beaufsichtigung und Erhaltung des Schulwesens in den niederen Instanzen. Schon am 24. October 1849 werden

eigene Landesschulräthe als Sectionen der politischen Landesbehörde eingesetzt, welche aus administrativen Beamten und Fachmännern, den sogenannten Schulräthen, bestehen. Diese treten nun als Schulaufsichtsorgane des Staates neben die geistlichen Schulenoberaufseher, und ihr segensreiches Wirken ist noch heute aus der pädagogischen Literatur, für deren Bereicherung und Verbesserung sie rege eintraten, und aus dem Munde älterer Lehrer wohl bekannt, wir verweisen nur auf die Namen Becker, Hermann, Maresch und Mocnik. Auffallend war besonders die Verbesserung und ausreichende Vermehrung der Schulbücher, deren Lesestoff von 30 auf 51 Druckbogen erhöht wurde. Für die Verbesserung der äusseren Lage der Schulen und des Lehrpersonals wurden die neu eingerichteten staatlichen Bezirksämter bedeutungsvoll, weil sie für die finanziellen und sachlichen Bedürfnisse der Schulen hinreichend zu sorgen suchten und besonders der Willkür bei der Aufnahme und Entlassung der Gehilfen steuerten. An der Seite des geistlichen Ortsschulaufsehers gelangt endlich der weltliche Schulaufseher als Organ der Gemeinde zu grösserem Einflusse, und so bereiten sich allmählich jene Zustände vor, welche eine gründliche Reform des Schulwesens zur Folge hatten.

Zu Beginn der Sechziger Jahre beginnt das grosse Werk der Verfassungsänderung in Österreich, es läuft mit Unterbrechungen vom 20. October 1860 bis zum 21. December 1867, eingeleitet durch äussere Misserfolge, geschlossen und gefestigt durch eine zweite Kriegskatastrophe, Österreich losreisend aus einem fast tausendjährigem Verbande staatlicher und nationaler Art, den Staat auf sich selbst stellend, ein kühnes Unternehmen, tief in die inneren und wirtschaftlichen Verhältnisse des Reiches eingreifend, so tiefgehend, dass die Unruhe der Zeit noch heute ihre Nachwehen spüren lässt und wohl noch lange spüren lassen wird. Eine Zeit staatlicher Experimente und nach Klarheit suchenden Ringens muss auch auf den Gang des österreichischen Bildungswesens mächtig zurückwirken, und die Macht neuer, freierer Verhältnisse muss an den Schranken desselben fühlbar rütteln. Und so sehen wir denn auch durch das Schulwesen einen rege erwachenden und allmählig stürmisch anwachsenden Freiheitsdrang ziehen, der nicht einseitig um nationale oder materielle oder religiöse Interessen erfasst, es ist ein Kampf um die höchsten Güter des Menschenthums, und diesem Kampfe entsprechen auch die Parteien, welche auf den Plan treten. Die Macht der Verhältnisse einigt alle unter der Fahne des Fortschrittes und führt sie so zu einem glänzenden Siege. Siege aber berauschen, und der Siegesrausch wirkt ansteckend und heischend, er muss aber wie jeder Enthusiasmus der Ernüchterung weichen, und daher mag es kommen, dass jene, die, in diesem Rausche befangen,

mitgekämpft und mitgesiegt haben, gegen die nachfolgende Zeit leicht ungerecht und unzufrieden werden und diese Unzufriedenheit auch in den Epigonen nähren, welche für das Schwinden der Begeisterung nur allzuleicht die thatsächlichen Verhältnisse anzuklagen bereit sind. Und doch muss anerkannt werden, dass das Werk ein kühnes und grosses war, dass diese grosse Zeit auch grosse Männer im Staate und in der Schule zeitigte, deren Verdienst ein dauerndes für alle Zeiten bleiben wird.

Zugegeben, dass die österreichische Volksschule von 1848—1869 durch die Opferwilligkeit der Gemeinden, durch die Fürsorge des Staates, durch das immer reger werdende Streben des Lehrstandes eine bedeutende Verbesserung und eine erfreuliche Ausbreitung genommen hatte, so war doch der ganze Unterbau morsch und veraltet, die Lehrerbildung war noch immer zopfig und unzureichend, die Organisation noch sehr mangelhaft, was beispielsweise aus der Thatsache hervorgeht, dass in Wien mehr als 50 % der Schüler die 4. Classe der Hauptschule zu wiederholen gezwungen waren, die Schulaufsicht in ihrer Zweitheilung in staatlichen und geistlichen Händen heterogen und unzureichend. Die Schulgesetzgebung selbst lässt sich mit einem weitläufigen Bau vergleichen, mit einer Anzahl von Nebengebäuden, aber ohne einheitlichen Stil und weise Abstufung, sie war auf die verschiedenen Kronländer zersplittert, und sogar in sachlicher und methodischer Beziehung sehr divergierend. Da aber die Grundlage des Gebäudes, die Politische Schulverfassung, in keiner Weise den vollzogenen Verfassungsänderungen entsprach, mit den Staatsgrundgesetzen aber geradezu in Widerspruch trat, musste mit ihr das ganze Gebäude stürzen und einem Neubaue Platz machen. Jeder Neubau präsentiert sich von aussen stilvoll und einheitlich, aber er muss erst wohnlich gemacht werden, und dazu bedarf es tausend kleiner Dinge. Ein Bau ist leicht aufgeführt, aber die Einrichtung bleibt häufig hinter den gehegten Erwartungen zurück, ja sogar das frische Äussere unterliegt dem Zahne der Zeit und bedarf der Nachbesserung, welche unter der Hand neuer Arbeiter nicht immer so ausfällt, wie es der ursprüngliche Planmacher ausgesonnen. So kam es denn, und es ist in solchen Dingen nicht anders, dass an dem neuen Baue manche Façadenänderung vorgenommen wurde, die dem Geiste des ursprünglichen Planes nicht ganz entspricht und die in demjenigen, der einst das reine Object bewundert hat, Unbehagen erregt.

Doch genug der Bilder, wenden wir uns vielmehr zur Frage, wo die Wurzeln der neuen Schulgesetzgebung liegen, welche grundlegenden Gedanken sie enthält und welches ihre Geschicke bis auf die Gegenwart gewesen. Dass wir uns hiebei nur mit cursorischen Andeutungen begnügen müssen, liegt in der Natur der Sache.

Die Schulreform wurde nothwendig durch die modernen Bedürfnisse des Staates und der Gesellschaft, denn nicht umsonst sagte man, der preussische Schulmeister habe bei Sadowa die Österreicher geschlagen, sie wurde ermöglicht durch die grundlegenden Staats- und interconfessionellen Gesetze, sie wurde begünstigt durch die politische Constellation und durch den wirtschaftlichen Aufschwung Österreichs zu Beginn der Siebziger Jahre. Sie wurde beschleunigt durch das Drängen einzelner politischer Parteien (so der Demokraten und des Clubs Herbst-Kaiserfeld), welche die Grundfrage, die Trennung der Schule von der Kirche, in ihr Programm aufnahmen, sie wurde ferner beschleunigt durch das zielbewusste Auftreten der Lehrerschaft, welche sich, als die Staatsgrundgesetze in Sicht waren, am 5. und 6. September zum ersten Male geeinigt auf dem I. allgem. österr. Lehrertag in Wien versammelte. *) Wenn auch nicht alle Forderungen, welche die Lehrerschaft damals erhob, in die That umgesetzt wurden, vieles davon wurde in der Folgezeit erreicht, und es muss betont werden, dass die Lehrerschaft es in erster Linie war, welche den Geist der neuen Zeit mit allem Ernste erfasste und benutzte. In den am 21. December 1867 erlassenen Staatsgrundgesetzen finden wir jene fundamentalen Sätze, welche die Grundlage für die neue Schulgesetzgebung darstellen. Dieselben machen den Privatunterricht von jeder Beschränkung frei, überlassen also für die betreffenden Erzieher die Verantwortlichkeit demjenigen, welcher sie aufnimmt, lassen die Gründung von Privatanstalten überall dort zu, wo Leiter und Lehrer die entsprechende Befähigung nachweisen, was in der Folge diese Institute zu einem wichtigen Instrument in der Hand nationaler und kirchlicher Parteien macht, sie überlassen endlich die Sorge für den Religionsunterricht den betreffenden Religionsgenossenschaften, womit allerdings die schon im Reichsvolksschulgesetze auftretende Forderung nicht zu stimmen scheint, dass an Orten, wo kein Geistlicher vorhanden ist, der Lehrer mit der Ertheilung des Religionsunterrichtes betraut werden könne, jedenfalls nur ein Ausweg, um die religiöse Bildung auch da zu garantieren, wo kein berufenes kirchliches Organ dieselbe wirksam besorgen könne. Das am 25. Mai 1868 erflossene Maigesetz fließt als Consequenz aus einigen Bestimmungen der Staatsgrundgesetze. Die Staatsgrundgesetze sagen, die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei, diese Bestimmung ist zwar positiv, aber sehr vieldeutig und könnte zu den grössten Verwicklungen führen, denn mit der correspondierenden Bestimmung des Maigesetzes: folglich müsse der Unterricht in den weltlichen Fächern unabhängig sein von dem Einflusse der Religionsgesellschaften, ist gesagt, dass

*) Siehe den XV. Band der Päd. Jahrbücher, S. 1—26.

dieselben geneigt seien, einen derartigen Einfluss geltend zu machen. Und beim Zusammenhalt der Begriffe Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre einerseits, und des Begriffes der sittlich-religiösen und patriotischen Erziehung andererseits ergibt sich eine Begriffskreuzung, welche für die Zwecke der Volksschule aus religiösen, didaktischen und staatlichen Gründen nicht den vollen Begriff der Wissenschaft gelten lassen kann, sondern sich mit einer weisen Beschränkung auf das Fassliche, die religiösen und patriotischen Gefühle nicht direct Verletzende begnügen muss, wobei allerdings die Grenzlinien zwischen dem, was zulässig erscheint und nicht, schwankend bleiben, und wo es dem Takte des weltlichen und geistlichen Lehrers überlassen bleiben muss zu beurtheilen, wie weit er hierin gehen darf. Dass die Lehrerschaft ihrerseits im Laufe der letzten Jahrzehnte diesen Takt ausreichend bekundet hat, dass also Kompetenzstreitigkeiten auf diesem empfindlichen Gebiete zu den grössten Seltenheiten gehören, ist ein Beweis, dass sie auf der Höhe der Zeit steht und die Vorwürfe, welche ihr gerade in diesem Punkte gemacht werden, nicht verdient. Aus dem Satze unserer Staatsgrundgesetze: Die oberste Leitung des Unterrichtswesens kommt dem Staate zu, fiesst endlich in den Maigesetzen negativ die Aufhebung der kirchlichen Schulaufsicht im Sinne der Pol. Schulverfassung, positiv die Neueinführung der Orts-, Bezirks- und Landesschulräthe, erstere als Organe der Gemeinde, letztere als staatliche Schulaufsichtsbehörden. Die unmittelbare Folge der Maigesetze, der Schlussstein der ganzen Action, musste endlich das neue Reichsvolksschulgesetz sein, um dessen Schaffung sich hervorragende Parlamentarier wie Beer, Dumreicher und vor allem der damalige Unterrichtsminister Leopold Hasner, Ritter von Artha verdient gemacht haben. Dasselbe kam sehr rasch zustande. Schon am 23. Februar 1869 drängten mehrere Abgeordnete zur Vorlage eines neuen Schulgesetzes und überreichten eine darauf abzielende Interpellation, am 2. März legte Hasner den Entwurf vor, und in der Generaldebatte am 21.—24. April empfahl Dr. Dinstl in kurzer, wirkungsvoller Rede die Annahme, ein Pole beantragte Übergang zur Tagesordnung, ferner sprachen Greuter contra, Schindler pro, Hasner vertheidigte die Vorlage. Nachdem Rechbauer noch in der Specialdebatte am 24. April seinen Antrag, den Städten das Lehrer-Ernennungsrecht unmittelbar zuzuweisen, zurückgezogen hatte, wurde der Entwurf mit 111 gegen 4 Stimmen angenommen. Auch im Herrenhause fand die Vorlage eine günstige Aufnahme. Das Votum der Krone vom 15. Mai 1869 lautet ebenso anerkennend als entschieden. Es besagt, dass durch die neuen Schulgesetze das Verhältnis zwischen Schule und Kirche in einer den Aufgaben der Schule zusagenden Weise geregelt sei, ohne dass der wohlberechtigte Einfluss der Kirche geschmälert werde.

Se. Majestät hege die Erwartung, dass diese gesetzlichen Anordnungen sich als dauernde Grundlage eines gedeihlichen Zusammenwirkens zwischen Staat und Kirche erweisen werden, und sprach die zuversichtliche Hoffnung aus, dass die verjüngte Volksschule jene Fülle von Wissen und Können geben werde, welche nach dem Zeugnis der Geschichte die Grundlage der Macht und des Wohlstandes der Staaten ist. Schon am 14. Mai 1869 hatte das Gesetz die Sanction des Kaisers erlangt, welcher in den eben angeführten Worten sicher die besten Intentionen bezüglich der Stellung der Schule im Staate, dem zugehörig er dieselbe betrachtet, ausspricht, aber auch die Bedeutung der Schulbildung als einen der grundlegenden Factoren des Staatswohles voll und ganz würdigt. Diese Worte sind zugleich ein Appell an alle der neuen Institution nicht günstig gesinnten Parteien, im Interesse des Staatswohles die Streitaxt zu begraben und die ruhige Entwicklung der jungen Pflanze nicht gewaltsam zu stören.

Es scheint in einer Versammlung, deren Mitglieder mitten im praktischen Schulleben stehen, nicht nothwendig, darzuthun, in welcher Beziehung das neue Schulgesetz der Pol. Schulverfassung gegenüber einen Fortschritt aufweist, wir begnügen uns daher zu constatieren, dass in dieser monumentalen Schöpfung des Bürgerministeriums, welche einem kühnen Wurf der Begeisterung seine Entstehung verdankt, mit erstaunlicher Geschicklichkeit die gesammte Schulorganisation auf neuer, differenzierter, daher den verschiedensten localen Verhältnissen anpassbarer Grundlage, die Schulverpflichtung, welche der Schaffung von Landesgesetzen Raum lässt, die Mitverwaltung der Gemeinde, des Bezirkes und des Landes, sowie die Befreiung der Schule von der Kirche durchgeführt erscheint. Indem das neue Gesetz organisatorisch die 8jährige Schulpflicht festsetzt und ein gewisses Bildungsminimum bei der Entlassung jedes Schülers fordert, die Bildungsziele des Volkes aber im einzelnen erhöht, trägt es dem allgemeinen und modernen Bildungsbedürfnisse besser Rechnung als das alte Gesetz. Indem es ferner die Vor- und Weiterbildung des Lehrers garantiert und hiefür die geeigneten Mittel schafft, indem es die Rechtsverhältnisse des Lehrers freier gestaltet und ihn der lästigen Fesseln seines Amtes nach der persönlichen Seite hin entledigt, ihm ferner eine halbenwegs menschliche materielle Existenz gewährleistet, macht es ein langjähriges Unrecht gut und erhebt den Lehrstand aus seiner gedrückten, der Lächerlichkeit und dem mitleidigen Spotte der Menschheit ausgesetzten Lage. So schafft es durch diese Verfügungen die Grundlage für die Würde, Tüchtigkeit und den Berufseifer des Lehrstandes, welcher die eigentliche Seele des Schulbetriebes ist, während die Organisation Rahmen und Rohstoff für dessen gestaltende Kraft darbietet.

Trotz seiner klaren Fassung ist das Reichsvolksschulgesetz nicht selten Gegenstand von Missdeutungen und Angriffen geworden, welche beweisen, wie leicht einseitiger Parteistandpunkt geneigt ist, eine tendenziöse Interpretation gesetzlicher Bestimmungen zuzulassen.

Das Wort Volksschule kann nämlich in zweifacher Deutung genommen werden, einerseits als Schule für das Volk im engeren Sinne (also für die plebs) oder als Schule für das gesammte Volk (für die civitas). In letzterem Sinne ist der Begriff der österreichischen Volksschule festzuhalten, und ihre Ausprägung hält glücklich die Mitte zwischen dem centralistischen und autonomistischen Standpunkte.

Setzen wir den Fall, Österreich hätte eine streng centralistisch organisierte Regierung mit weitgehenden Befugnissen seitens einer von radical-socialen Tendenzen durchsetzten Gesellschaft, so wäre die unmittelbare Folge, dass die öffentliche Volksschule sofort in eine Schule (Staatschule) für das Volk in engerem Sinne herabsänke, wie es beispielsweise in Frankreich der Fall ist, wo die besseren Familien ihre Kinder in die confessionellen Privatschulen schicken, oder gar wie in England, wo das höchst unvollkommene öffentliche Volksschulwesen nur einen Zweig des Armenwesens darstellt.

In Österreich dagegen sucht die Schule den Ansprüchen der Gesellschaft, der Familie und der Kirche in gleicher Weise Rechnung zu tragen, sie verbürgt dadurch allen Schichten des Volkes eine gleiche grundlegende Bildung und sucht so die Kluft zwischen den einzelnen Gesellschaftsclassen einigermaßen zu überbrücken.

Indem ferner das österreichische Schulwesen theilweise einen autonomistischen Charakter trägt, sucht es bei aller Einheitlichkeit der gesetzlichen Grundlagen doch den vielgestaltigen und in den Bildungserfordernissen sehr abweichenden Reichstheilen genügend Rechnung zu tragen, ohne einzelne Kronländer auf Kosten anderer allzusehr zu überbürden.

So sehen wir denn, dass unser erhabener Monarch im Reichsvolksschulgesetz einen das Schulwesen arg gefährdenden Rückschlag, wie er sich 1805 und 1855 einstellte, hintanzuhalten suchte, indem er an die Reformideen Maria Theresias unmittelbar anknüpfte und den Staat bezüglich der Schule wieder voll in sein Recht einsetzte, den berechtigten traditionellen Ansprüchen der Kirche und der Familie aber thunlichste Berücksichtigung im Rahmen der Gesetze zutheil werden liess.

Nun setzen aber unsere Staatsgrundgesetze und die Folgegesetze der selben eine politisch reife, patriotisch fühlende und handelnde, eine ihrer Rechte und insbesondere auch ihrer staatsbürgerlichen Pflichten sich wohl-

bewusste Bevölkerung voraus, was aber nicht ganz zutraf, auf die Gegenwart will ich mir keinen Schluss diesbezüglich erlauben. Da aber die ganze Verfassungsänderung, da ferner die folgenden Gesetze bei ihrer Schaffung in einer Zeit erfolgte, wo eine gewisse politische Richtung dominierte, so können die Resultate der betreffenden Ära keineswegs als Resultat des gesammten Volkswillens in Österreich bezeichnet werden. Daher bedeutet allerdings unser Reichsvolksschulgesetz wohl einen kühnen Vorstoss auf dem Felde der geistigen Cultur, da es aber manche alte Traditionen einfach beiseite schob, das Bildungserfordernis zumal auf dem flachen Lande bedeutend erhöhte, die sachlichen und finanziellen Lasten für die Schule meist auf die Gemeinden und Bezirke übertrug, musste es, wie jede öffentliche Cultureinrichtung, in der Folgezeit mehr oder minder heftigen Angriffen ausgesetzt sein. Die Durchführung des Gesetzes nach der praktischen Seite hin musste ferner dadurch erheblich erschwert erscheinen, weil ein Theil des Lehrstandes, ob schon vom besten Willen beseelt, doch bezüglich seiner methodischen Leistungen nicht auf der Höhe stand, welche die Schulreform im Auge hatte.

Trotz dieser erheblichen Hindernisse folgte dem neuen Gesetze auf dem Fusse die Durchführung, und es mussten im Gesetzgebungs- und Verordnungswege zahlreiche Übergangsbestimmungen geschaffen werden. Der Detailausbau des Schulwesens erfolgte durch die Erlassung der Schul- und Unterrichtsordnung mit der Angabe der Lehrziele, auf Grund deren erst in den I. Landeslehrerconferenzen 1873—1874 die einzelnen Lehrpläne festgesetzt wurden. Die Frage der Schulaufsicht, der Rechts- und Besoldungsverhältnisse fiel in ihrer Detaildurchführung den Landtagen zu, und die meisten dieser Landesgesetze erschienen im Jahre 1869 und 1870, während die neuen Bezirksschulinspectoren schon im October 1869 ihre Wirksamkeit begannen. Die extensive Ausbreitung des Schulwesens kann mit Rücksicht auf die sachlichen und pädagogischen Schwierigkeiten und angesichts der bedeutenden materiellen Opfer, welche die Schulreform besonders bezüglich der Bauten und Dotationen heischte, befriedigend genannt werden, denn 1870—1890 betrug die Zunahme der Schüler rund 1 Million und die Zahl der Lehrkräfte stieg von 25000 auf 48000, Wien zählte 1869 78 Schulen mit 35613, 1874 100 Schulen mit 48286 Schülern.

So hatte die österreichische Volksschule in ihrer Neugestaltung in den ersten Jahren trotz erheblicher Schwierigkeiten dank dem grossen Eifer der Lehrer und der zielbewussten Thätigkeit der staatlichen Schulaufsicht Erfolge zu verzeichnen, leider wurde ihre Entwicklung in der Mitte der siebziger Jahre durch eine schwere wirtschaftliche Krise, welche im Jahre 1873 ausbrach, einigermassen gehemmt. In den Jahren der Gründungen und des finanziellen

Aufschwunges hatte man die Opfer für die Neuschule nicht als zu schwer empfunden. Als sich aber nach 1874 in landwirtschaftlichen und gewerblichen Kreisen ein schwerer Druck bemerkbar machte, wurden die Schulasten insbesondere bezüglich der oft zu gross und luxuriös angelegten Schulbauten vielen Gemeinden drückend. Auch die politische Lage hatte sich geändert, das Vertrauen der Wähler zu den fortschrittlichen Parteien war vielfach wankend geworden, und politische Parteigänger sprachen von Schulbesucherleichterung und Herabsetzung der Schullasten, man wies darauf hin, dass die ländliche Bevölkerung zu viel lernen müsse, und dass man der Familie durch die Schule die nothwendigen Arbeitskräfte entziehe. So wurde man auf die Leistungen der Schule überhaupt misstrauisch, denn ihre Früchte reiften zu langsam, und man konnte ihre Leistungen nicht in klingende Münze umsetzen. Manche Schuld an dieser Gegnerschaft trug auch der Übereifer der Schulaufsichtsbehörden, welche mit Zwangsmassregeln auf die Durchführung der achtjährigen Schulpflicht drangen. Als im Jahre 1879 die Neuwahlen in die Landtage und in den Reichsrath vorgenommen wurden, kam der Stein ins Rollen, und einige Gemeinden des Bezirkes Neu-Lengbach in Niederösterreich haben das Prioritätsrecht, um die Wiedereinführung der sechsjährigen Schulpflicht eingereicht zu haben. So wurden denn in den meisten Landtagen Erleichterungen im Schulbesuche gewährt, und die Verordnung des damaligen Ministers Conrad vom 25. März 1879 decretiert dieselben als Nothmassregel, besagend, die volle Durchführung des Reichsvolksschulgesetzes könne nicht das Werk weniger Jahre sein, sie könne nur Schritt für Schritt angebahnt werden. Was nützt gegenüber diesem thatsächlichen Zurückweichen der schöne Eingangssatz der Verordnung, welcher besagt: „Die achtjährige Schulpflicht ist eine wesentliche Bedingung für den sittlichen, intellectuellen und ökonomischen Fortschritt, für die Hebung der Wehrkraft, für den allgemeinen Aufschwung im Staate.“ Aus dieser Prämisse kann nur eine Conclusion folgen: ergo darf an derselben nicht gerüttelt werden. Und es wurde weiter an ihr gerüttelt, denn kurz darauf stellte Lienbacher den Antrag auf Einführung der Schulbesucherleichterungen im Gesetzeswege und auf Herabsetzung der Schulpflicht. Da aber Minister Conrad bezüglich der letzten Frage seinen Abgang in Aussicht stellte, zog ihn Lienbacher zurück und plaidierte auf Einführung eines Wiederholungs- und Fortbildungsunterrichtes für das 7. und 8. Schuljahr. In der Debatte wurde darauf hingewiesen, dass dies eine Verletzung des Reichsvolksschulgesetzes sei, dass man bezüglich der Durchführung zwischen streng juridischen und Culturgesetzen, zu welch' letzteren die Schulgesetze gehören, unterscheiden und die allmähliche Durchführung derselben im Auge behalten müsse, aber nicht an deren

Bestände rütteln dürfe, dass der Hinweis auf die Ausnahmsbestimmungen in Galizien und die Bukowina auf die in der Cultur vorgeschrittenen Kronländer nicht stichhaltig sei, dass man sich für die Regelung des Schulwesens im Reiche nicht die schwachbevölkerten culturarmen Alpenländer zum Vorbilde nehmen dürfe, dass in Österreich gerade die Erziehung zur Production nothwendig sei, um es für die wirtschaftliche Concurrenz nach aussen zu rüsten und dass deshalb das Schulwesen eine organische Einheit bleiben müsse u. s. f. Allein Lienbacher gab sich auch mit einem Vermittlungsantrage Widmanns in der Unterrichts-Commission des Herrenhauses, welcher die Einrichtung von Erleichterungen für die Landschulen, ferner für die weibliche und ärmere Jugend in Städten befürwortete, nicht zufrieden und stellte im Abgeordneten-hause einen neuen Antrag auf Einführung eines obligatorischen Fortbildungs-unterrichtes für die letzten zwei Schuljahre im Höchstausmasse von 4 Stunden wöchentlich für Schüler, deren Eltern oder Stellvertreter es verlangen. Trotz des Einwandes der Regierung durch Hofrath Hermann, welcher die Bedenklichkeit und Undurchführbarkeit dieses Antrages betonte, trotz der Ausführungen von Beer, Promber, Hoffer, Süess u. a. wurde der Antrag Lienbacher mit 156 gegen 149 Stimmen angenommen.

Diese haltlosen Zustände drängten die Regierung, dem Parlamente selbst einen Gesetzentwurf vorzulegen, es ist dies die Schulgesetznovelle, welche noch heute in Kraft steht.

In dieser Novelle wird das Wesen und Ziel der Volksschule nicht geändert, dagegen werden einige organisatorische und rechtliche Fragen berührt. In den Lehrgegenständen wird der Gesichtspunkt der Verbindung verwandter Wissenszweige berücksichtigt (die geometrische Formenlehre wird dem Rechnen zugewiesen, das Lesen mit dem Schreiben in enge Verbindung gebracht, das Zeichnen neu eingeführt), in den Realien wird neben dem Wissenswertesten das Einfachste betont, der Lehrstoff der Haushaltungskunde den Realfächern eingereicht und der Turnunterricht für Mädchen tritt statt der früher zulässigen Leibesübung unobligat auf. Fortbildungscurse für Mädchen zum Zwecke allgemeiner Fortbildung, ferner Erziehungsanstalten für verwahrloste Kinder sind vorgesehen. Bei halbtägigem Unterrichte wird die Zahl der Kinder für eine Lehrkraft von 80 auf 100 erhöht. Die Wahl unter den approbierten Lehrtexten trifft nunmehr die Landesschulbehörde. Die Bürgerschule wird als eigene Lehranstalt reorganisiert und ihre Aufgabe wird genauer festgesetzt. Dieselbe wird nach örtlichen und sachlichen Verhältnissen differenziert. Die Schulbesuchserleichterungen werden gesetzlich zugelassen und nach Art und Durchführung im Verordnungswege detailliert, die Zulassung zu den Lehrbefähigungsprüfungen

wird von der Amtsthätigkeit abhängig gemacht. Eine einschneidende Veränderung erfuhr der § 48 des Reichsvolksschulgesetzes, denn die Zugänglichkeit zu dem Amte eines Schulleiters wurde durch die Bestimmung beschränkt, dass als verantwortliche Schulleiter nur solche Lehrpersonen bestellt werden, welche die Befähigung zum Religionsunterrichte jenes Glaubensbekenntnisses nachweisen, welchem die Mehrheit der Schüler der betreffenden Schule nach dem Durchschnitte der vorausgegangenen fünf Schuljahre angehört.

Es war vorauszusehen, dass die beantragten Änderungen einen parlamentarischen Sturm heraufbeschwören mussten, bei welchem die grundsätzliche Auffassung der Parteien scharf an einander gerieth. Der Hauptstreit drehte sich um den besagten § 48, und die Verfassungsgetreuen erblickten in der genannten Beschränkung eine Verletzung der Staatsgrundgesetze und der Maigesetze, also einen Bruch der Verfassung, während die Majorität nicht dieser Auffassung war und diese Massregel lediglich unter den nothwendigen Befähigungsnachweis subsummierte mit der Begründung, es könnte sonst so weit kommen, jede staatliche Befähigung für überflüssig zu erklären. Andererseits wurde von den Verfassungstreuen geltend gemacht, dass die überwiegende Zahl der Schulleiter ohnehin katholisch sei, da man in Österreich nur 10 akatholische Schulleiter zähle, es sei also lediglich eine Principienfrage, um die es handle, nämlich die, der Volksschule einen confessionellen Charakter zu geben. Auf die Details dieser interessanten, wengleich langwierigen Debatten, in welcher besonders die Unzufriedenheit der autonomistischen Parteien mit der Neuschule in allen Tonarten zur Sprache kam, so dass sogar die Regierung sich veranlasst sah, in die Debatte einzugreifen, um die Schule in Schutz zu nehmen, kann ich mich nicht einlassen, das Studium derselben ist noch heute sehr zeitgemäss und belehrend wegen des Aufgebotes an Scharfsinn, mit welchem dieselbe geführt wurde. Allein alles war vergebens, denn die Novelle wurde mit 170 gegen 167 Stimmen, also bloss mit 3 Stimmen Mehrheit angenommen. Der verfassungstreuen Lehrerschaft Österreichs, welche auf den Lehrertagen in Reichenberg (1882) und in Troppau (1884) betonte, dass sie unverbrüchlich an den Grundsätzen des Reichsvolksschulgesetzes von 1869 festhalte, blieb nothgedrungen nichts anderes übrig, als sich in der Praxis mit den geänderten Verhältnissen zurechtzufinden.

Nach der Erlassung der Schulgesetznovelle trat im Schulkampfe ein gewisser Stillstand ein, welcher auch auf dem Gebiete des internen Schullebens von einer Zeit der Ruhe begleitet war, während sich die Schule nach aussen hin langsam, aber stetig fortentwickelte, denn die Zahl der schulbesuchenden

Kinder nahm von 1875—1896 um $1\frac{1}{4}$ Millionen zu. Die Lehrerschaft formulierte auf verschiedenen grösseren Versammlungen einzelne Wünsche, abzielend auf Vermehrung der Disciplinarmittel (bezüglich der Einführung der körperlichen Züchtigung waren die Meinungen getheilt, die Regierung verhielt sich ablehnend), Vereinfachung der Rechtschreibung, Revision der Schul- und Unterrichtsordnung, Hebung der Bürgerschule, Verbesserung der Lehrerbildung, Ernennung der Bezirksschulinspectoren aus den Kreisen der Volks- und Bürgerschullehrer und deren definitive Anstellung u. s. w. Einzelne Petitionen, wie die um Zuerkennung des Einjährigfreiwilligenrechtes für Lehrer, Zuerkennung des Wahlrechtes, wurden in günstigem Sinne erledigt.

Schon in der Parlamentsdebatte bei Berathung der Schulgesetznovelle hatte sich gezeigt, dass die autonomistischen Parteien mit der Novelle keineswegs zufrieden waren, obzwar sie für dieselbe stimmten. Diese Stimmung trat im Jahre 1888 im Schulantrage des Fürsten Alois Liechtenstein deutlich hervor. Der genannte Antrag enthält folgende wichtige Punkte: „Die Volksschule hat unter anderem zur Aufgabe, die Kinder nach den Lehren ihrer Religion zu erziehen.“ — „Mit dem Lesen werde das Wissenswerteste in den Realien beigebracht.“ — „Turnen entfällt.“

Die Volksschule besteht aus 2 Abtheilungen:

- a) Die Elementarschule mit sechsjähriger Schulpflicht;
- b) die Bürgerschule, eventuell landwirtschaftliche und gewerbliche Fachschulen, die Fortbildungs- und Wiederholungsschule.“

„Die Eltern können nicht gezwungen werden, die Kinder in der Schule einem Unterrichte oder einer Erziehung zu unterwerfen, welche nicht mit den Lehren ihrer (der Eltern) Religion übereinstimmt.“ — Die Kirche übt die Mitaufsicht über die ganze Schule aus. Die Confession des Lehrers muss mit der der Schüler übereinstimmen. Alle Bestimmungen über Lehrerbildung, Beaufsichtigung des Schulwesens, Errichtung, Einrichtung und Erhaltung der Schulen werden der Landesgesetzgebung vorbehalten.“ Dazu traten noch die nationalen Einflüsse, welche sich seit der Gründung umfassender Schulvereine deutscher- und cechischerseits seit 1880 sehr verschärft hatten, die zur Hebung des Nationalitätenbewusstseins allerdings viel beitrugen, die aber die nationalen Gegensätze an Orten, wo bisher beide Völker in Frieden lebten, sehr verschärften. Im Prager Landtage war die Unzufriedenheit der Cechen mit der Novelle laut geworden. Der Abgeordnete Kwicala forderte nämlich in dem von ihm am 16. October 1884 eingebrachten Gesetzentwurfe, dass an gemischtsprachigen Orten Kinder nur in jener Schule Aufnahme finden dürfen, deren Unterrichtssprache ihnen geläufig sind. Bei 40 Kindern derselben Muttersprache sei für dieselben eine eigene Schule zu

gründen. Nun war im Parlamente Gelegenheit, diese Forderung zu erneuern, und Abgeordneter Herold befürwortete die Verlängerung des Schulwesens im Sinne Liechtensteins, um die Errichtung nationaler Schulen zu erreichen.

Es bedurfte der vollen Energie der damaligen Unterrichtsverwaltung, insbesondere des Ministers von Gautsch, um diese Anträge abzuwehren, und der Minister betonte, dass die Schule wohl verbesserungsfähig sei, doch müssen die Rechte des Staates auf dieselbe gewahrt werden. Denn die glückliche Lösung der Schulfrage hänge in erster Linie vom Staate ab, auf der Schule beruhe die geistige Wehrmacht des Staates. Die Regierung werde sich keiner Richtung anschliessen, sondern die möglichst allgemeine und beste Volksbildung fordern. Übrigens müsse der Minister im Gegensatz zu einzelnen Rednern das Wirken des Lehrstandes anerkennen, der seine Pflicht unter den schwierigsten Verhältnissen erfülle.

Auch die von der Regierung projectierte Novelle vom 4. Mai 1889, welche einige wenig wesentliche Bestimmungen des Reichsvolksschulgesetzes zum Gegenstande hatte, so die Erweiterung der Schulbesuchererleichterungen auf die Märkte, die Begünstigung der Privatschulen, die rechtliche Stellung der Religionslehrer, befriedigte die autonomistischen Parteien in keiner Weise, in den Landtagen gieng manches Gewitter nieder, und die Bischöfe gaben am 12. März im Herrenhause eine Erklärung ab, in der sie katholische Schulen und Lehrer, Einfluss der Kirchenbehörden bei den Anstellungen, Erweiterung des Religionsunterrichtes und Verwendung des Lehrers bei demselben, Säuberung des Lehrstoffes und kirchliche Mitaufsicht forderten.

Von 1890 an nahm der Schulkampf gemässigte Formen an, denn die Regierung zeigte sich bereit, bezüglich der religiösen Erziehung der Jugend fördernd die Hand zu bieten, und die Parteien verlegten das Schwergewicht der Thätigkeit von dem Boden des Parlamentes in die Öffentlichkeit, indem sie im Volke durch Vereine und andere Mittel Propaganda machten und durch Errichtung von Privatschulen die praktische Durchführung ihrer Ideen zu fördern suchten. Schon 1873 liess sich die Regierung verlauten, sie werde bei der Anwendung des Reichsvolksschulgesetzes den religiösen Gefühlen im Rahmen des Gesetzes Rechnung tragen. Diese Erklärung wurde 1893 wiederholt und hatte zur Folge, dass in den meisten Kirchensprengeln die religiösen Übungen (Schulgebet, Besuch des Gottesdienstes, Theilnahme an Processionen u. s. w.) neugeordnet und zugleich vermehrt wurden.

Der letzte Schulantrag vom Abgeordneten Ebenhoch (Sommer 1897) hatte mit dem von Liechtenstein Berührungspunkte und zielte auf fast vollständige Verlängerung des Schulwesens ab. Die Trennung der Schüler nach Confessionen und Sprachen sollte Sache der Landesgesetzgebung sein, welche

auch die Schulpflicht auf 7, eventuell 6 Jahre herabsetzen und einen entsprechenden Fortbildungsunterricht einführen kann. Die Festsetzung der Religionsstunden, die Zulassung weltlicher Lehrer zum Religionsunterrichte, die Auswahl der Lehrbücher fällt dem Landesschulrath zu. Den Vorschlag für Hauptlehrer an den L.-B.-Anstalten habe ebenfalls die Landesschulbehörde im Einvernehmen mit dem Landesausschusse zu erstatten.

Sämmtliche bisher angedeuteten Schulanträge kamen nicht zur parlamentarischen Behandlung. Andererseits tauchten wiederholt Forderungen auf von den extrem nationalen und von der socialdemokratischen Partei, welche auf die gänzliche Trennung der Schule von der Kirche und auf die Ausweisung des Religionsunterrichtes aus den Volksschulen hinauslaufen. Vielfach werden auch von der letztgenannten Partei Forderungen bezüglich der vollständigen Beaufsichtigung und theilweisen Verköstigung der Schüler, ferner auch Verabreichung von Lernmitteln an sämmtliche Schüler u. s. w. erhoben.

Überblickt man die Ergebnisse des Schulkampfes in Österreich seit den letzten dreissig Jahren, so treten zwei Grundrichtungen deutlich zu tage, das Bestreben, wie einerseits die Kirche die Mitaufsicht über die Schule erlangen könnte, anderseits inwieweit die Landtage und die Landesgesetzgebungen neben der Reichsgesetzgebung auf die Ausgestaltung der Schule ihren Einfluss geltend zu machen berechtigt seien. Nach beiden Richtungen hin muss das Endergebnis dieses Kampfes im grossen und ganzen als ein negatives bezeichnet werden, denn bis nun vermochte man nicht an den Grundlagen der Reichsgesetzgebung, also an den Bestimmungen über die Rechtsverhältnisse und über die Vorbildung des Lehrstandes, über die Errichtung der Schulen und über die Bestreitung des Aufwandes für das Volksschulwesen, über die staatliche Schulaufsicht zu rütteln, ein Beweis, dass der Bestand dieser Gesetze ihren Grundzügen nach für die staatliche Gemeinschaft ein wertvolles Gut darstellt, welches seine Lebensfähigkeit und vollste Berechtigung durch segensreiche Resultate erwiesen hat und einer Ausgestaltung und Vertiefung für die Zukunft fähig ist. Überhaupt darf der Schulkampf nicht einseitig als ein Kampf für oder gegen die bestehende Volksbildung aufgefasst werden, er stellt sich vielmehr dar als ein Kampf zwischen den grossen Mächten des Staates und der Kirche einerseits, ferner als Kampf des Ständewesens mit der staatlichen Centralgewalt, seine Triebfedern liegen also erst in zweiter Linie auf pädagogischem Gebiete.

Im Interesse des Staates sei der Wunsch ausgesprochen, dass die Schule von politischen Parteiströmungen ferngehalten werde, und dass, solange die

Schulgesetze zurecht bestehen, es niemand unternahme, dieselben als Hindernis einer guten Volksbildung hinzustellen oder gar herabzusetzen, weil jede Schmälerung der gesetzlichen und persönlichen Autorität in Sachen der öffentlichen Erziehung auf deren Erfolg hemmend zurückwirken muss.

Viel ist im letzten halben Jahrhundert unter der Regierung unseres erhabenen Kaisers auf dem Felde der Volksbildung in Österreich geschehen, und noch vieles bleibt zu thun übrig. Möge es insbesondere möglich werden, in absehbarer Zeit eine Hebung der Volksbildung in jenen Gebieten anzubahnen, welche bezüglich ihrer geistigen Cultur noch rückständig sind, denn als einer der wichtigsten Factoren für das Gedeihen eines Staates ist eine gewisse Gleichartigkeit der Bildung und ein allgemeines Verständigungsmittel aller Völker des Reiches, unbeschadet der sprachlichen Gleichberechtigung, welche staatsgrundgesetzlich gewährleistet ist, unbedingt nothwendig.

Möge sich insbesondere der österreichische Lehrstand stets seiner hochwichtigen culturellen und patriotischen Aufgabe voll und ganz bewusst sein, möge er nie erlahmen, die Saat des Guten und Edlen in das Herz der Jugend zu säen, möge er dahin wirken, dass alle Factoren, welche auf die Grundbildung Einfluss zu nehmen haben, sich zu einer Verständigung zusammenfinden, und möge das Volk erkennen, wie wertvoll die Früchte zielbewusster Arbeit in der Schule sind, wenn sie auch, wie gesagt, langsam reifen und nicht durch äusseren Glanz bestechen.

Der Lehrer aber weise bei jeder passenden Gelegenheit auf die heimatischen und vaterländischen Interessen hin, er wirke nicht bloss individuell, sondern auch staaterhaltend, er pflanze durch sein eigenes Vorbild Vaterlandsliebe und Kaisertreue in das empfängliche Herz der Kleinen.

Ist ja doch unser erhabener Kaiser uns allen ein leuchtendes Vorbild der Pflichttreue, Gerechtigkeit, Ergebung und versöhnenden Liebe, Tugenden, die jeden Erzieher zieren sollten. Man klage nicht über Härte, welche die Macht unbezwingbarer Verhältnisse zeitweise oft gegen den Willen des Urhebers herbeiführt, können nicht auch Machthaber irren? Aber doch wohl kaum aus bösem Willen. Und wenn sich auch gerade bei diesem Worte Wünsche auf die Zunge drängen, deren das Herz voll ist, so mögen sie schweigen vor dem Gefühle des heissen Dankes, das uns beim Anblicke dessen überwältigt, dem wir das hohe Gut der allgemeinen Volksbildung verdanken, der uns unsere Schulgesetze gegeben und sie bisher geschützt und erhalten hat.

In die Intentionen dieser Gesetze lassen Sie uns, verehrte Anwesende, immer tiefer eindringen, das Gesetz es sei uns innerlich Rather und Richter, dann wird uns sein Joch leicht, dann zeigt uns unser Beruf unter tausend Mühen auch manche lichte Seite, dann wird die Thräne des Dankes im Kindesauge zum funkelnden Demant, bestimmt für den Schatz der Liebe, den das Lehramt einschliesst.

Möge der Geist der Liebe und des Friedens, der Ordnung und des Rechtes Österreichs Völkern die rechten Wege weisen, auf dass die fernen Regierungsjahre unseres erhabenen Monarchen sein Dasein beglücken und ihn entschädigen für die schweren Schicksalsschläge, welche die Vorsehung über ihn verhängt. Die Liebe und Treue seiner Völker sei ihm Ersatz für alles Verlorene, er aber bleibe wie bisher und für immer unser fürsorglicher Landesvater und ein treuer Schutzherr der österreichischen Volksschule! Gott erhalte unser theures Vaterland, Gott beschütze unsern Jubelkaiser!

II.

Über Methoden und Richtungen der Psychologie.

Vorgetragen am 12. November 1898 von Professor Dr. WILHELM JERUSALEM.

I.

Die Psychologie ist die Wissenschaft von den Gesetzen des menschlichen Seelenlebens. Ihr Gegenstand ist demnach das menschliche Seelenleben selbst, d. h. unser Denken, unser Fühlen, unser Wollen, kurz alles das, was wir als seelische Thätigkeiten täglich und stündlich erleben, was uns als solches Erlebnis unmittelbar gegeben und bekannt ist. Die Psychologie hat es demnach immer nur mit Ereignissen, immer mit einem Geschehen, niemals mit einem ruhenden Sein zu thun. Die Frage nach einem substantiellen, beharrenden Träger dieser von uns erlebten psychischen Phänomene, die Frage, ob diese Thätigkeiten von einem beharrenden, im Wechsel der Erlebnisse unveränderlichen Seelenwesen ausgehen, gehört nicht in die Psychologie, sondern bildet einen Gegenstand der Metaphysik oder Ontologie. Ebendahin gehört natürlich auch das Problem von dem Sitze, der Einfachheit und der Unsterblichkeit der Seele. Über alle diese Dinge können die verschiedenen Religionssysteme Dogmen aufstellen, die kraft der religiösen Autorität bei den Anhängern des betreffenden Religionsbekenntnisses Glauben finden. Über all diese Dinge kann eine wissenschaftliche Philosophie auf Grund eindringender Untersuchungen Hypothesen aufstellen. Die Psychologie bleibt davon ganz unberührt; sie durchforscht das menschliche Seelenleben, das eine der unzweifelhaftesten Thatsachen ist, die wir kennen, sucht seine Vorgänge auf die einfachsten Elemente zurückzuführen und die darin waltenden Gesetze zu ermitteln, ganz unabhängig von jedem theologischen Dogma und jeder metaphysischen Hypothese.

Die Psychologie lehnt sich damit keineswegs gegen irgendein Dogma oder irgendeine metaphysische Hypothese auf. Ihre Erforschung des Seelenlebens bleibt vielmehr für jedes metaphysische und theologische Dogma gültig. Die Psychologie kann über das Wesen der Seele ebensowenig Aufschluss geben wie die Mechanik über das Wesen der Kraft. Da und dort wird nur das Gesetz des Geschehens gesucht. Die Psychologie nähert sich also in Bezug auf ihren rein erfahrungsmässigen Charakter sowie in ihren Methoden sehr den Naturwissenschaften, bleibt aber in Bezug auf ihren Gegenstand von diesen geschieden. Die hier vorgetragene Auffassung der Psychologie sowie ihre Unabhängigkeit von jeder Metaphysik ist eine Errungenschaft der letzten Decennien.

Der Glaube an ein vom Körper verschiedenes Seelenwesen, das den Leib nach dem Tode verlässt und dann ein selbständiges Dasein führt, ist tief in der Menschennatur begründet und findet sich thatsächlich bei den primitivsten, auf der niedrigsten Culturstufe zurückgebliebenen Völkern. Fast sämtliche Religionssysteme der Erde haben diesen Glauben zum Dogma erhoben, und derselbe ist als selbstverständliche Voraussetzung in viele philosophische Systeme übergegangen. Demgemäss bildet die Psychologie als die Lehre von der Seele in den Systemen des Alterthumes, des Mittelalters und der Neuzeit einen Theil der Metaphysik oder Ontologie. Daneben finden wir jedoch schon verhältnismässig frühe die Beobachtung des thatsächlichen Seelenlebens am Werke. Platon und Aristoteles haben dazu ungemein wertvolle Beiträge geliefert, ebenso der Arzt Hippokrates und seine Schule, wie nicht minder die späteren Philosophenschulen des Alterthumes, die Stoiker, Epikureer (besonders der Dichterphilosoph Lukrez) und die Neuplatoniker (besonders Plotin). Selbst die scholastische Philosophie des Mittelalters war darin, wie jüngst Siebek nachgewiesen hat, nicht ganz unfruchtbar.

Zu Beginn der neueren Zeit wird diese Aufgabe immer energischer in die Hand genommen. Nachdem im XVII. und XVIII. Jahrhundert englische Denker wie John Locke, George Berkley, David Hume, Adam Smith die Kenntnis des thatsächlichen Seelenlebens durch eindringende Zergliederung mächtig gefördert hatten, entstand 1829 in James Mills (Vater des berühmten Logikers und Nationalökonomten J. St. Mill) „Analysis of the phaenomena of the human Mind“ die erste von Metaphysik freie Darstellung des Seelenlebens. Zur Wissenschaft wurde die empirische Psychologie von Herbart erhoben, der auch den Versuch unternahm, Mathematik auf die Erscheinungen des Seelenlebens anzuwenden.

Herbarts grosser Schüler, H. Lotze, hat dann in seiner 1851 er-

schienenen medicinischen Psychologie das Seelenleben im Zusammenhange mit seinen physiologischen Begleiterscheinungen dargestellt. Bald darauf haben Fechner und Wundt diesen Zusammenhang genauer im einzelnen untersucht und zugleich es unternommen, die Erscheinungen des Seelenlebens dem Experiment zu unterwerfen. Diese beiden verdienen die Begründer der modernen Psychologie genannt zu werden. Wilhelm Wundt hat einerseits durch sein grundlegendes Werk „Grundzüge der physiologischen Psychologie“ (zuerst 1874, jetzt in 4. Aufl. 1893), andererseits durch die 1879 erfolgte Begründung des ersten Institutes für experimentelle Psychologie in Leipzig einen mächtigen Anstoss zu weiteren Arbeiten gegeben, welche er selbst aufs wirksamste fördert. Nach dem Muster der Leipziger Anstalt wurden in Deutschland, Frankreich, England, Italien, namentlich aber in Amerika zahlreiche Institute hervorgerufen, in denen emsig an der experimentellen Erforschung des Seelebens gearbeitet wird.

Auf diese Weise ist die Psychologie zu einer selbständigen, von aller philosophischen Speculation unabhängigen Erfahrungswissenschaft geworden, die dazu bestimmt ist, allen jenen Wissenschaften, die sich mit dem geistigen Leben beschäftigen und die man in neuerer Zeit unter dem Namen Geisteswissenschaften zusammenzufassen pflegt, als Grundlage zu dienen. Dabei haben sich bestimmte Methoden und Richtungen herausgebildet, mit denen wir im Folgenden bekannt machen wollen.

II.

Wie allen Erfahrungswissenschaften ist es der Psychologie zunächst um eine möglichst reiche Sammlung von Thatsachen zu thun. Das nächstliegende Mittel dazu ist die Beobachtung der sich vollziehenden Ereignisse. Diese Beobachtung ist jedoch in der Psychologie eine wesentlich andere als bei den Naturwissenschaften. Die psychischen Phänomene können nicht wie die Naturereignisse mit unseren Sinnen wahrgenommen, sie können nur auf eine jedem von uns bekannte, aber nicht näher zu beschreibende Art unmittelbar erlebt werden. Ich kenne aus Erfahrung nur jene psychischen Vorgänge, die ich selbst in meinem Bewusstsein erlebe. Um Thatsachen zu sammeln, muss ich also das, was ich selbst innerlich erlebe, beobachten und dem Urtheil unterwerfen. Die wichtigste und grundlegendste Quelle der Belehrung für den Psychologen ist demnach die Beobachtung seiner eigenen psychischen Erlebnisse oder die Selbstbeobachtung. Die Methode der Selbstbeobachtung, die man nach dem englischen Worte für Selbstbeobachtung (introspection = Hineinschauen) die introspective nennt, ist demnach die erste und wichtigste.

Die introspective Methode enthält aber in sich mannigfache Schwierigkeiten und Widersprüche. Die Beobachtung meiner psychischen Erlebnisse ist ja selbst eine Seelenthätigkeit und muss daher bei dem innigen Zusammenhange unserer Seelenthätigkeiten untereinander modificierend in den Verlauf des zu beobachtenden Phänomens eingreifen und den Verlauf verändern oder unterbrechen. Wollte ich mich mitten in einem Zornesausbruche beobachten, so wäre wohl in demselben Augenblicke der Zorn verraucht. Viele halten deshalb die Selbstbeobachtung für unmöglich und die introspective Methode demnach für unbrauchbar. Diese Ansicht ist jedoch nicht richtig, denn die Beobachtung meiner Erlebnisse gelingt anstandslos, wenn der Vorgang vorüber, aber in der Erinnerung haften geblieben ist. Hier fällt die Thätigkeit des Erinnerns mit der Introspection zusammen, und wir können auf diese Weise den Verlauf einer Reihe psychischer Phänomene ziemlich genau reconstruieren, wobei die Übung unsere Festigkeit sehr erhöht.

Die beobachteten Thatsachen müssen dann einer Zergliederung oder Analyse unterworfen werden, und in dieser Analyse besteht derzeit die Hauptthätigkeit des Psychologen. Alle Vorgänge, die wir wirklich erleben, erweisen sich nämlich bei näherer Prüfung als zusammengesetzt, und es gilt nun, die Elementarvorgänge ausfindig zu machen, aus denen die beobachteten Vorgänge bestehen und entstehen. Zur introspectiven Methode gehört also als wesentlicher Bestandtheil die Zergliederung oder Analyse.

Die auf Grund der introspectiven Methode unternommene Zergliederung gelangt verhältnismässig bald zu ihrer Grenze. Die Wahrnehmung eines Gegenstandes durch das Auge erscheint z. B. der Selbstbeobachtung als ein einfacher, nicht weiter zu zerlegender Vorgang. Hier greift nun mit grossem Erfolge das Experiment ein und hilft uns die Analyse über die Grenzen der Selbstbeobachtung hinaus fortsetzen.

Die experimentelle Methode in der Psychologie besteht ebenso wie in den Naturwissenschaften darin, dass die Bedingungen für das Entstehen psychischer Vorgänge absichtsvoll und planmässig hergestellt und zwar so hergestellt werden, dass man dieselben willkürlich in quantitativer wie in qualitativer Beziehung variieren kann. Zu einem psychologischen Experiment gehören mindestens zwei Personen, der Experimentator und der Beobachter. Der Experimentator stellt die Bedingungen her und variiert sie, ohne dass der Beobachter von der Variation Kenntnis hat. Der Beobachter gibt dann seine Eindrücke theils durch Worte, theils durch verabredete Zeichen zu Protokoll. Natürlich ist beim Beobachter wieder nur die Selbstbeobachtung wirksam, und es gelingt thatsächlich erst nach einiger Übung Fehlerquellen auszuschalten und sichere Resultate zu erzielen. Charakte-

ristisch für alle psychologischen Experimente ist es, dass nur eine grosse Zahl von Versuchen, mit mehreren Beobachtern vorgenommen, brauchbare Ergebnisse liefert. Hier bedarf es also besonders grosser Ausdauer und ganz besonderer Genauigkeit. Jahrelang werden deshalb über dasselbe Gebiet Versuche fortgesetzt und unter veränderten Bedingungen wiederholt. Wichtig ist es ferner, dass hier auch die misslungenen Versuche, d. h. solche, die nicht das erwartete Resultat ergaben, sorgfältig verzeichnet werden.

Die experimentelle Methode hat sich in den letzten Decennien sehr vervollkommnet und zahlreiche recht complicierte Apparate hergestellt, welche die Versuche erleichtern und ihre Resultate exacter machen. Insbesondere hat diese Methode in der Analyse der Sinneswahrnehmungen grosse Erfolge aufzuweisen. Wir wissen jetzt, dass beim Zustandekommen einer Gesichtswahrnehmung neben den Netzhautempfindungen die Bewegungen des Auges und die dabei entstehenden Muskelempfindungen eine grosse Rolle spielen. Dasselbe ist auch bei Tastwahrnehmungen der Fall. Überhaupt ist durch die experimentelle Methode die grosse Bedeutung von Muskelempfindungen erkannt worden, und dadurch hat unsere Vorstellung von der Natur unseres Seelenlebens die tiefgreifendsten Veränderungen erfahren. Durch die experimentelle Methode sind ferner der zeitliche Verlauf der Vorstellungen, die Gesetze der Association, die elementaren ästhetischen Gefühle vielfach aufgehellert worden, und es ist zu hoffen, dass der gemeinsamen Arbeit auf diesem Gebiete noch manche Entdeckung gelingen wird.

Neben der introspectiven und der experimentellen Methode ist noch die Beobachtung anderer eine nicht unwichtige Quelle der Belehrung. Man kann hier natürlich nie den psychischen Vorgang direct beobachten, sondern nur seinen körperlichen Ausdruck in Bewegung, Miene und Sprache. Der Vorgang selbst muss erschlossen werden, und bei diesen Schlüssen bilden wieder die eigenen Erlebnisse des Beobachters die Grundlage. Besonders lehrreich werden solche Beobachtungen an Kindern und an solchen Individuen, denen ein grausames Experiment der Natur irgend eine Erkenntnisquelle verschlossen hat. Blindgeborene, Taubstumme und die nicht allzu seltenen Taubstumm-Blinden bieten da reiche Belehrung, und wir verdanken der sorgsamten Beobachtung solcher Personen nicht unerhebliche Aufschlüsse. Insbesondere sei hier auf die überaus lehrreiche Erziehung der taubstummblinden Laura Bridgman hingewiesen, wo sich in geradezu staunenswerter Weise zeigt, welcher Leistungen der Tastsinn allein fähig ist und welche Bedeutung der Wortsprache für die Entwicklung des Denkens zukommt.*)

*) Vgl. Jerusalem, Laura Bridgman, Erziehung einer Taubstumm-Blinden. Eine psychologische Studie. Wien, Pichler, 1891.

Mit der introspectiven Methode, so wurde bereits gesagt, ist auf das engste die Analyse verbunden, welche die beobachteten Vorgänge in ihre Elemente zerlegt. Vermöge der ereignisartigen Natur der psychischen Vorgänge, welche immer nur ein Geschehen, niemals ein beharrendes Sein darstellen, geht die analytische Beobachtung von selbst in die genetische über, welche das Seelenleben als eine Entwicklungsreihe auffasst und fragt, welcher Vorgang der erste, der ursprünglichste ist. Die Frage, woraus ein Vorgang besteht, führt unabweislich zu der Frage, wie und woraus er entsteht.

Die genetische Betrachtungsweise führt aber von selbst über das Einzelwesen hinaus und zwingt uns, die Gesellschaft, in der der Mensch lebt, als wichtigen Factor seiner seelischen Entwicklung mit zu berücksichtigen. Soweit wir nämlich den Menschen zurück verfolgen können, überall und immer finden wir ihn als geselliges Wesen, als Herdenthier. Das Wort des Aristoteles, dass der Mensch von Natur aus ein sociales Wesen sei, wird durch die moderne Völkerkunde im vollsten Umfange bestätigt. Nicht nur die den Menschen umgebende Natur, auch die mit ihm zusammenlebenden Mitmenschen geben der Entwicklung seines Seelenlebens Richtung und Inhalt. So erweitert sich die Individualpsychologie zur Social- oder Völkerpsychologie. Diese von Lazarus und Steinthal begründete Wissenschaft hat in den letzten Decennien zwar Fortschritte gemacht, aber noch immer nicht ihre gesicherte Methode und Abgrenzung gefunden. Uns scheint es jedoch eine unabweisbare Forderung für jeden Psychologen, sich mit den Resultaten der modernen Völkerkunde vertraut zu machen und den socialen Factor in der Entwicklung des menschlichen Erkennens, Fühlens und Wollens weit mehr, als dies bisher geschehen, zu berücksichtigen. Darwin hat in seinem epochemachenden Werke über die Entstehung der Arten für die Entwicklung des Individuums den Terminus Ontogenese, für die Entwicklung der Art das Wort Phylogenese eingeführt. In diesem Sinne möchten wir nun die Forderung aufstellen, dass die Psychologie nicht nur das Individuum als Einzelwesen, sondern auch unter dem Einflusse seiner Gattungsgenossen betrachte, dass also nicht nur die ontogenetische, sondern auch die phylogenetische Methode hier Anwendung finde.

Wenn wir nach dem Ursprung und nach der Entwicklung der seelischen Vorgänge fragen, so kommen wir fast von selbst auf den innigen Zusammenhang dieser Vorgänge mit der Erhaltung des Lebens. Ein grosser Theil unseres Nachdenkens und Überlegens dient doch, das weiss jeder, sogenannten praktischen Zwecken, d. h. es ist darauf gerichtet, das Leben des Einzelwesens, seiner Familie oder des Gemeinwesens, dem es angehört, zu

erhalten, dasselbe angenehmer, inhaltsreicher und dauernder zu machen. Betrachtet man nun das ganze Seelenleben von diesem Standpunkte, so wird die Psychologie zu einem Theil der Biologie, d. h. der Wissenschaft von den Gesetzen des Lebens überhaupt. Diese biologische Methode bringt oft überraschendes Licht in den Zusammenhang des Seelenlebens und lehrt uns namentlich das so ungemein reiche Gefühlsleben viel besser übersehen und begreifen. In neuerer Zeit hat namentlich Herbert Spencer*) die biologische Methode mit grossem Erfolge angewandt.

Die introspective und die experimentelle Methode suchen beide mit Hilfe eindringender Analyse den psychischen Thatbestand so genau als möglich festzustellen, während die genetische Betrachtungsweise in ihrer doppelten Gestalt, d. h. als ontogenetische und phylogenetische Methode im Verein mit der biologischen den Ursprung, die Entwicklung und die Bedeutung des Seelenlebens zu erforschen suchen.

Was nun die verschiedenen Richtungen betrifft, die sich gegenwärtig in der Psychologie herausgebildet haben, so entsprechen dieselben theils der bevorzugten Anwendung gewisser Methoden, theils grundlegender Ansichten über die grössere oder geringere Bedeutung bestimmter Grundclassen von seelischen Vorgängen.

Die früher übliche Unterscheidung zwischen rationaler oder speculativer und empirischer Psychologie ist jetzt gegenstandslos geworden. Was man rationale Psychologie nannte, gilt jetzt allgemein als ein Theil der Metaphysik und wird von der Psychologie ausgeschlossen. Eben deswegen ist das Beiwort „empirisch“, d. h. erfahrungsmässig, jetzt selbstverständlich und damit überflüssig geworden.

Dagegen unterscheidet man den betreffenden Methoden entsprechend zwischen introspectiver und experimenteller Psychologie. Beide Richtungen bekämpfen einander gelegentlich scharf. Die introspectiven Psychologen werfen den experimentellen vor, dass die Resultate ihrer langwierigen Untersuchungen oft unbedeutend sind und dass dieselben zudem mehr der Physiologie als der Psychologie zugute kommen. Dagegen spotten die „Experimentellen“ gelegentlich über die „Lehnstuhlpsychologen“ und meinen, nur im Laboratorium könne in exacter Weise Psychologie getrieben werden.

Nach unseren obigen Darlegungen sind beide Richtungen berechtigt, und nur durch das Zusammenwirken von Experiment und Selbstbeobachtung wie durch eindringende Analyse können Fortschritte erzielt werden.

In Bezug auf die Beurtheilung der psychischen Vorgänge selbst war man

*) Vgl. auch: W. Jerusalem, Lehrbuch der Psychologie. (Wien, Pichler.)

früher meist der Ansicht, dass das Wahrnehmen und Vorstellen primäre, das Fühlen und Wollen dagegen abgeleitete Zustände seien. Man kann diese Richtung, die noch immer zahlreiche Anhänger zählt, die intellectualistische nennen.

Dem gegenüber betonen neuere Forscher, dass nicht das Vorstellen, sondern das Fühlen und das mit ihm aufs engste verbundene Wollen die ursprünglichen Zustände seien, aus denen sich das Empfinden, Wahrnehmen und Vorstellen erst entwickelt habe. Diese der gesamten Entwicklungsgeschichte des Lebens vielmehr entsprechende Ansicht nennt man die voluntaristische Psychologie. Diese Richtung bricht sich immer mehr Bahn und gewinnt immer mehr Anhänger.

III.

Der enge Zusammenhang zwischen psychischen und physiologischen Vorgängen oder, wie man sich kürzer und populärer auszudrücken pflegt, zwischen Leib und Seele ist längst erkannt worden und hat die hervorragendsten Denker viel und lange beschäftigt. Auf die philosophischen Probleme, die sich aus dem Nachdenken über diesen Zusammenhang ergeben, sowie auf die wichtigsten Lösungsversuche kommen wir weiter unten zurück.

Für die moderne Psychologie gilt es als ausgemacht, dass der überwiegenden Mehrzahl der psychischen Vorgänge physiologische Prozesse als Begleiterscheinungen zur Seite gehen. Es ist ferner vollkommen sicher, dass die letzte unmittelbare Bedingung für einen psychischen Vorgang immer ein Nervenprocess sein muss, und zwar immer ein solcher, an welchem in letzter Linie das menschliche Gehirn beteiligt ist. Die Ansicht, dass jedem psychischen Vorgange ausnahmslos ein Gehirnprocess entspreche, ist nur insofern eine allgemein anerkannte, als jeder ernst zu nehmende Forscher überzeugt ist, dass ohne Gehirn keine Bewusstseinserscheinung zustande kommt. Dagegen besteht noch immer eine Meinungsverschiedenheit in Bezug auf die Frage, ob jeder durch psychologische Analyse blossgelegte Theilvorgang eines Phänomens auch wiederum einen physiologischen Theilvorgang des physiologischen Processes voraussetzen müsse. So glaubt z. B. Wundt, dass jede Wahrnehmung eines bestimmten Dinges nur dadurch zustande komme, „dass der Complex der durch das Object hervorgerufenen Empfindungen durch einen Act ‚associativer Synthese‘ zusammengefasst werde.“ Dieser Act der Synthese, glaubt nun der berühmte Forscher, sei rein psychischer Natur, und es gebe dazu keinen physiologischen Parallelvorgang.

Die weitgehende Abhängigkeit psychischer Vorgänge von Gehirnprocessen hat nun viele Forscher zu der Auffassung gebracht, dass die Psycho-

logie nur die Aufgabe habe, unsere Kenntnis der Gehirnfunktionen zu bereichern, und dass sie somit nur ein Theil der Physiologie sei.

Dem gegenüber muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die psychischen Vorgänge durchaus eigenartiger Natur und mit den physischen Phänomenen unvergleichbar sind. Alle Vorgänge in der Natur, wozu natürlich der menschliche Körper mitgehört, sind der sinnlichen Wahrnehmung zugänglich oder können ihr durch Mikroskope und andere Verstärkungen unserer Wahrnehmungsfähigkeit zugänglich gemacht werden. Selbst wo dies bis jetzt nicht möglich war, kann es jeden Augenblick durch Vervollkommnung der Instrumente gelingen, und es gibt keinen Naturprocess, bei dem es undenkbar wäre, dass er der sinnlichen Wahrnehmung zugänglich werde. Die psychischen Vorgänge können jedoch nie mit den Sinnen wahrgenommen, sondern nur in der eigenartigen, jedem bekannten, aber nicht näher zu beschreibenden Art unmittelbar erlebt werden. Eben deshalb muss ihre Erforschung der Gegenstand einer besonderen Wissenschaft bleiben.

Die Psychologie wird von der Physiologie wertvolle Anregungen zu erneuter psychologischer Analyse erhalten, wie sie ihrerseits wiederum der Physiologie Probleme bezeichnen und Wege weisen kann. Niemals aber kann die Psychologie aufhören, eine selbständige Wissenschaft zu sein. Ihr Gegenstand bleibt immer ein von dem jeder Naturwissenschaft verschiedener.

III.

Über die vom Verbands der nieder-österr. Landwirte geforderte Schulreform.*)

Referat, erstattet am 8. April 1899 von VICT. ZWILLING.

Ehe ich an die mir vom Ausschusse der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“ übertragene Aufgabe schreite, die vom Landesverbande der nieder-österr. Landwirte an den hohen Landtag überreichte Schulpetition einer eingehenden Besprechung zu unterziehen, sei mir vorher gestattet, in kurzen Zügen die Gründe darzulegen, welche unseren Ausschuss veranlasst haben, ausnahmsweise von dem festgestellten Jahresprogramm abzuweichen und diesen Gegenstand auf die Tagesordnung zu setzen.

Vor 25 Jahren wurde die „Wiener pädagogische Gesellschaft“ gegründet, um Schulmännern und Schulfreunden eine Stätte für ernste, streng sachliche Pflege der Pädagogik im allgemeinen und der Schulpädagogik im besonderen zu bieten, um ihnen zu ermöglichen, dass sie sich in ihrem Berufe gegenseitig weiterbilden und anregen können. Eine jede Organisation vermag nur dann fruchtbringend zu gedeihen, wenn sie auf einer gesunden, einheitlichen Grundlage aufgebaut ist. Für unsere Gesellschaft bildete von Anfang an die auf dem Reichsvolksschulgesetze vom 14. Mai 1869 begründete österreichische Volksschule die wichtigste praktische Basis gemeinsamer Arbeit. Die im § 1 dieses Gesetzes festgestellte Aufgabe der Volksschule umfasst zugleich das Hauptarbeitsfeld der Mitglieder der „Pädagogischen Gesellschaft“. In der Schule sammeln wir unsere pädagogischen Erfahrungen und wir vertiefen und klären dieselben durch Studium und gegenseitigen Austausch, um sie wieder für die Schule verwerten zu können. Indem wir aber so unsere ganze Kraft der Schule widmen, werden wir uns zugleich bewusst,

*) Den Wortlaut der Petition siehe Seite 146 dieses Jahrbuches.

dass dies nur dann mit Erfolg zu geschehen vermag, wenn die Organisation der Schule eine ihrem Zwecke entsprechende ist. Wenn nun eine Reform des Schulwesens angestrebt wird, welche tief in die Organisation desselben hineinschneidet, und wenn diese Bestrebungen von einer derart ausschlaggebenden Seite ausgehen, dass ihnen die Möglichkeit einer Realisierung nicht abgesprochen werden kann, dann ist die „Pädagogische Gesellschaft“ zugleich mit der Schule in ihrer tiefsten Grundlage berührt, und es ist ganz naturgemäss, wenn jede andere Frage bei uns zurücktreten und der Hauptfrage Platz machen muss: „Welches Schicksal steht im Falle dieser Realisierung unserer Schule bevor, welchen Nutzen kann sie dadurch gewinnen oder welchen Schaden wird sie erleiden?“

In dieser Begründung unserer heutigen Berathung liegt auch der Weg klar vorgezeichnet, den dieselbe bei uns zu nehmen haben wird. Die vorliegende Petition geht von einer bestimmten politischen Partei aus und wird naturgemäss von den gegnerischen Parteien heftig bekämpft. In diesen politischen Kampf darf sich die „Pädagogische Gesellschaft“ nicht hineinmengen. Es ist nicht unsere Sache, zu untersuchen, welche politischen Hintergedanken den Schöpfern der Petition von ihren Gegnern mit Recht oder mit Unrecht unterlegt werden, wir haben dieselbe als einen ernst gemeinten Vorschlag zu nehmen, wie er uns im Wortlaute vorliegt und darüber objectiv unser fachmännisches Urtheil zu fällen. Die Schule ist uns ein Heiligthum, dessen Förderung wir auch von einer etwa gegnerischen politischen Partei ebenso dankbar annehmen würden, als wir deren Schädigung von einer befreundeten Partei zurückweisen müssten.

Als wichtigsten Punkt der Petition müssen wir die Forderung einer siebenjährigen Schulpflicht ansehen. Nach dem Reichsvolksschulgesetze hat die Volksschule die Aufgabe, „die Kinder sittlich-religiös zu erziehen, deren Geistesthätigkeit zu entwickeln, sie mit den zur weiteren Ausbildung für das Leben erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten und die Grundlage für Heranbildung tüchtiger Menschen und Mitglieder des Gemeinwesens zu schaffen.“ In dieser Aufgabe unterscheidet sich die Neuschule von ihrer Vorgängerin der Concordatschule. Sie soll nicht mehr eine blossе Unterrichtsstätte für Religion und die Elemente im Rechnen, Schreiben und Lesen abgeben, sie soll den Menschen zum tüchtigen Gemeinbürger erziehen. In die richtige Entwicklung des Intellectes und Gemüthes ist der Schwerpunkt gelegt. Aber diese Aufgabe ist nur dann lösbar, wenn die Kinder der Schule in einem Alter anvertraut sind, in dem sie diejenige

geistige Reife besitzen, welche zur Aneignung der für das Leben nothwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten erforderlich ist. So lange dem Kinde die wichtigsten Anschauungen als die Grundlage alles Wissens fehlen, so lange es noch nicht geübt ist, logisch richtig zu urtheilen, zu schliessen, kurz klar zu denken, ist es unmöglich, ihm Wissensstoffe zu vermitteln, die seinen geistigen Horizont weit übersteigen. Gleichwie es unsinnig wäre, von einem Kinde körperliche Kräfte zu fordern, die nur ein Erwachsener besitzt, so ist dies bei geistigen Kräften in noch höherem Ausmasse der Fall. Die Dauer der Schulpflicht darf deshalb nicht bloss nach der Dauer von Jahren, sie muss vor allem nach dem Lebensalter der Kinder bestimmt werden. Wir Schulmänner wissen, dass der Erfolg der Schule keineswegs grosse Einbusse erfahren würde, wenn man uns die Kinder anstatt mit dem vollendeten sechsten erst mit dem vollendeten siebenten Lebensjahre anvertrauen würde. Die Verkürzung der Schulpflicht nach oben hin beraubt uns aber gerade der nothwendigsten Bildungszeit des Kindes und macht es der Volksschule einfach unmöglich, ihrer Aufgabe gerecht zu werden. Deshalb muss eine solche Verkürzung von jedem Schulmanne als unbedingt schädlich erkannt werden. Dieses Erkenntnis ist auch von den Schöpfern der vorliegenden Petition klar zum Ausdrucke gebracht worden. Der Referent über dieselbe am II. niederöstr. Bauerntage, Herr Franz Hochrieder, hat dies klar ausgesprochen. Er verurtheilte die in den letzten zwei Schuljahren ertheilten Sommerbefreiungen auf das entschiedenste und sagte dann wörtlich: „Damit wurde das Princip der achtjährigen Schulpflicht auf dem Papiere gerettet, aber die Neuschule des flachen Landes wurde gleichzeitig vom Grunde aus vernichtet. Die zwei letzten Jahre, die besten und erfolgreichsten Jahre wurden geopfert, wo man mit einem Jahre, vielleicht mit einem halben Jahre die Bevölkerung hätte zur Ruhe bringen können. Die Lehrer konnten unmöglich in nur 6 oder $6\frac{1}{2}$ Jahren Unterrichtszeit auf der Höhe ihrer früheren Leistungen stehen bleiben, die verkürzte Unterrichtszeit bedingte ein stetiges Herabsinken, und der Schluss war, dass die Unterrichtserfolge einen auffallend tiefen Stand erreichten, was heute die schwere Sorge der landwirtschaftlichen Bevölkerung erregt.“ Sie werden, verehrte Versammelte, dieses treffliche Urtheil eines Landwirthes gewiss freudig begrüssen und daher nicht wenig erstaunt sein, dass dasselbe von ihm angeführt worden ist als Begründung für die Nothwendigkeit einer Verkürzung der Schulpflicht um das „letzte und erfolgreichste Jahr.“

Leider würde aber die Verkürzung der Schulpflicht nach dem Wortlaute der Petition in den meisten Fällen um weit mehr als ein volles Jahr erfolgen. Punkt II derselben fordert nämlich, dass die Kinder nicht nach Abschluss

des 13. Lebensjahres, sondern mit dem Schlusse des 7. Schuljahres aus der Volksschule zu entlassen sind. Die Schul- und Unterrichtsordnung vom 20. August 1870 bestimmt aber in § 2: „Die Schulpflicht beginnt mit dem vollendeten 6. Lebensjahre. Kinder, welche bei Beginn des Schuljahres zwischen dem 5. und 6. Lebensjahre stehen, können nur mit Bewilligung der Ortsschulbehörde aufgenommen werden.“ Bisher wurden Schüler, welche vor dem vollendeten 6. Lebensjahre in die Schule aufgenommen wurden, doch erst mit vollendetem 14. Lebensjahre entlassen, und wir wissen aus Erfahrung, wie ausgiebig gerade von dieser Bestimmung Gebrauch gemacht wird. In diesem Alter schicken die Eltern ihre Kinder am liebsten in die Schule, weil sie sich dadurch der beschwerlichen Aufsicht über sie entwinden. Noch lieber werden sie dies thun, wenn ihnen dafür die Aussicht winkt, ihre Kinder nach vollendetem 7. Schuljahre, also in einem Alter von $12\frac{1}{2}$ oder gar $12\frac{1}{4}$ Jahren, aus der Schule entlassen zu bekommen. Dass aber die Ortsschulbehörden auf dem Lande, deren Mitglieder naturgemäss in ihrer Majorität dem Bauernstande angehören, in der Zulassung von noch nicht sechsjährigen Kindern zum Schulbesuche nicht allzu rigoros vorgehen werden, darüber, meine Verehrten, werden wir uns keinem Zweifel hingeben. Ob die Schöpfer der Petition dieser unendlich schädlichen Folge ihrer zweiten Forderung sich bewusst waren, ist mir nicht bekannt. Solange aber die Petition nicht ausdrücklich feststellt, dass die Entlassung der Kinder am Schlusse jenes Schuljahres stattzufinden hat, in welchem die Kinder ihr 13. Lebensjahr bereits vollendet haben, muss diese schädliche Folge als thatsächlich bestehend bekämpft werden. Wir kommen denn zu dem Schlusse: Wer die hohe Wichtigkeit der Schulpflicht im 13. und 14. Lebensjahre anerkennt und die schädlichen Schulbesuchserleichterungen innerhalb dieser Jahre bekämpft, kann unmöglich darum petitionieren, dass die meisten Kinder auf dem Lande im Alter von $12\frac{1}{4}$ oder $12\frac{1}{2}$ Jahren, alle aber im Alter von 13 Jahren aus der Schule entlassen werden.

Mit der Einführung der siebenjährigen Schulpflicht auf dem Lande soll aber nach der Petition zugleich eine Verschiebung des Schulbeginnes auf das Frühjahr vor sich gehen. An sich betrachtet hat der Frühjahrsschulbeginn besonders für die Elementarclassen manches für sich. Die kleinen Kinder, die einen weiten Weg zur Schule haben, machen denselben bei günstigerer Witterung und härten sich allmählich für den Winterweg ab. Diesem Vortheile stehen aber bedeutende pädagogische Nachtheile gegenüber. Schon in Folge der siebenjährigen Schulpflicht müsste der Lehrstoff der Landschulen

gegenüber jenem der Stadtschulen um ein Beträchtliches verringert werden; durch die Verlegung des Schulbeginnes müsste aber zugleich eine derartige Verschiebung desselben stattfinden, dass jede Übersiedlung eines Kindes aus der Stadt aufs Land oder umgekehrt von den nachtheiligsten Folgen für den Unterrichtserfolg begleitet wäre. So würde sich naturgemäss zwischen Stadt- und Landschulen eine geradezu unüberbrückbare Kluft entwickeln und wäre die staatsgrundgesetzlich gewährleistete Freizügigkeit der Familien ausserordentlich erschwert. Freilich gibt es Stimmen, welche dafür eintreten, dass gerade diese Kluft nothwendig sei, dass die Landschule anderen Bedürfnissen zu dienen habe, wie die Stadtschule, doch bin ich überzeugt, dass die „Pädagogische Gesellschaft“ dieser Anschauung auf Grundlage ihrer ganzen bisherigen Thätigkeit nie zustimmen kann. Die Volksschule darf nie zu irgend einer Berufsschule herabsinken, sie hat weder tüchtige Landwirte, noch Handwerker, Soldaten oder Beamte heranzubilden, sondern sie hat ihrer Aufgabe gemäss „die Grundlage für Heranbildung tüchtiger Menschen und Mitglieder des Gemeinwesens zu schaffen.“ Gleichwie es unsinnig wäre zu behaupten, dass im Landkinde andere geistige Kräfte schlummern als im Stadtkinde, so ist es auch unrichtig, dass das Landkind zur Weckung und Ausbildung dieser Kräfte anderer Lehrstoffe und Methoden bedürfe als das Stadtkind. Es gibt einen reichen Schatz von Kenntnissen und Fertigkeiten, welcher allen Menschen, welchem Stande sie immer angehören mögen, gleich nothwendig ist, wenn sie in der heutigen Zeit überhaupt vorwärtskommen wollen, und diesen Schatz den Kindern zu bieten ist Sache der Volksschule; auf ihn erst möge sich nachher die Berufsbildung aufbauen. Wir haben des Trennenden zwischen den einzelnen Ständen genug und brauchen im Staate umso nothwendiger wenigstens einen Boden, der schon in der Kindheit das Gefühl der Gemeinsamkeit, der Gleichartigkeit der Staatsbürger weckt, und dies ist eben unsere Volksschule.

Es ist ganz überraschend, dass auch dieser Gedanke in der Petition wieder seinen Ausdruck findet und von dem früher genannten Referenten noch schärfer präcisirt wird. Die Petition fordert nämlich in Punkt IV für ganz Nieder-Österreich in allen Fächern die gleichen Lehrbücher und in seinem Referate am II. nieder-österr. Bauerntage erklärt der Referent ausdrücklich, dass „für sämmtliche nieder-österr. Volks- und Bürgerschulen die gleichen Lehrbücher in den verschiedenen Unterrichtsmaterien einzuführen sind, um der Bevölkerung bei Übersiedlungen unnütze Auslagen zu ersparen.“ Wie nun, meine Verehrten, in ganz Niederösterreich eine verschiedenartige Schulpflichtdauer, eine verschiedenartige Vertheilung des Lehrstoffes, eine ver-

schiedenartige Betonung der Land- und Stadtverhältnisse bei allgemein gleichen Lehrbüchern zu bewerkstelligen sein wird, das bleibt uns ein unlösbares Räthsel. Einerseits erschwert man die Freizügigkeit der Familien durch Schaffung der nachtheiligen Verschiedenheit, andernteils sorgt man für die Übersiedelnden in ängstlicher Weise auf Kosten des Fortschrittes im gesammten Unterrichtswesen. Denn dass durch die Einführung einheitlicher Lehrbücher ein Monopol geschaffen würde, welches jede freie Entwicklung der Methode hindert, muss jedem Pädagogen klar sein. Unsere gesetzlichen Bestimmungen haben ohnehin die freie Wahl der Lehrbücher auf das engste Mass begrenzt, das nur denkbar ist, da den Bezirkslehrerconferenzen nur das Recht des Vorschlages zusteht, während dem Landesschulrath die Wahl zukommt; durch die Forderung in der Petition würde aber der Lehrerschaft jeder Einfluss auf die Wahl der Lehrbücher vollkommen benommen.

Punkt III der Petition fordert die Einführung des verlängerten Halbtagsunterrichtes an Schulen, wo ein grosser Theil der Kinder einen grossen Weg zur Schule zurückzulegen hat. Der Halbtagsunterricht ist an Landschulen nichts Neues. Wenn sich eine Schule zu eng erweist, um die grosse Zahl der eingeschulnten Kinder fassen zu können, dient er als Nothbehelf bis zum Aufbau eines neuen geräumigen Schulhauses. Ich habe selbst solchen Halbtagsunterricht auf dem Lande erteilt und erfahren, dass in diesen bedrängten Verhältnissen mit seiner Hilfe Erspriesslicheres geleistet werden kann, als in einer überfüllten Classe bei Abtheilungsunterricht. Die Petition macht aber aus dem Nothbehelf eine Norm. Es gibt im Lande nur wenig Schulen, an denen nicht ein Theil der Kinder weit zur Schule hätte. Wer wird nun zu bestimmen haben, ob dieser Theil schon als gross oder noch als klein zu betrachten ist? Die Landbevölkerung liebt den Halbtagsunterricht, da sie die Kinder während des freien halben Tages zum Viehweiden oder zur Feldarbeit verwenden kann, und wenn es von den Ortsschulrathen abhängig gemacht werden soll, ob in einer Schule Halbtagsunterricht eingeführt werden soll, dann können wir überzeugt sein, dass die meisten Schulen demselben verfallen werden. Nun wird als Ersatz ein „verlängerter Halbtagsunterricht“ verlangt.

Es lässt sich unmöglich denken, dass jemand, der halbwegs mit den Gesetzen der Hygiene vertraut ist, ein Kind in der Elementarclasse 4 Stunden, auf der Mittel- und Oberstufe aber 5 bis 6 Stunden lang bis auf kleine Zwischenpausen ununterbrochen geistig wird anzustrengen wagen. Der oben genannte Referent am Bauerntage hat dies auch klar zum Ausdrucke gebracht, indem er den „verlängerten Halbtagsunterricht“ auf die Zeit von

8— $\frac{1}{2}$ 11 Uhr vormittags und 1—4 Uhr nachmittags beschränkt haben will. Es würden die Kinder dadurch täglich $1\frac{1}{2}$ bis 2 Stunden Unterrichtszeit verlieren und zu dieser Verkürzung würde noch der vorher besprochene Ausfall der Schulpflicht im 14. und einem grossen Theile des 13. Lebensjahres hinzukommen. Die daraus entstehenden Folgen für den Unterrichtserfolg auszumalen, werden Sie mir, verehrte Anwesende, gewiss ersparen.

Die Schöpfer der Petition waren sich dieser Folgen selbst bewusst und haben, um ihrer selbstgepriesenen Bildungsfreundlichkeit ein hübsches Mäntelchen umzuhängen, an den Schluss der bisher besprochenen Forderungen noch die Bitte um Einführung von landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen in der Form von Sonntags- und Winterschulen gefügt. Ob diese Fortbildungsschulen als Pflichtschulen gewünscht werden, oder ob es den Kindern frei stehen soll, dieselben zu besuchen oder ihnen fernzubleiben, darüber steht in der Petition nichts. Nehmen wir aber selbst den Fall an, dass dieselben als Pflichtschulen aufzufassen sind, so ist es doch klar ersichtlich, dass dieselben den Entgang von einem ganzen Schuljahre und von 1—2 Stunden täglichen Unterrichtes durch die übrigen 7 Jahre unmöglich zu ersetzen imstande sind, abgesehen davon, dass die frühzeitig zu landwirtschaftlicher Arbeit verwendeten Kinder auch noch der ihnen so nothwendigen Sonntagsruhe beraubt würden.

Überblicken wir die in der Petition zusammengestellten Forderungen, so sehen wir überall, welch schwere Gefahr in ihnen für die Entwicklung unserer geliebten Volksschule droht. Es war mir nicht möglich, in dem mir kurz gemessenen Zeitraum alles in meinen Ausführungen darzustellen, doch wird es mich freuen, wenn dafür der Debatte noch umso reiflicherer Stoff überbleibt. Des einen aber sind wir uns klar geworden, dass wir den schweren Kampf, den die Lehrerschaft gegen die Petition zu führen genöthigt ist, vollkommen billigen müssen, da vom Schicksale der Petition ein Grosstheil des Schicksals unserer Schule abhängt.

Der Ausschuss der „Wiener pädagogischen Gesellschaft“ erlaubt sich, Ihnen nachfolgende Resolution zur Annahme zu empfehlen.

R e s o l u t i o n .

Die an den hohen nieder-östr. Landtag überreichte „Petition des Verbandes der nieder-östr. Landwirte“ veranlasst die „Wiener pädagogische Gesellschaft“, getreu den Überlieferungen, sich bei ihren Arbeiten niemals von der politischen Tagesströmung beeinflussen zu lassen, sondern jede Frage vom streng pädagogischen Standpunkte aus zu behandeln, zu nachfolgenden Erklärungen:

I. Die Volksschule vermag der ihr gesetzlich vorgeschriebenen erziehlichen Aufgabe nur dann gerecht zu werden, wenn ihr die Kinder in einem Alter anvertraut sind, in welchem dieselben diejenige geistige Reife besitzen, welche zur Aneignung der für das Leben nothwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten erforderlich ist. Deshalb bilden das 13. und 14. Lebensjahr die wichtigste Bildungsperiode innerhalb der Zeit der gesetzlichen Schulpflichtigkeit, und es erscheint jede Verkürzung derselben als äusserst schädlich.

II. Es ist freudig zu begrüßen, dass die von der österreichischen Lehrerschaft jederzeit und allgemein beklagten und in Wort und Schrift dargelegten Schäden der Schulbesucherleichterungen während des 13. und 14. Lebensjahres auch vom Verbands der nieder-östr. Landwirte erkannt worden sind; doch ist deren Beseitigung nur dann für die leibliche und geistige Entwicklung der Kinder von Wert, wenn die im Reichsvolksschulgesetze vom 14. Mai 1869 bestimmte achtjährige Schulpflicht wieder ungeschmälert in Kraft tritt.

III. In der obengenannten Petition wird aber die Forderung gestellt, dass die Kinder auf dem Lande nach Vollendung des siebenten Schuljahres aus der Volksschule entlassen werden sollen. Da die Schul- und Unterrichtsordnung der Ortsschulbehörde das Recht zuspricht, auch Kinder, welche erst zwischen dem 5. und 6. Lebensjahre stehen, in die Volksschule aufzunehmen, so würde für die letzteren die Schulpflicht schon vor Beendigung des 13. Lebensjahres erlöschen, und mithin von der so wichtigen Zeit der grösseren geistigen Reife der Kinder für die Bildung derselben weit mehr als ein volles Jahr verloren gehen.

IV. Durch die Einführung der siebenjährigen Schulpflicht auf dem Lande müsste eine Reduction des derzeit festgesetzten Lehrstoffes und infolge der gleichzeitig geforderten Verlegung des Schulbeginnes für die Landschulen vom Herbste auf das Frühjahr noch überdies eine derartige Verschiebung des Lehrstoffes erfolgen, dass zwischen Stadt- und Landschulen eine zu weitgehende Verschiedenheit geschaffen würde. Dadurch würde einerseits die Gleichberechtigung aller Staatsbürger bezüglich des Rechtes auf gleiche Volksschulbildung verletzt, andertheils aber die Freizügigkeit der Familien erschwert, da jede Übersiedlung zwischen Stadt und Land und umgekehrt die nachtheiligsten Folgen für den Unterrichtserfolg der Kinder nach sich ziehen müsste.

V. Die in der Petition gewünschte Einführung von „landwirtschaftlichen Sonntags- und Winterschulen“ vermag für den Entgang eines ganzen Schuljahres in keinerlei Weise hinreichenden Ersatz zu bieten, abgesehen davon, dass durch diese Einführung die frühzeitig zu landwirtschaftlicher Arbeit verwendeten Kinder auch noch der ihnen so nothwendigen Sonntagsruhe beraubt würden.

VI. Wo derzeit der Halbtagsunterricht eingeführt ist, gilt er als Nothbehelf für ausserordentliche locale Verhältnisse. Die Forderung eines „verlängerten Halbtagsunterrichtes“ bedeutet aber nichts anderes, als dass der Halbtagsunterricht den Charakter eines Nothbehelfes verlieren und in einem grösseren Umfange zur bleibenden Einrichtung

erhoben werden solle, was von der Lehrerschaft stets und mit den gewichtigsten pädagogischen Gründen bekämpft worden ist.

VII. Die „Wiener pädagogische Gesellschaft“ kann der Forderung nach Einführung einheitlicher Lehrbücher an allen Schulen Niederösterreichs nicht zustimmen. Diese Forderung trifft eine eminent pädagogische Frage, welche nicht einzig vom pecuniär-praktischen Standpunkte gelöst werden darf, welcher letzterer Standpunkt mehr als hinreichend durch die derzeit geltenden Bestimmungen gewahrt erscheint, nach welchen die Einführung der Lehrtexte für Volksschulen über Vorschlag der Bezirkslehrerconferenz durch den Landesschulrath zu erfolgen hat.

D e b a t t e .

An der Debatte beteiligten sich besonders die Herren Sigm. Krauss, Otto Lang und Director Simon. Alle Redner stimmten der Resolution bei, nur Herr Sigm. Krauss wünschte sie noch um einen Punkt ergänzt. Der Hauptzweck der Petition der Landwirte bestehe darin, die Kinder möglichst frühzeitig der Schule zu entziehen und für die Feldarbeit zu verwenden. Redner schilderte nun in beredter Weise den grossen Schaden, der an der Jugend durch frühzeitige Verwendung zu landwirtschaftlicher Lohnarbeit verübt wird und beantragte, die Schädlichkeit der letzteren in einem eigenen Punkte in die Resolution aufzunehmen.

Der Referent stimmte sachlich den Ausführungen des Herrn Krauss bei, sprach sich aber aus formellen Gründen gegen die Annahme des Antrages desselben aus. In der Petition sei der landwirtschaftlichen Lohnarbeit mit keinem Worte erwähnt, die Verwendung der Kinder zur Lohnarbeit sei nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine volkswirtschaftliche Frage, dem Vereinsausschusse sei es aber darum zu thun gewesen, sich bei Verfassung der Resolution streng an den Wortlaut der Petition der nieder-österr. Landwirte zu halten.

Schliesslich wurde die Resolution einstimmig angenommen.

IV.

Zur Frage der Jugendlectüre.

Vorgetragen am 7. Jänner 1899 von Dr. S. MOLDAUER.

I.

Die volksbildungsfreundlichen Bestrebungen sind gewiss eine höchst erfreuliche Erscheinung in der socialen Bewegung unserer Zeit; denn die in diesem Sinne wirkenden Vereine, Bibliotheken und Universitätscurse verstehen es, immer weiteren Kreisen Interesse für die Wissenschaft abzugewinnen. Allein ich kann nicht glauben, dass die Erziehung des Volkes zum Genusse und Verständnisse der Kunst dadurch allein erreicht werden kann, dass ihm die Kunstsammlungen zugänglich gemacht und volksthümliche Theatervorstellungen, Concerte und Declamationsabende veranstaltet werden; denn die Erziehung zur Wissenschaft und die Erziehung zur Kunst beruhen auf wesentlich verschiedenen Voraussetzungen.

Ich fürchte nicht missverstanden zu werden, wenn ich sage: man kann nie zu spät anfangen; Wissenschaft zu treiben; nur die Quantität, nicht die Qualität des Wissens kann dabei in Frage kommen; im schlimmsten Falle ist man eben nur weniger, nicht aber weniger gut unterrichtet. Anders ist es mit der Kunst. Hier spielt jene Disposition des Geistes, die man „Sinn für Kunst“ nennt, eine bedeutende Rolle. „Diesen Sinn auszubilden, ist so ziemlich allen vergönnt, nur will er wirklich ausgebildet sein.“ Und es ist nicht so sehr von Übel, wenn er gar nicht ausgebildet, als wenn er verbildet wird; es ist besser, keinen Geschmack zu haben, wie man zu sagen pflegt, als einen verdorbenen. Ich denke da an die Kunst im weitesten Sinne, aber indem ich mich in die Schranken meines Themas füge und bloss die Poesie in Betracht ziehe, will ich auf die Thatsache hinweisen, dass das Volk, das an der Lectüre der Colportage- und Familienblattliteratur grossgezogen worden

ist, an den Werken der echten Poesie keinen Gefallen findet, so dass der Grundsatz: „Für das Volk ist das Beste gerade gut genug“ an dem Volke selbst zu Schanden wird.

Diesem Übel zu steuern, wäre die Schule in erster Linie berufen. Allein sie steht nicht auf der Höhe ihrer Aufgabe. Ich sehe von der Volksschule mit Rücksicht auf das zarte Alter ihrer Zöglinge für heute ab — aber die Bürgerschule? Sie thut fast nichts für die ästhetische Bildung ihrer Zöglinge; schon ihr Lehrplan macht ihr eine zielbewusste Pflege der Poesie unmöglich. Die Kinder bleiben hierin meist sich selbst überlassen; sie greifen dann zu den specifischen Jugendschriften, berauschen sich daran und bereiten sich so auf jenen Genuss vor, den ihnen bald der Colportageroman gewähren soll. Für die echte Poesie sind solche Kinder in der Regel verloren. Das erklärt das Verhalten des „Volkes“ dem Kunstleben gegenüber.

Und wie steht es mit jenen, die Mittelschulbildung haben? Gleichgiltigkeit oder vorurtheilsvolle Einseitigkeit sind hier die Regel. Ja, auch die Mittelschule wird ihrer Aufgabe nicht gerecht. Denn, wenn es wahr ist, dass die Poesie der vollkommenste Ausdruck des Geistes der Zeit ist, so ist es nicht minder wahr, dass den Zöglingen der Mittelschule der Geist der Zeit, in der sie leben, ein Geheimnis bleibt. Das Wirken und Weben des modernen Menschen wird ihnen verhüllt; sie werden gezwungen, sich ihre Lebens- und Kunstanschauung ausschliesslich an den Werken vergangener Zeiten zu bilden.

Was wissen sie nicht alles von antiker Geschichte und Verfassung, und wie wenig ist ihnen von den grossen Ereignissen unseres Jahrhunderts bekannt! Sie hören täglich und stündlich von griechischen und römischen Heroen, von mittelalterlichen Rittern und Räubern, aber die Helden der Neuzeit sind ihnen nahezu fremd. Sie lernen dorische, jonische und korinthische Säulen unterscheiden, aber niemand lenkt ihr Augenmerk auf die wunderzarten Bogen unserer Brücken, auf das Eisengewebe unserer Riesenhallen, Riesenthürme, Riesenräder. Sie lesen die Ilias und das Nibelungenlied, die deutschen, englischen und französischen Classiker, müssen jedoch Halt machen vor dem modernen Epos: dem Roman, der Novelle. Jede Anknüpfung an die Gegenwart wird ängstlich vermieden, als lebten wir wirklich in der schlechtesten aller Welten, als wären nur die Menschen, die vor uns gelebt, gut und edel gewesen, als hätte die Sonne nur ehemals so schön geschienen! Unsere Mittelschule — und ich spreche nur von der Schule, nicht von den Lehrern — hat sich noch immer nicht vom Banne Winckelmanns und Lessings frei gemacht und auch nicht von dem classischen Gebot: „Was unsterblich im Ge-

sang soll leben, muss im Leben untergehen.“ Sie scheut sich, der Jugend die grossen Schöpfungen der modernen Literatur zu vermitteln, vermeint fast zu weit zu gehen, wenn sie ihr ein paar historische Romane zu lesen gestattet, und entzieht ihnen so die Gelegenheit, die Welt, in der sie lebt, im Spiegel der Poesie zu sehen.

Der Jugend genügt aber die „classische“ Poesie nicht und ihr kann und soll sie nicht genügen. Sie verlangt nach einem verwandteren Leben, sie will leichter verstehen und mehr gepackt werden und flüchtet sich, da ihr das wirklich Moderne vorenthalten wird, in das unendliche Reich der specifischen Jugendschriften, zu den Indianer- und Räubergeschichten, zu Hoffmann, Nieritz, Wörishöffer . . . Hier begegnen sich die Kinder aller Schulen, aller Stände; die specifische Jugendschrift herrscht in jeder Kinderstube, bei hoch und nieder, bei reich und arm. Aber — es ist merkwürdig genug — sie erfährt nur selten Verurtheilung, während ihr Seitenstück, der Colportageroman, von allen, denen die Volkserziehung am Herzen liegt, verworfen wird.

Diese Erscheinung lässt sich historisch erklären: seit etwa einem Jahrhundert, seit den Zeiten der Philanthropen hat sich die Ansicht herausgebildet, dass es eine eigene Poesie für Kinder gebe, ja dass diese sogar eine Gliederung nach den Geschlechtern der Leser kenne, dass es eine Dichtkunst für Knaben und eine Dichtkunst für Mädchen gebe und dass an diese Poesie für die Jugend ein ganz anderer Massstab anzulegen sei, als an die Poesie für Erwachsene, so dass das, was uns missfällt, für Kinder noch immer gut genug sein, und wer auf dem Gebiete der Literatur der Grossen Bankerott gemacht hat, als Jugendschriftsteller Erspriessliches leisten könne.

Und doch werde ich gewiss keinem Widerspruch begegnen, wenn ich sage: es gibt nur eine Poesie und die kennt keine Schranken, keine Rücksichten. Der Dichter schöpft aus der Tiefe seiner Empfindung und hat für den Inhalt seiner Gedanken und seiner Gefühle nur einen Ausdruck, nur eine Form — und das ist dann der beste Ausdruck, die beste Form hiefür. Jede Rücksichtnahme auf den Leser, ob sie sich auf Alter, Geschlecht oder Bildung gründet, trübt, fälscht, zerstört das reine Kunstwerk. „Es ist unkünstlerisch“, sagt treffend Theodor Storm, „die Behandlung eines Stoffes so oder anders zu wenden, je nachdem du dir den grossen Peter oder den kleinen Hans als Publikum denkst.“

Aber ich bin auf den Einwand gefasst: „Das ist zwar alles ganz richtig, allein welchen Zweck kann es haben, den Kindern mit bedeutenden Werken der Poesie aufzuwarten? Die Erziehung erfüllt ihre Pflicht vollkommen, wenn

sie die specifischen Jugendschriften auf ihren Inhalt prüft; für die literarische Qualität sind ja die Kinder nicht empfänglich.“

Und ich bin gefasst, weiters zu hören: „Wir können die Schädlichkeit der Jugendschriften überhaupt nicht einsehen; wir haben in unserer Jugend keine besseren Bücher gelesen, und da sie uns nicht geschadet haben, werden sie auch unseren Kindern nicht schaden. Und warum sollten wir ihnen das Vergnügen, das wir einst dabei empfanden, vorenthalten?“

Das ist der Standpunkt, der fast allgemein in der Frage der Jugendlectüre eingenommen wird. Selbst die sorgsamsten Erzieher suchen von den Kindern nur jene Jugendschriften fernzuhalten, die, wie zum Beispiel die berühmten Indianer- und Räubergeschichten, durch ihren phantastischen und gruseligen Inhalt die Einbildungskraft allzusehr erhitzen. Der Hochflut der „Erzählungen aus dem Leben“, all der „goldenen Jugendbücher“ und „anmuthigen Geschichten zur Bildung des Verstandes und Gemüthes“ wird aber kein Damm gesetzt.

Aber gerade in diesen, angeblich der realen Welt entnommenen Erzählungen scheint mir die grösste Gefahr für die jugendlichen Leser zu liegen. Denn ein normal veranlagtes Kind verliert bei der Lectüre der Indianer- und Räubergeschichten nur selten das Gefühl, dass diese in einer von der seinen weit entfernten Welt spielen. Durch die Erzählungen eines Hoffmann, einer Wörishöffer, einer Thekla von Gumpert, die die Wahrhaftigkeit für sich in Anspruch nehmen, thatsächlich aber das Leben durch und durch verfälscht darstellen, werden dagegen den Kindern die verkehrtesten Ansichten von Welt und Menschen beigebracht und ihnen der Sinn für die Wirklichkeit und in der Folge für den feinen Zauber der realistischen Dichtungen benommen.

Solche Erzählungen entfremden das Kind dem Leben weit mehr als die Märchen,*) die von manchen Seiten als Kinderlectüre verpönt werden; denn auch das Kind fühlt den Abstand der Märchenwelt von der Wirklichkeit. „Es ist zwar richtig, dass die Märchen die Liebe zum Wunderbaren nähren. Aber das schadet nicht, wenn nur die Lectüre massvoll betrieben wird und daneben die Aufklärung des Verstandes sicher fortschreitet. Denn der im Kinde vorherrschende Trieb zum Phantasieren muss gepflegt werden, weil darin alle höheren Strebungen wurzeln. Dazu eignet sich aber kein Stoff so sehr wie der des Märchen.“ „Die Märchen“, sagen die Brüder Grimm so schön, „sind durch ihr inneres Wesen dazu bestimmt, den reinen Gedanken

*) Vgl. Jugendschriften-Warte, 1893, Nr. 2 und 3.

einer kindlichen Weltbetrachtung zu fassen; sie nähren unmittelbar wie die Milch, mild und lieblich, oder der Honig, süß und sättigend, ohne irdische Schwere.“ Und Herder sagt: „Keine andere Dichtungsart versteht dem menschlichen Herzen so feine Dinge zu sagen, als das Märchen.“

Es würde zu weit führen, die gangbaren Jugendschriften nach Stoff und Darstellungsweise eingehend zu erörtern. Hoffentlich genügen die wenigen Bemerkungen, um anzudeuten, wodurch mir die Jugendliteratur so schädlich und gefährlich erscheint. Freilich pflegen wir darüber nur auf Grund unserer Erinnerung zu urtheilen, und in unserer Erinnerung nehmen selbst die blutigsten Indianer- und Räubergeschichten blassere Farben an. Wer ein sicheres Urtheil gewinnen will, wird daher gut thun, einige der verbreitetsten Jugendschriften von Anfang bis zu Ende zu lesen; oder wenigstens das grundlegende, vor etwa zwei Jahren unter dem Titel „Das Elend unserer Jugendliteratur“ erschienene Buch des Hamburger Lehrers Heinrich Wolgast: schon in den Proben und Citaten, die der Verfasser bringt, offenbaren sich die gepriesensten Jugendschriftsteller und Schriftstellerinnen in ihrer ganzen Verkehrtheit und Nichtigkeit.

Der Einfluss der Lectüre auf die Erwachsenen ist unermesslich, un-absehbar. Bücher und Zeitschriften beherrschen die Welt, sie wecken die edelsten und die wildesten Instincte, lassen hier die grossartigsten Wohlthätigkeitsanstalten erstehen und entfachen dort die Flammen des Aufruhrs, der sich an den heiligsten Gütern der Menschheit vergreift. Niemandem wird es einfallen, dies zu bestreiten. Nur der Lectüre der Kinder sind wir nicht geneigt, Bedeutung zuzusprechen, Und doch wäre vielleicht das Gegentheil leichter zu verstehen. Denn wer ist so leichtgläubig wie das Kind? Und wessen Phantasie so leicht erregbar?

Wenn ein Knabe z. B. das Buch „Robert, des Schiffsjungen, Fahrten und Abenteuer auf der deutschen Handels- und Kriegsflotte“ liest, welches die Schriftstellerin Wörishöffer auf dem Gewissen hat — wenn er liest, wie es dort Robert gelungen ist, der elterlichen Zucht zu entfliehen und dann ein Leben voll der wunderbarsten Abenteuer zu führen, muss er da nicht auf die gefährlichsten Gedanken und Einfälle kommen? Warum sollte er es nicht ebenso gut treffen, wie der Held des Buches? Warum nicht auch er solche Wunder erleben? Warum sollte sich nicht auch ihm zu Liebe die Welt auf den Kopf stellen?

Oder wenn er in den Erzählungen aus allen Welttheilen von Fogowitz die Schilderung des Überfalls eines Dorfes durch Maoris liest: „Der erste Erschlagene ward dem Atua gewidmet; man schnitt ihm das Herz aus dem

Leibe und steckte es auf einen Pfahl, damit der grosse Geist es geniesse: Der zweite ward für die Priester gebraten. An anderen labten sich die Gaumen der Krieger. Einige der gefangenen Weiber und Mädchen wurden den Weibern der Sieger preisgegeben. Diese stachen ihnen zunächst die Halsadern auf und tranken gierig ihr Blut; dann wurden die Leichname gebraten.“

Erfahrungsgemäss sind solche Schilderungen nicht geeignet, den Kindern Abscheu vor Grausamkeiten einzuflössen; sie wecken im Gegentheil die in ihnen schlummernde Lust zu grausamen Handlungen. In wie viel Fällen muss nicht der Strafrichter die unglaublichste Rohheit halbwüchsiger Thäter ihrer Lectüre zugute halten! Aufmerksame Zeitungsleser können dies bestätigen. Und vernünftige Erzieher wissen manchem Streiche ihrer Zöglinge durch Entziehung ihrer phantastisch-gruseligen Lectüre wirksam zu beegnen.

So viel über den Inhalt der specifischen Jugendschriften. Indem ich die für die weibliche Jugend bestimmte Literatur, die ihr Unwesen noch schlimmer treibt, übergehe — sie bildet ein Capitel für sich, fürchte ich nicht, Widerspruch zu erwecken, wenn ich sage, dass die Form der Jugendschriften, vom Gesichtspunkte der Erwachsenen betrachtet, fast ausnahmslos unter aller Kritik ist. Ich will von der so häufigen Missachtung der Regeln der Grammatik schweigen und nur darauf hinweisen, dass die Sprache dieser „Werke“ so viel Schwulst und Bombast, so viel falsche Bilder und nichtssagende Wendungen aufweist, dass es selbst Erwachsenen oft unmöglich wird, auch nur annähernd zu errathen, was der Verfasser sagen wollte — ganz wie in den Colportageromanen.

Und was soll erst das Kind damit anfangen? Es versucht zuerst den Sinn zu erfassen, überzeugt sich, dass es nicht möglich ist, und wird unruhig, da es weiter lesen will; dann geräth es wieder in einen Wortschwall, der keinen Gedanken birgt, und wieder wird die Fassungskraft des Kindes daran zu schanden, es wird nun müde, ein drittes Mal gegen ein solches Hindernis anzukämpfen, geht diesmal darüber hinweg und liest getrost weiter, indem es die Ansicht gewinnt, dass es auf einzelne Stellen gar nicht ankomme. So gewöhnt es sich an das Überschlagen und gedankenlose Lesen.

Und wie traurig es um die Form im Sinne einer künstlerischen Be-zwingung des Stoffes bestellt ist, brauche ich nicht erst näher auszuführen; denn die vollendete künstlerische Form wird für die Jugendschrift fast nie in Anspruch genommen, und zwar mit der Begründung, dass das Kind für die literarische Qualität eines Buches gar nicht empfänglich sei. Es mag nun allerdings richtig sein, dass das Kind seine Erzählung so liest, wie der Ungebildete seinen Schauerroman: beide kleben am Stoff, sie gehen im Genusse

des Inhaltes vollständig auf. Aber es ist eben Sache der Erziehung, das Kind von seinem ausschliesslichen Interesse für den Stoff allmählich zum Interesse für die Form zu führen. Es gibt hiefür ein unfehlbares Mittel: die wiederholte Lectüre desselben Buches. Dies kann nicht eindringlich genug empfohlen werden; denn nicht für Erwachsene allein soll der Grundsatz gelten, dass ein Buch, das nicht wert ist, wiederholt gelesen zu werden, es nicht verdient, auch nur einmal gelesen zu werden. Indem das Kind dieselbe Erzählung öfter liest — natürlich nicht bis zur Übersättigung — wird sein Interesse am Stoff ruhiger, milder, gesetzter. Es vertieft sich unbewusst in die Details, gewinnt einzelne Stellen und Wendungen lieb, lernt die geschilderten Charaktere und Situationen immer besser verstehen und dadurch an der Darstellung selbst Freude empfinden: so gelangt es allmählich zum Interesse für die Form, das die erste Stufe für das Verständnis jeder Kunst bildet.

Nicht minder unbegründet scheint mir der Einwand zu sein, den Kindern könnten die specifischen Jugendschriften ebenso wenig schaden, wie sie uns geschadet haben. Ist es denn wirklich so ausgemacht, dass sie uns nicht geschadet haben? Wer weiss, welche tiefe, fürs Leben bestimmende Eindrücke uns dadurch entgangen sind, dass wir gerade in unseren ersten Lesejahren keine bessere Lectüre getrieben haben! Und wie unendlich gross ist die Anzahl derjenigen, die, besonders wenn sie bloss im schulpflichtigen Alter die Schule besucht haben, in der Lectüre der Colportageliteratur eine Fortsetzung jenes Genusses suchen und finden, den ihnen einst die Lectüre der specifischen Jugendschriften gewährte. Da kann man nicht mehr von einem naiven, sondern nur von einem verdorbenen Geschmack reden.

Noch weniger ernst kann der Standpunkt genommen werden: Gebt den Kindern die specifischen Jugendschriften, weil sie ihnen so viel Freude machen! Könnte man dann nicht analog folgern: dem Volke gefällt der Colportageroman über alles — es blühe der Colportageroman!

Es wird auch die Mutter als Erzählerin ins Feld geführt.*) Wie dürftig und schmucklos sind ihre Geschichten, und doch, wer wird die Kinder ihrer berauben wollen. Auch ich sage: Niemand. Aber abgesehen davon, dass das Kind in jenem Alter, das ich vor Augen habe, nämlich von zehn Jahren aufwärts — früher kann die Lectüre im grossen und ganzen nicht ernst genommen werden — an der mündlichen Erzählung nicht mehr hängt, darf man nicht vergessen, dass es „der Mund der Mutter ist, der erzählt. Daraus

*) Vgl. Jugendschriften-Warte, 1899, Nr. 1.

fliessen eine unendliche Quelle der Bildung für Geist und Gemüth des Kindes — das persönliche Moment bedeutet hier alles. Nun fasse man aber diese Geschichten in ein todes Buch, und sofort wird sich für den Beurtheiler der Gesichtspunkt grundstürzend ändern. Jetzt redet keine Mutter, jetzt redet die Geschichte für sich und für diese ist kein anderer Massstab zulässig als der literarische.“

Gewichtiger als alle diese Einwände scheint mir dagegen der zu sein: „Wir müssen unseren Kindern die specifischen Jugendschriften geben, weil wir keine besseren haben.“ Denn was kann es nützen zu predigen: die poetische Jugendschrift muss ein Kunstwerk sein, wenn es keine solchen Jugendschriften gibt?

Damit wäre ich zu dem positiven Theile meines Themas gelangt, der eine Lösung der Frage versuchen will, wie wir eine gute Jugendliteratur schaffen können.

II.

Es gibt einen sicheren Weg, auf dem wir eine gute Jugendlectüre gewinnen können. Denn die Jugendliteratur, wie ich sie meine, besteht schon und braucht nicht erst geschaffen zu werden; sie besteht aus jenen Dichtungen, die zwar für Erwachsene bestimmt sind, deren Inhalt und Form aber dem kindlichen Fassungsvermögen entsprechen; es gilt nur, den Schatz, der tief auf dem Grunde der grossen Literatur verborgen liegt, zu heben und ihn der Jugend zu bieten.

Ein solches Werk könnte nur eine grosse Institution leisten, denn selbst ein Menschenleben würde dazu nicht hinreichen. Der erste Schritt in dieser Richtung ist in Deutschland geschehen. Dort haben sich vor etwa fünf Jahren Lehrervereinigungen gebildet, die sich die Aufgabe stellten, das Niveau der Jugendlectüre zu heben. Freilich waren ihre Bestrebungen anfangs von keinem höheren Grundsatz geleitet. Besser wurde es, als Wolgast — im Juli 1896 — die Leitung ihres Organs, der in Hamburg erscheinenden „Jugendschriften-Warte“ übernahm, jener Wolgast, der in seinem oben genannten Buche mit grosser Sachkenntnis den Grundsatz verfielt: „Die Jugendschrift in dichterischer Form muss ein Kunstwerk sein.“ Aber noch immer steht die „Jugendschriften-Warte“ nicht auf der Höhe des Wolgastischen Buches; die vereinigten Prüfungsausschüsse konnten sich noch nicht entschliessen, auf die specifische Jugendschrift zu verzichten.

Doch so schön und anerkennenswert diese Bestrebungen zu Gunsten einer Reform der Jugendlectüre auch sind, einen bedeutenden praktischen

Erfolg verspreche ich mir von ihnen nicht. Denn was nützt es, wenn die Kinder in der Schule hören, dass es nicht gut ist, gewisse Bücher zu lesen! Wir wissen nur zu gut, wer über die Wahl ihrer Lectüre entscheidet: doch nur derjenige, der die Bücher kauft, und dieser folgt zumeist dem ersten Eindruck, den der Umschlag, die Illustration oder gar der Preis auf ihn macht, wenn er sich nicht ganz auf die Empfehlung des Buchhändlers verlässt.

Und was kann es nützen, die eine oder die andere Erzählung eines bedeutenden Dichters als für Kinder geeignet zu erklären, wenn sie in einer besonderen Ausgabe nicht erhältlich ist? Müsste man sie nicht den Kindern oft zugleich mit Schriften gefährlichen Inhaltes in die Hand geben? Den deutschen Lehrern ist es bisher bloss gelungen, den Verleger zu einer Sonderausgabe von „Pole Poppenspärer“ zu veranlassen.

Das von Wolgast und seinem Gefolge angestrebte Ziel hoffe ich auf einem andern Weg sicherer und schneller zu erreichen. Ich will den Versuch wagen, eine Gesellschaft für Jugendlectüre zu gründen. Aber nicht nach dem Muster der deutschen Prüfungsausschüsse. Von diesen soll sie sich in doppelter Beziehung unterscheiden.

Vor allem soll sie sich nicht aus Lehrern allein, sondern aus allen gebildeten Kreisen recrutieren. Ihre Mitglieder werden einen kleinen Jahresbeitrag — etwa 2 Gulden — zu leisten und überdies nur eine Pflicht zu erfüllen haben: nämlich gelegentlich ihrer durch die Angehörigkeit zur Gesellschaft gar nicht beeinflussten Lectüre darauf Bedacht zu nehmen, ob nicht das eine oder das andere Buch, das sie eben beschäftigt, vom künstlerischen und erziehlischen Gesichtspunkte sich für die Jugend eigne, und darüber an den Ausschuss der Gesellschaft zu berichten.

Die von ihnen namhaft gemachten Werke werden zunächst von der literarischen Section des Ausschusses geprüft und die von dieser approbierten an die pädagogische Section zur Begutachtung geleitet werden, die die einzelnen Werke den verschiedenen Altersstufen zuzuweisen haben wird. Jene Werke, die die Billigung beider Sectionen gefunden haben, werden dann von der Gesellschaft in sehr wohlfeilen und guten Ausgaben und in Massenaufgaben herausgegeben werden; die Mitglieder sollen sie unentgeltlich bekommen.

Ich werde hiebei den Grundsatz rücksichtslos verfechten, dass jedes Werk in vollständig treuer, unverstümmelter Form erscheinen soll.

In pädagogischer Beziehung bestimmt mich hiezu die Erwägung, dass ich, wenn ich einem Kinde ein Buch zum Lesen gebe, unbedingt in der Lage sein muss, ihm wahrheitsgemäss zu sagen: „Da hast du eine Erzählung —

sagen wir: von Daudet oder Kipling“, und wenn es mich fragt, ob es nicht noch andere gleich schöne Erzählungen von Daudet oder Kipling gebe, ihm ebenso wahrheitsgemäss zu antworten: „Ja, aber ich möchte dir nicht rathen, sie zu lesen, weil du sie ebenso wenig wie ein gelehrtes Buch verstehen könntest.“ Denn, wenn mir der Junge einmal darauf kommt, dass ich ihm eine für kleine Kinder zugestutzte Ausgabe gegeben habe, so wird er sein Vertrauen zu mir verlieren und gerade nach jenen Büchern Verlangen tragen, die ich ihm verweigere.

Aber auch vom rein künstlerischen Gesichtspunkte muss ich mich gegen jede noch so unbedeutende Änderung des Textes aussprechen. Und zwar deshalb, weil es unmöglich wäre, praktisch eine Grenze zu setzen, bis zu der man gehen dürfe. Wir würden mit dem Auslassen eines anstössigen Wortes beginnen, dann einzelne Sätze und Abschnitte angreifen und es vielleicht schliesslich mit completen Bearbeitungen versuchen — d. h. wir würden am Ende dort angelangt sein, wo wir uns jetzt befinden: bei der specifischen Jugendschrift.

Diese Strenge in der Auswahl bedeutet allerdings einen Verzicht auf manches bedeutende und für die Jugend geeignete Werk. Aber ich glaube nicht, dass unsere Sammlung allzusehr darunter leiden wird. Denn ich will mich an die Weltliteratur wenden. Ich will keine Sprache und keine Zeit ausschliessen. Bis in die neueste Literatur, deren vornehmster Gegenstand allerdings das sinnliche Leben in seinen heikelsten Beziehungen bildet, sollen sich unsere Nachforschungen erstrecken; denn mitten in derselben liegen nicht selten Werke verborgen, die man der Jugend ruhig in die Hand geben kann, Werke, die so gut geschrieben sind, dass sie selbst ein Kind verstehen kann, einfach und keusch an Inhalt und von sonniger Klarheit und Schönheit der Form.

Und ich will mich ja an das grosse lesende Publikum wenden, das mit der Zeit gewiss auf eine stattliche Anzahl für die Jugend empfehlenswerter Werke stossen wird. Dessen ziellose Lectüre wird uns, meine ich, hier grössere Dienste leisten, als etwa eine zur Durchstöberung der Literatur eigens eingesetzte Commission. Denn wir begegnen solchen Werken häufiger, als es den Anschein hat; wir sind nur nicht in der Lage, sie namhaft zu machen; und zwar deshalb, weil es uns nie einfällt, zu prüfen, ob unsere Lectüre für Kinder passe.

Die Wahrung des Grundsatzes der Unantastbarkeit des Originals wird unserer Sammlung auch aus einem anderen Grunde erhöhten Wert verleihen: sie wird sie zu einem Bücherschatz machen, der zwar in erster Linie für

Kinder von zehn bis vierzehn Jahren bestimmt ist, von dem jedoch auch die reifere Jugend und auch jeder Erwachsene einen literarischen Genuss wird erwarten können, so dass unsere Jugendliteratur zugleich eine eminente Volksliteratur sein wird. Und ich denke, dass es nicht uninteressant wäre zu untersuchen, ob nicht gerade eine solche Büchersammlung das relativ sicherste Mittel wäre, das Volk zur literarischen Genussfähigkeit zu erziehen.

Der rein künstlerische Standpunkt der Gesellschaft soll sich auch darin äussern, dass sie jede Tendenzschrift und ebenso jedes Buch, das nach irgend einer Seite Anstoss erregen könnte, ausschliessen wird. Es gilt, die gesammte Jugend, das gesammte Volk zu gewinnen.

Die Gesellschaft wird sich aber nicht auf die Herausgabe und Verbreitung von Meisterwerken für die Jugend beschränken. Sie wird eine weitere Aufgabe darin sehen, durch Veranstaltung von Vortrags- und Discussionsabenden, sowie durch Herausgabe eines Organs das grosse Publicum für die Frage der Jugendlectüre zu interessieren: das Publicum soll sich selbst unter der Controle von Fachleuten eine Jugendliteratur schaffen.

Ich bilde mir durchaus nicht ein, dass es der Gesellschaft gelingen werde, die specifische Jugendliteratur auszurotten; diese wird blühen, wie die Colportageliteratur und wie überhaupt jedes Scribententhum, so lange die Buchdruckerkunst blühen wird. Es wird mir auch nie einfallen, gegen sie einen regelrechten Kampf zu führen. Nicht minder fern liegt es mir, die Kinder zur Lectüre echter Dichterwerke verurtheilen zu wollen. Die Lectüre würde ihren Zweck ganz verfehlen, bereitete sie nicht dem jugendlichen wie dem erwachsenen Leser Vergnügen. Was ich erreichen möchte, ist, der specifischen Jugendliteratur eine Sammlung wirklich guter Schriften entgegenzustellen und diese der Jugend ohne Aufdringlichkeit und ohne Zwang zu bieten. Die Vollendung des Werkes können wir ruhig der sieghaften Kraft der wahren Poesie überlassen.

Ich könnte es übrigens auch gar nicht als Unglück ansehen, wenn das Kind einmal auch ein Product der specifischen Jugendliteratur zu kosten bekäme. Es ist damit, meine ich, wie überhaupt mit dem Verkehr der Kinder. Wer wird sein Kind absichtlich in schlechte Gesellschaft führen? Aber kann man es davor ganz bewahren? Und ist es nicht manchmal ganz gesund für das Kind, wenn es mit anders und schlechter gerathenen Kindern zu thun bekommt? Es ist oft die beste Schule fürs Leben.

Erreichen möchte ich ferner, dass die Lectüre im Hause zu einer gemeinsamen Sache für Kinder und Eltern werde. Wie schmerzt es die Kinder, zu sehen, dass die Erwachsenen über ihre Lectüre verächtlich lächeln.

Wie schön ist aber die Perspective, die sich aus einer uneingeschränkten, aufrichtigen Theilnahme der Eltern an dem literarischen Genusse der Kinder eröffnet!

Erreichen möchte ich schliesslich, dass die Schule ihren Sprach- und Literaturunterricht reformiere, mit ihrem nur die Werke der Vergangenheit bewundernden Atavismus aufräume und durch die Pflege der modernen Erzählungen neben den Classikern der früheren Zeiten ihren Lehrplan neu belebe und verjügte.

Wenn aber die „Gesellschaft für Jugendlectüre“ ihren Zweck erreicht, wenn vielleicht allmonatlich ein Werkchen hinausflattert in Stadt und Land, unter Reich und Arm, und zu Weihnachten gar mit Illustrationen eines bedeutenden Meisters geschmückt, dann werden wir nach Verlauf von zehn Jahren auf eine Sammlung von mehr als hundert „Jugendschriften“ hinweisen können, die eine beredtere Sprache führen wird, als alles, was bisher für die Lectüre der Kinder geschehen ist.

D e b a t t e.

Herr Dr. Js. Kraus. Gegen die speciell für die Jugend zugeschnittenen Jugendschriften kämpfen schon seit 20 Jahren Jul. Lohmeier, Vict. Blütgen, Flinzer, Storm u. a. Ersterer gibt Jugendschriften heraus, die Kunstwerke sein wollen. Er wendet sich gegen die vom Vortragenden angerufene Unterstützung der Presse, weil dieselbe trotz sonst löblicher Stellungnahme gelegentlich aus Geschäftsrücksichten, z. B. zu Weihnachten, doch wieder die minderwertige Ware empfiehlt. Er begrüsst aber die Idee des Herrn Vortragenden mit Freuden und wünscht ihr Gedeihen.

Herr Tluchor. Die Herausgabe von nach den Ideen des Herrn Moldauer ausgewählten Jugendschriften wird sich erst machen lassen, wenn sich eine solche Gesellschaft gebildet hat, wozu die Veröffentlichung in der Presse viel beitragen könnte. Er beantragt, der Ausschuss der „Pädagogischen Gesellschaft“ soll in Erwägung ziehen, ob nicht die „Pädagogische Gesellschaft“ als solche diesem zu bildenden Jugendschriftenvereine beitreten sollte.

Herr Dir. Simon will dem Ausschuss keine Directive geben. Er steht übrigens der Idee sympathisch gegenüber. Schon vor 25 Jahren liess er classische Stücke in Gabelsberger-Schrift herausgeben und einer der grössten Verleger gibt über eingeholten Rath des Redners classische Stücke für die Jugend heraus. Aber gar so streng wie der Vortragende würde er nicht sein. Oft ist ein sonst musterhaftes Stück wegen eines einzigen Ausdruckes für die Jugend unbrauchbar, da müsste doch gestattet sein, dieses anstössige Wort zu ändern. Andere Schriften, z. B. „Mich. Kohlhaas“ sind zu lang, da müsste der Redaction gestattet sein, Kürzungen vorzunehmen.

Herr Jordan wirft die Frage auf: „Was versteht man unter Jugendliteratur?“ Wenn ein Dichter speciell der Jugend etwas zu erzählen hat, warum soll das ausge-

geschlossen sein? Man könnte glauben, es werde vom Vortragenden gefordert, dass die Jugend schon mit dem modernen Leben bekannt gemacht werde. Durch die einfache Jugendliteratur wird man zum Suchen nach anderem angeregt. Redner verfolgte die Bestrebungen der „Jugendwarte“ in Deutschland. Jetzt sagen sie: „Der Jugend die Kunst.“ Es ist das ein Zug der Zeit, aber Redner sei damit nicht einverstanden. Unsere Jugend wird ohnehin zu früh reif. — Zuerst hört das Kind nur die Erzählungen der Mutter. Wenn nun ein Dichter derartige Dinge sammelt, ist das spezifische Jugend- oder classische Literatur? Das steht freilich fest, dass auf diesem Gebiete sehr viel zu sichten und — zu vernichten ist.

Herr Tluchor beantragt die principielle Zustimmung auszusprechen und das übrige dem Ausschusse zu überlassen. Unter „Jugendliteratur“ verstehe er: Was bloss für die Jugend lesenswert erscheint.

Herr Kraus regt an, dass die Schriften der Hamburger Vereinigung von der „Pädagogischen Gesellschaft“ requiriert werden und darüber ein Bericht erstattet werde.

Herr Dir. Zens stimmt im Princip den Ideen des Herrn Vortragenden zu. Aber ob die „Pädagogische Gesellschaft“ als solche Mitglieder werden soll, das kann der Ausschuss gar nicht beschliessen, da muss jedem Mitgliede freie Hand gelassen werden, auch will der zu gründende Verein recht viele Einzelbeitritte, wegen des Mitgliedbeitrages. Die „Wiener pädagogische Gesellschaft“ hat dem Herrn Proponenten gestattet, einen Vortrag zu halten, derselbe wird durch die Vereinsberichte und später durch das „Pädagogische Jahrbuch“ veröffentlicht und damit hat die Gesellschaft die Idee unterstützt. Redner beantragt daher von der Zuweisung an den Ausschuss abzusehen.

Dieser Antrag wurde angenommen.

Der Vortragende, Herr Dr. Moldauer, ist sehr befriedigt von der Debatte. An die Presse müsse er herantreten. Auch erklärt er sich principiell gegen jede Verstümmelung eines classischen Werkes, wenn auch nur ein Wort betreffend. Er dankt schliesslich für das rege Interesse, welches der Sache entgegen gebracht wurde.

V.

Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes.

Vorgetragen am 8. October 1898 von KARL SPONNER.

Man nennt unser Zeitalter das naturwissenschaftliche. Der rastlos forschende Geist — in seiner Arbeit selbst uns noch ein Räthsel — dringt immer weiter und tiefer in das geheimnisvolle Weben der Naturkräfte ein. Schritt für Schritt gelingt es ihm, die verschiedenen Wirkungen derselben seinen Bedürfnissen dienstbar zu machen. Die grossartigen Errungenschaften, die bedeutenden Erfindungen und wichtigen Entdeckungen beeinflussen unser ganzes Leben. „Das darf man nicht glauben, dass die Naturwissenschaft etwa nur dem Techniker nützt. Ihr Einfluss durchdringt alle unsere Verhältnisse, unser ganzes Leben, ihre Anschauungen werden also auch überall massgebend.“ (Mach.)

Die Erfolge, welche die Naturwissenschaft zu verzeichnen hat, sind so gross, wie sie vielleicht auf keinem anderen Gebiete menschlicher Forschung wiederzufinden sind. Wenn man sieht, wie mächtig die Wogen des Fortschrittes sind und miterleben muss, wie alte, vielleicht liebgewordene Traditionen stürzen und neue Anschauungen an deren Stelle auftauchen, dann ist es unzeitgemäss und unrecht, wenn unsere Schule noch vielfach die alten Wege geht, trotzdem ihr die neuen Wandlungen nicht fremd geblieben sein können. Soll die Schule ihrer edlen und erhabenen Aufgabe, die sie zu erfüllen hat, gerecht werden, dann muss sie die Jugend in das Verständnis und Leben der Gegenwart einführen und dieselbe zu Kindern ihrer Zeit erziehen.

Es drängt sich nun die Frage auf, wie ist der Unterricht in der Naturgeschichte, denn von dieser soll hier vorzugsweise gesprochen werden, in der Folge zu gestalten?

An Umgestaltungsversuchen hat es bisher nicht gefehlt. Das Verdienst, auf diesem Gebiete wirklich reformatorisch gewirkt zu haben, gebürt entschieden Junge, welcher mit seinem „Dorfteich als Lebensgemeinschaft“ dem Unterrichte zuerst die neuen Wege gewiesen hat, welche als gangbar bezeichnet werden können.

Nach Junge hat der naturgeschichtliche Unterricht als Ziel, „ein Verständnis des einheitlichen Lebens der Erde als das einer Lebensgemeinschaft anzustreben.“ Das Wort Lebensgemeinschaft ist seit Junge zum Schlagworte der modernen Reformbewegung geworden. Eine Reihe von Pädagogen, Methodikern und Fachgelehrten sind dem Beispiele Junges gefolgt und darangegangen, den naturgeschichtlichen Unterricht auf Grundlage der sogenannten Lebensgemeinschaften umzugestalten. Bei ihren Arbeiten waren sie bestrebt, die etwaigen Schwierigkeiten, welche die Behandlung des Stoffes nach Jungeschen Principien in der Praxis bieten könnte, möglichst zu umgehen. Es wurde rüstig verbessert, weitergebaut und umgestaltet. Eine Anzahl ganz vorzüglicher Werke, welche bisher in Deutschland erschienen sind, geben Zeugnis davon, wie ernst und gewissenhaft es die Verfasser mit der Lösung ihrer Aufgabe gemeint haben. Kissling und Pfalz, Twiehausen, Seyfert, Partheil und Probst bieten in der methodischen Durcharbeitung des Stoffes ausgezeichnete Leistungen. Wohl muss bemerkt werden, dass der Begriff „Lebensgemeinschaft“ zu mancherlei Differenzen in der Auslegung des inhalt- und umfanglichen Wertes geführt hat. Die Bezeichnungen: natürliche Gruppen, Naturbilder, Lebensgebiete u. s. w. weisen schon theilweise darauf hin, wie verschieden der Begriff aufgefasst worden ist. Im streng wissenschaftlichen Sinne, d. h. als „eine den durchschnittlichen äusseren Lebensverhältnissen entsprechende Auswahl von Arten und Individuen, welche sich gegenseitig bedingen und durch Fortpflanzung in einem abgemessenen Gebiet dauernd erhalten“, wurde die Lebensgemeinde für Schulzwecke von keinem verwertet. Auch Junge ist aus praktischen Gründen von der wissenschaftlichen Auffassung abgegangen, wenn er sagt, eine Lebensgemeinschaft ist „eine Gesamtheit von Wesen, die gemäss dem inneren Gesetze der Erhaltungsmässigkeit zusammenleben, weil sie unter denselben chemisch-physikalischen Einflüssen existieren und ausserdem vielfach von dem Ganzen abhängig sind, resp. auf einander und das Ganze wirken.“ Wie aus dieser Definition zu entnehmen ist, ist es Junge vor allem darum zu thun gewesen,

das gesetzmässige Walten, wie es sich im einzelnen ausprägt, auf die **Gesamtheit** zu projecieren und den Beobachter zur Erkenntnis dieser Thatsache zu führen. Partheil und Probst gehen bei ihren Darstellungen von der Natur und der Culturarbeit des Menschen aus. Sie zerlegen die Natur in einzelne Gruppen, welche von ihnen als Lebensgemeinschaft bezeichnet werden und verstehen darunter „das Werden, Sein und Vergehen von Naturkörpern innerhalb eines bestimmt abzugrenzenden Gebietes, die unter denselben chemischen und physikalischen Lebensbedingungen existieren und die von einander abhängig sind.“ Wenngleich diese Erklärungen der exact wissenschaftlichen Auffassung nicht entsprechen, so haben sie doch vor letzterer den Vorzug, dass dieselben in dieser Auslegung für die Zwecke des Unterrichtes herangezogen werden können.

Wenn es sich nun um die principielle Frage handeln sollte zu bestimmen, ob die Behandlung und Anordnung des Stoffes überhaupt auf „Lebensgemeinschaften“ zu basieren habe, so bin ich der entschiedenen Meinung, dass jede andere gegenwärtige Behandlungsweise, wie sie bei uns noch gang und gäbe ist, unnatürlich und starr sei. Mögen dabei die Objecte noch so lebensvoll geschildert, die Beschreibung noch so interessant und packend sein, die Anordnung bleibt immerhin eine gezwungene, den thatsächlichen Verhältnissen zuwiderlaufend. Natürlich ist das Leben, natürlich erscheinen auch die Dinge, wie sie in ihrem Beisammensein in der Wirklichkeit uns entgegenreten! Und warum dieser natürliche Zusammenhang zerstört werden soll, warum gerade die Kinder in der Naturgeschichte das Natürliche vermissen sollen, wo man doch überall und jederzeit naturgemäss sein will, ist mir nicht einleuchtend. Den Verfassern unserer Lehrbücher sitzt trotz ihrer edlen Absicht und ihres guten Willens, Vorzügliches zu bieten, dennoch der alte systematische Schalk im Rücken und lässt es nicht zu, dass sich die guten Ideen entfalten können. Bei dem einen mehr, dem andern weniger! Was nützt da alle Wehr in Wort und Schrift, wenn die Ausführung hinter der besseren Erkenntnis zurückstehen muss. Da kommen zuerst die Säugethiere an die Reihe, hierauf wird von den Vögeln gesprochen, dann werden die Reptilien und Amphibien behandelt u. s. w. Der Stoff in dieser Anordnung erscheint halt gar so klar und übersichtlich gegliedert und ausserdem sehr leicht zugänglich, wenngleich das natürliche Moment, die innige Beziehung der Individuen auf einander, wie sie eben thatsächlich zusammen vorkommen, stark unterdrückt wird. Wenn vielfach der Einwurf erhoben wird, dass die Anordnung des Stoffes nach Lebensgemeinschaften ein Unding und für die grossstädtischen Verhältnisse überhaupt nicht durchführbar sei, so er-

laube ich mir dagegen zu erwidern, dass z. B. die Behandlung des Eisbären des Seehundes, der grünen Meerkatze, ja selbst der meisten einheimischen Objecte um nichtsweniger der kindlichen Sphäre entlegen und hinderniserregend ist und dass, was die Beobachtung unserer Kinder darüber anbelangt, die Resultate ebenso wenig befriedigend lauten, was jeder zugestehen wird, der sich nur einigermaßen mit statistischen Erhebungen über Naturbetrachtung befasst hat. Unsere Grossstadt verschuldet zwar viel, ihre Verhältnisse sollen jedoch nicht immer als Entschuldigungsmittel betrachtet werden, damit das Unnatürliche begnadigt und geduldet werde.

Soll der naturgeschichtliche Unterricht den modernen Anschauungen gerecht werden, dann müssen auch unsere Lehrbücher in diesem Fache von der schablonenmässigen Behandlung abgehen und abrüsten und ihre Blätter für den Dienst der neuen Ideen bereithalten. Wie oft aber hört man die Ansicht aussprechen, das Lehrbuch habe sich um die methodische Arbeit und Anlage wenig zu kümmern, dazu sei die Persönlichkeit des Lehrers da. In einem Fache, wie es die Naturgeschichte ist, wo mit allen Kräften darauf hingearbeitet werden muss, das Einheitliche im Leben der Natur erkennen zu lassen, ist es wohl nothwendig, die Einheit auf anderer Seite nicht zu zerstören. Entweder, oder! Entweder nehmen wir die guten Ideen in die Lehrbücher auf und führen sie auch von A bis Z durch, oder wir legen das Bücherthum ganz beiseite. Was viele Autoren unserer naturgeschichtlichen Lehrbücher von der modernen Behandlung des Stoffes nach Lebensgebieten vielleicht abhalten dürfte, ist wohl meistens in der grossen Schwierigkeit gelegen, die sich bei der Zusammenstellung, Vertheilung und Anordnung des Stoffes bieten könnte. Diese ist jedoch nicht unüberwindlich. Beispiele hiefür liegen vor. Ich weise hiebei auf die gediegenen neuen methodischen Arbeiten von Seyfert und Twiehausen (Verlag E. Wunderlich, Leipzig). oder auf die Lehrbücher von Partheil und Probst (Kahles Verlag, Leipzig, Dessau) hin, welche bisher mit grossem Erfolge die moderne Richtung vertreten. Die methodischen, für die Hand des Lehrers bestimmten Werke von O. Twiehausen sind mit grossem Fleisse gearbeitet, anregend geschrieben und geben Zeugnis von einer gründlichen Beobachtung und tief sinnigen Naturauffassung.

Mit der Forderung, dass nicht bloss der Lehrer bei der methodischen Behandlung naturgeschichtlicher Stoffe die Lebensgebiete zu berücksichtigen habe, sondern dass auch die Lehrbücher in diesem Sinne umzugestalten seien, wäre unterdessen eine Seite der Reformbestrebung hervorgehoben. Die Anordnung und Behandlung des Stoffes nach Lebensgebieten ist nothwendig,

damit die Schüler das Einheitliche und Gesetzmässige im Naturganzen, den ursächlichen Zusammenhang, welcher vielfach zwischen den Gliedern einer Gemeinschaft besteht, auch erkennen und verstehen lernen. Die letzten Gründe alles Lebens werden ihnen ebenso wie uns verschlossen bleiben. Bis an den Urquell im Leben der schaffenden und umgestaltenden Natur dringt kein menschlicher Geist. Wir können uns zwar den Bestand der Einheit der einzelnen Naturkräfte aus ihren analogen Wirkungen phantasielich vorphilosophieren, wir können vermuthen, dass alle Vorgänge und Erscheinungen in der belebten Natur wie im leblosen Sein vielleicht der Ausfluss ein und derselben Kraft sind und dass die einzelnen Naturkräfte nichts anderes als die Modificationen dieser einzigen Kraft seien; wir können uns aber über diese Vermuthung, über dieses Ahnungsgefühl hinaus nicht erheben.

Die andere Seite meiner Ausführungen richtet sich gegen die Behandlung der naturgeschichtlichen Objecte als solche. Wenngleich in dieser Hinsicht die Leistungen um vieles besser geworden sind, so weist die Darstellung der Individuen doch nicht jene Vertiefung auf, wie sie von physiologischem Standpunkte aus verlangt werden müsste. „Der Unterricht sei biologisch.“ Das ist der Schlagsatz, welcher seit Jahren die moderne Strömung kennzeichnet. Die Schüler erfahren zwar hie und da etwas über Anpassung, Wärmeschutz, Insectenbestäubung u. a. m., die Durchführung im ganzen jedoch erhebt sich kaum über wenige biologische Andeutungen und Einfügungen. Die Schilderungen sind oft schön, lebensvoll und mit prächtigen classischen Beigaben ausgestattet, nur fehlt ihnen das erklärende Moment. Man begnügt sich noch viel zu sehr mit der blossen Auffassung der äusseren Form, ohne tiefer auf das Wesen und die gegenseitige Abhängigkeit der Erscheinungen, wie sie durch den Bau und die Einrichtung der Organismen bedingt sind, im Leben einzugehen. Der innere Zusammenhang der Lebensfunctionen mit gewissen mechanischen Thatsachen wird fast ganz ausseracht gelassen. Dagegen wird noch stark die Terminologie betont und in einer Weise cultiviert, als hätte die Schule fertige Zoologen oder Botaniker heranzuziehen. Was nützt es der Jugend, wenn dieselbe damit gequält wird zu merken, ob dieses Blatt doppelt oder mehrfach gesägt, jenes aber tief gebuchtet oder weit gelappt ist, wenn sie dazu verhalten wird zu wissen, wie die Zahnformel der Maus lautet, wie der Stieglitz gefärbt ist und wieviel Staubgefässe die Blüte des Löwenzahns enthält? Durch solches Formenwesen allein wird die Intelligenz und Bildung des Menschen wenig gehoben. Man trachte vielmehr, dem Gegenstande die nothwendige psycho- und physiologische Seite abzugewinnen, und man Sorge dafür, dass unsere Schüler über

vorliegende Verhältnisse freier und selbständiger urtheilen lernen. Unsere Zeit braucht wieder einmal Menschen, die sich ein gesundes, kräftiges Urtheil erhalten haben und nicht solche, deren Geist durch Schablone und Formenkram abgestumpft worden ist und seine freie Beweglichkeit eingebüsst hat. Gerade der naturgeschichtliche Unterricht kann für die geistige Bildung ungemein viel erwirken, nur muss derselbe viel mehr als es gegenwärtig geschieht zu einem erklärenden Fache erhoben werden.

Für diese Ansicht ist in jüngster Zeit besonders Dr. O. Schmeil eingetreten in seiner Schrift „Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts.“ Für die Umgestaltung desselben auf Grundlage von Lebensgebieten oder vielmehr von „Lebensgemeinschaften im weiteren Sinne“, wie er dieselben bezeichnet wissen will, tritt er nicht mit der nachdrücklichen Energie ein, wie dies von anderen Reformatoren bisher gehalten worden ist. Schmeil anerkennt zwar die Bedeutung, welche die Verwertung von Lebensgemeinschaften für den Unterricht hat, dieselbe ist ihm aber nicht Hauptsache. „Und weil die Lebensgemeinschaften“, so äussert er, „darauf hindrängen, dass die Natur nicht als ein Conglomerat, sondern als ein Organismus erfasst werde: deshalb ihre Wichtigkeit für den Schulunterricht, aber das Wichtigste sind sie nicht!“ Weit wichtiger erscheint ihm die Behandlung der Einzelwesen nach biologischen Principien. Wenn Schmeil sagt: „an Stelle der morphologisch-systematischen Betrachtungsweise hat eine das Leben der Organismen in erster Linie berücksichtigende, also morphologisch-physiologische oder kurz biologische Betrachtungsweise zu treten“, so enthält diese Forderung eigentlich keine völlig neuen reformatorischen Ideen. Was ich jedoch in der ausgezeichneten kritischen Arbeit Wertvolles und Anregendes gefunden habe, liegt in der praktischen Verwertung und Durchführung dieser Ideen. Jedenfalls verdienen die Vorschläge und praktischen Darlegungen des Verfassers allgemein anerkannt und beherzigt zu werden.

Wie sich Schmeil die biologische Betrachtungsweise denkt, zeigt beispielsweise folgende Probe aus des Verfassers „Lehrbuch der Zoologie“: *)

„Der Grönland-Wal (Balæna mysticétus).

A. Seine Heimat bilden die nördlichsten Theile des atlantischen und stillen Oceans. Er ist unter den Säugethieren das, was der Fisch unter den Wirbelthieren ist: ein Thier, das nur im Wasser leben kann. Diese Thatsache wird uns

*) „Lehrbuch der Zoologie“ für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers. Von biologischen Gesichtspunkten bearbeitet von Dr. Otto Schmeil. Stuttgart und Leipzig. Verlag von Erwin Nägele. 1898.

B. seinen Körperbau sowie seine ganze Lebensweise verständlich machen.

1. Er (und einige andere seinesgleichen) sind die grössten aller Säugethiere, welche jetzt leben und jemals gelebt haben. Er erreicht eine Länge von 20, ausnahmsweise sogar von 24 m und ein Gewicht von 100.000 bis 150.000 kg (d. i. also gleich einem Gewichte von 150—200 starken Rindern!). Ein solch riesiges Geschöpf vermag nur im Wasser und zwar nur im Meere zu leben. Wieso? Wie eine Brücke auf Pfeilern; so ruht der Körper der meisten Säugethiere des Landes auf den beiden Gliedmassenpaaren. Soll die Brücke nicht brechen, so müssen die Pfeiler stark und die Bogen fest sein. Legt man aber die Brücke auf das Wasser (z. B. Schiffbrücke), so braucht sie eine solche Festigkeit nicht zu haben, weil sie ja an allen Punkten vom Wasser getragen wird. Dieser Vergleich macht uns die Stärke der grossen Landthiere und die ungeheure Grösse des Wals verständlich, eine Grösse, von welcher alle Landthiere weit entfernt bleiben müssen (vgl. hierzu Grösse und Festigkeit der Wasserpflanzen!).

2. Besonders wenn der Wal verfolgt oder gejagt wird, stürzt er sich in die Tiefen des Meeres hinab. Welch ungeheurer Wasserdruck daselbst herrschen muss, geht aus folgender Thatsache hervor: man befestigte Korkscheiben an Harpunen, die man einem Wale in den Rücken warf, und die von ihm mit in die Tiefe genommen wurden; als das Thier endlich verendet war, fand man die Scheiben auf die Hälfte ihrer ursprünglichen Grösse zusammengedrückt. Und einen solchen Druck vermag der Wal zu ertragen! Die meisten Knochen seines Körpers bleiben nämlich an ihren Verbindungsstellen knorpelig, die beiden Hälften des Unterkiefers sind nur durch Sehnen verbunden, und nur das erste Rippenpaar ist mit dem Brustbeine verwachsen: alles Einrichtungen, welche einen Bruch der Knochen verhindern und dem ganzen Körper eine grosse Elasticität verleihen.

3. Alle Landsäugethiere besitzen zum Schutz gegen Verletzung eine mehr oder weniger starke Oberhaut (vgl. z. B. Elephant und Nashorn); die des Wales dagegen ist auffallend dünn und so weich wie fettgetränktes Leder (s. Abschn. 5, i). (Vgl. hiermit die Zartheit vieler Wasserthiere.)

4. Ein Haarkleid, das die land- oder land- und wasserbewohnenden Säugethiere gegen zu starken Wärmeverlust schützt,* fehlt dem Wale; es würde für ihn ja auch vollkommen wertlos sein. (Warum? s. Seehund.***) (Nur ausnahmsweise finden sich hier und da einige Borsten.) Eine 20—40 cm dicke Speckschicht unter der Oberhaut

*) In dem Theile über die Säugethiere im allgemeinen wird hierzu gesagt: „Die zwischen den Haaren eingeschlossenen Lufträume verhindern eine zu grosse Abgabe der Körperwärme an die Aussenwelt; denn Luft ist ein schlechter Wärmeleiter. Dieses Schutzmittels bedürfen die Thiere, da sie gegen eine zu starke Abgabe der Wärme sehr empfindlich sind.“

**) „Da der Seehund wenigstens zwei Drittel seines Lebens im Wasser zubringt, so würde ein noch so dicker und dichter Pelz nicht imstande sein, die Eigenwärme seines Körpers zu erhalten (wie z. B. bei dem Fischotter); denn während eines tagelangen Aufenthalts im Wasser würde aus dem Pelze nach und nach so viel Luft entweichen, dass das Wasser bis zur Haut dringen und den Körper stark abkühlen würde.“

hüllt den Körper des Thieres vollkommen ein (vgl. mit Seehund*). Infolge dieses vortrefflichen Wärmeschutzes ist das Thier sogar imstande, die eiskalten Polarmeere zu bewohnen.

5. Die Bewegungen des Thieres sind ausserordentlich gewandt und schnell. In wenigen Secunden vermag es aus dem Bereich seiner Verfolger zu gelangen. Oft sieht man, wie sich die Wale wie im Spiele tummeln, wie sie ihren gewaltigen Leib über die Wogen emporschnellen, oder wie sie, auf dem Kopfe stehend, das Wasser mit dem Schwanz peitschen. Zu der Schnelligkeit und ausserordentlichen Gewandtheit wird der Wal durch folgende Einrichtungen seines Körpers befähigt:

- a) Sein Leib hat die Form eines Kahnens, ähnlich wie der der Fische (vgl. mit Seehund**). Darum nennt man das Thier auch fälschlich Walfisch.
- b) Der Kopf ist ohne einen äusserlich sichtbaren Hals mit dem Leibe verbunden (vgl. mit Seehund***). Halswirbel sind bei ihm wie bei den übrigen Säugethieren wohl vorhanden, aber dieselben bilden nur schmale Ringe, die obendrein noch theilweise miteinander verwachsen sind.
- c) Während beim Seehunde die Hintergliedmassen vor allen Dingen als Fortbewegungswerkzeuge wirken, sind sie beim Wale (ebenso wie das Becken) bis auf einige im Fleische steckende, winzige Knochen verkümmert. Sein Werkzeug zur Fortbewegung ist
- d) der Schwanz, dessen gewaltige Muskeln eine riesige Flosse bilden. Durch drehende Bewegung der Flosse wird das Thier genau wie ein Dampfschiff durch die Schraube vorwärts, durch Schläge nach oben oder unten abwärts oder aufwärts getrieben. Welche Kraft das Thier in der Schwanzflosse besitzt, geht daraus hervor, dass es mit einem Schlage derselben ein starkes Boot zu zertrümmern vermag.
- e) Das Steuer des Thieres bilden die flossenförmigen Vordergliedmassen. Die Knochen des Ober- und Unterarmes sind aber wie beim Seehunde (s. das †) sehr breit und stark verkürzt, und die Hände, deren Finger durch starke Schwimm-

*) „Darum wird der Körper der Seehunde durch ein anderes Mittel gegen Wärmeverlust geschützt, nämlich durch eine dicke Speckschicht, von welcher der ganze Leib gleichsam umwickelt ist.“

**) „Da der Kopf ohne Absatz in den kurzen, dicken Hals und dieser ebenso in den walzenförmigen, langgestreckten Rumpf verläuft, so gleicht der ganze Körper einer Spindel, die leicht das Wasser durchschneidet (vgl. mit der Leibesform der Fische).“

***) „Infolge der Stärke und Kürze des Halses muss der Kopf der Richtung folgen, in welcher sich der Rumpf bewegt; wäre der Hals lang und dünn, so würde er — infolge des Widerstandes, den das Wasser leistet — von der Richtung abgelenkt werden, die Fortbewegung also hemmen.“

†) „Ober- und Unterarm, bezw. Ober- und Unterschenkel sind sehr stark verkürzt und zum grössten Theile im Körper verborgen. Infolgedessen tauchen nur die flossenförmigen Hände und Füsse ins Wasser, genau wie die Ruder eines Bootes nur mit ihren Schaufeln ins Wasser tauchen dürfen, falls beim Vorwärtsbewegen keine Kraft verschwendet werden soll.“

häute verbunden sind, tauchen allein ins Wasser. Da alle Knochen ohne Gelenkmiteinander verbunden sind — nur das Schultergelenk ist vorhanden — so wirken die Vordergliedmassen als ein Ganzes. Durch eine grössere Anzahl von Fingernochen wird die Ruderfläche vergrössert. Wesentlich unterstützt wird die Thätigkeit der Vordergliedmassen durch die grosse Biegungsfähigkeit des Körpers.

- f) Die Fettmassen unter der Haut erleichtern das Gewicht des riesigen Körpers im Wasser.
- g) Eine gleiche Bedeutung haben das Öl (Thran), das die porösen Knochen durchtränkt, und
- h) die ausserordentlich grosse Lunge. Da dieselbe sich weiter als bei den Landsäugethieren nach hinten erstreckt, so liegt der Schwerpunkt des Körpers weiter nach vorn. Infolge dieser Einrichtung nimmt der Körper in der Ruhe eine wagerechte Lage ein. (Welche Bedeutung hat diese Lage für das Athmen?)
- i) Durch die Glätte der Haut wird die Reibung des Körpers im Wasser verringert (vgl. Schleime der Fische).
- k) Ohrmuscheln, welche die Fortbewegung des Thieres hemmen würden, fehlen (s. Seehund*). Äussere Gehörgänge, wie alle übrigen Säugethiere besitzen, sind gleichfalls nicht vorhanden. — Unter Wasser ist aber das Gehör des Wales sehr fein; selbst das Eintauchen eines Ruders soll er vernehmen. — Nicht weit von den Winkeln des Maules liegen die Augen, die nur etwa so gross wie die des Rindes und gegen den Wasserdruck äusserst fest gebaut sind.
- l) Die ausserordentliche Gewandtheit des Thieres im besonderen wird bedingt durch die bereits im Abschnitt 2 erwähnten Eigenthümlichkeiten des Skelets**) und die grosse Biegsamkeit der Wirbelsäule. Zwischen je zwei Wirbeln finden sich nämlich starke Knorpelplatten, die der Säule eine hohe Elasticität verleihen.“

Mit dieser Probe ist die biologische Betrachtungsweise des Grönlandwals selbstverständlich bei weitem noch nicht erschöpft. Abschnitt 6 bespricht die Athmungsorgane und ihre Functionen; Punkt 7 behandelt die Nahrung und Abschnitt 8 den Wal und seine Jungen. Im Abschnitte C werden dann die Verwandten besprochen und endlich im Abschnitt D die Bedeutung der Wale für den Menschen erläutert.

Wenn auch das ausgezeichnete Werk von Schmeil für höhere Lehranstalten und für die Hand des Lehrers berechnet ist, so enthält dasselbe

*) „Ohrmuscheln, welche die Fortbewegung des Thieres hemmen würden, fehlen. Sie können fehlen, weil ja das Thier vorwiegend im Wasser lebt, das den Schall weit besser leitet als die Luft, und weil die Erschütterungen dem inneren Ohre durch den ganzen Körper übermittelt werden (vgl. mit Maulwurf).“

**) „Da sich die Thiere bewegen müssen, so kann das Skelet nicht eine einzig starke Masse bilden, sondern muss aus einzelnen Theilen bestehen, die beweglich sind; das sind die Knochen. Die Bewegung erfolgt in Gelenken und zwar genau nach den physikalischen Gesetzen des Hebels ...“

doch eine Fülle von wertvollen biologischen Betrachtungen, welche auch für unseren Bedarf und unsere Zwecke mit grossem Nutzen verwertet werden können. Die eine Thatsache steht dabei fest, dass der naturgeschichtliche Unterricht, in dieser Form methodisch betrieben, ungemein anregend und belebend auf den Geist der Schüler wirken muss und dieselben zu ähnlichen Betrachtungen im Leben der Natur anspornt. Aber auch der Lehrer selbst gewinnt, wenn er einige typische Vertreter in der vorgeführten Weise besprochen hat, einen schärferen Einblick in die Vorgänge der Natur. Er erlangt bald jene Fertigkeit in der Behandlungsweise der Objecte und Gewandtheit in der Wahl passender Vergleiche, Übung in der Heranziehung und Anwendung physikalischer und chemischer Ergebnisse auf die einzelnen Lebenserscheinungen der Naturkörper, dass er auch auf Grund der eigenen gewonnenen Erkenntnis imstande sein wird, die Individuen geschickt biologisch behandeln zu können.

Auf der Oberstufe, wo mehr auf den anatomischen Bau und die Classeneigenschaften eingegangen werden kann, ergeben sich vielfach Anknüpfungspunkte, um die innige Beziehung zwischen den Lebenserscheinungen und gewissen physikalischen und chemischen Vorgängen noch stärker zu betonen (z. B. bei dem Zusammenhang zwischen Körperbau und Bewegungsart, bei Athmungs- und Ernährungsvorgängen, bei Schutzeinrichtungen etc.).

Die vertiefte biologische Betrachtungsweise gilt selbstverständlich auch für die Behandlung botanischer Stoffe. Das grosse Material, welches hier vorliegt, kann reichlich experimentell ausgenützt werden. Die Versuche können sich dabei erstrecken auf die Erklärung rein mechanischer Vorgänge, wie dieselben durch den Bau und die Beschaffenheit der Blätter, des Stengels und der Blüten bedingt erscheinen; das Experiment kann ferner zu dem Zwecke vorgeführt werden nachzuweisen, welchen Einfluss das Licht, die Wärme und die Feuchtigkeit auf die physiologischen Erscheinungen in den Pflanzen nehmen. (Blattgrünbildung, Stärkeerzeugung, Stärkewanderung, Assimilationsvorgänge überhaupt, Zellfunctionen u. a. m.)

Die innigen Beziehungen zwischen dem Geschehen in der organischen Natur und den physikalisch-chemischen Vorgängen um vieles geklärt und aufgedeckt zu haben, ist vornehmlich das Verdienst der modernen Naturforschung. Indem wir diese Errungenschaften in den Kreis unserer Betrachtungen einbeziehen, gewinnt unser Unterricht an Tiefe. Die Schüler werden dadurch veranlasst, intensiver nachzudenken, selbständig zu forschen, den ursächlichen Zusammenhang zu ergründen und können somit ihren regen Causalitätshunger stillen. Vieles, was ihnen früher dunkel, unklar und

räthselhaft gewesen ist, wird so ins rechte Licht gestellt. Die Lebenserscheinungen in der organischen Natur gewinnen für den Beobachter an Reiz und Bedeutung. Das Interesse für die Vorgänge in der Natur wird gehoben und der Trieb zur Beobachtung mächtig angeregt.

Nur so wird es gelingen, die Schüler in das richtige Verständnis der Natur einzuführen. Und aus der sinnigen verständnisvollen Betrachtung der Natur erwächst die Liebe zur Natur ganz von selbst; dazu bedarf es keiner besonderen Unterweisung. Es braucht gar nicht speciell gesagt zu werden, wie schön eine Pflanze in allen ihren Theilen von der Wurzel bis zum Gipfel, wie zierlich und anmuthig ein Vogel in seinen Bewegungen von den Zehen bis zum Schnabel ist. Das gewaltsame Hineintragen des ästhetischen Momentes ist ein verfehelter Griff; immer Ästhetisieren und Schönmalerei zu betreiben in dem guten Glauben, damit die Liebe hervorzuzaubern, erscheint doch etwas abgeschmackt, geschieht es aber doch, so kann man wohl dazu sagen: „man merkt die Absicht und wird verstimmt“.

Der naturgeschichtliche Unterricht verlangt nothwendigerweise die Heranziehung physikalisch-chemischer Stoffe. Eine Concentration der einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer erscheint uns nur naturgemäss, um die unerlässliche Verbindung zwischen den einzelnen Vorstellungsreihen herzustellen. Doch darf man darin nicht zu weit gehen. Wenn einige Reformatoren die Concentrationsidee soweit treiben, dass sie um der Vereinheitlichung willen alles Mögliche und Unmögliche zusammentragen und verdichten, so verlieren sie den natürlichen Boden; ihre Stoffreihen erscheinen gezwungen, willkürlich, ohne jeden innigen Zusammenhang. Dass man z. B. die Entwicklung der Pflanzen auch ohne Regenbogen und den Bau des menschlichen Körpers auch ohne Telephon wird verstehen können, wird wohl niemand bezweifeln. Wenn dagegen solche Stoffe zur Erklärung herangezogen werden, welche leicht und ungezwungen mit den neuen Stoffreihen verknüpft werden können und die wesentlich dazu beitragen, das klare Verständnis und die richtige Auffassung von Lebenserscheinungen zu unterstützen und zu fördern, so erscheint eine derartige Concentration nur erwünscht und gerechtfertigt. Wenn also z. B. bei der Behandlung einiger Labiaten auf die sinnige Einrichtung der Staubgefässe hingewiesen und gezeigt wird, wie durch Druck (Insectenlast) das zarte eigenartige Hebelwerk in Bewegung kommt, oder wenn ein andermal die Federkraft der Rippen und die Elasticität der Lungen zur Erklärung der Athmungsvorgänge geschickt ausgenützt werden, oder der chemische Vorgang bei der Verdauung zerkleinerter Knochen durch die freie Salzsäure des Magensaftes näher erläutert wird, so kann die Benützung solcher physikalisch-

chemischer Stoffe nur gebilligt werden. Zuweit erscheint dagegen die Concentration getrieben, wenn z. B. bei der Ernährung des Menschen auch die Reihe der Nahrungsmittel eingehend behandelt, der ganze Vorgang beim Kochen bis ins kleinste auseinandergesetzt und die Abhängigkeitsmomente des Siedepunktes einer Flüssigkeit festgestellt und daranschliessend noch die Destillationserscheinungen und Gährungsprocesse, die Bier-, Wein- und Brantweinbereitung behandelt werden u. dgl. m. Das sind schon Fälle arger Concentrationsverirrungen.

Am glücklichsten in den Concentrationsbestrebungen sind bisher noch Partheil und Probst geblieben. Für sie liegt der Zweck des naturkundlichen Unterrichtes in der richtigen Erkenntnis des Naturlebens und der menschlichen Culturarbeit. Da nach ihnen die einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer ein gleiches Ziel verfolgen, so wählen sie eigentlich keines derselben zum Concentrationsmittelpunkte. Als solcher erscheint ihnen die Naturgeschichte insoferne, als man den Begriff derselben im weiteren Sinne auffasst und darunter sämtliche Erscheinungen versteht, die, wie bereits erwähnt worden ist, bei dem Werden, Sein und Vergehen der Körper zu beobachten sind. Wo sie von der menschlichen Culturarbeit sprechen, ist das Culturleben für die Anordnung des Stoffes ausschlaggebend. Im allgemeinen sind den Verfassern die Lebensgemeinschaften für die Auswahl und Anordnung des Stoffes massgebend.

Auf Grund der vorgeführten Darlegungen soll nun auch bei uns für eine durchgreifende Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes Stimmung gemacht und auf die Realisierung der modernen Bestrebungen ernstlich hingearbeitet werden. Eine Reform ist nothwendig. Man fühlt das Bedürfnis einer solchen nur allzusehr, und sie muss eintreten, wenn der naturgeschichtliche Unterricht auf die Höhe der Zeit geführt werden soll. Ein befriedigender Erfolg lässt sich jedoch nur dann erwarten, wenn vor allem auch die Lehrbücher im Sinne der neuen Bestrebungen gründlich umgestaltet und gleichsam zum Spiegel der modernen Anschauungen gemacht werden.

Bei der Abfassung der Bücher wird es vor allem darauf ankommen, zu bestimmen, welche Lebensgemeinschaften für die einzelnen Stufen zu wählen sind, in welcher Form dieselben für die Zwecke der Schule zugänglich und fasslich gemacht und herangezogen werden können, ferner welche Objecte im Rahmen dieser Gemeinschaften zur biologischen Behandlung typisch und geeignet erscheinen, dann in welche Beziehungen dieselben zu einander treten, wie hoch und wie weit die Abstraction zu allgemeinen Sätzen oder

auch Gesetzen zu gehen habe und psychologisch begründet sei, endlich wieweit das Verhältnis des Menschen zu diesen Thatsachen berücksichtigt werden kann und darf. Dies alles wird bei der detaillierten praktischen Ausarbeitung des Entwurfes eines Lehrbuches für die Hand der Schüler zu erwägen sein.

Die Methodik im naturgeschichtlichen Unterrichte hat sich zwar in den letzten Jahren den neuen Anschauungen genähert; auffällig erscheint es jedoch, dass bei uns die modernen Reformbestrebungen nicht so recht durchgreifen wollen. An dem guten Willen zur Durchführung und lebendigen Gestaltung der Gedanken fehlt es gewiss nicht und dennoch dieses — Hinhalten und Zögern. Die gute Idee will zu keiner rechten That werden. Woran liegt die Schuld? Vielleicht gar an dem Zeitgeist? Glaubt man, die neuen Reformen könnten am Ende gar dem socialen Leben gefährlich werden, oder befürchtet man, unsere Kinder könnten durch die Erkenntnis der Natur als „eines durch innere Kräfte belebten und bewegten Ganzen“ sonst irgendwie Schaden leiden? Der wahre und fruchtbare Geist der Zeit war immer der Geist der Forschung und des Fortschrittes. Der Mensch soll die Gesetze der Natur erkennen und verstehen lernen, damit er sich selber begreife und seine Abhängigkeit vom Naturganzen einsehen lerne. Der Mensch soll das gesetzmässige Wirken in der Natur erkennen lernen, damit er den tiefen Einfluss desselben bei seinen culturellen Unternehmungen zu verwerten wisse. So lernt der Mensch den Geist seiner Zeit erfassen und verstehen und bleibt kein Kind der Vergangenheit.

Die Schule hat die hohe Mission, die Kinder in das Verständnis der Natur und der Schöpfungen der Zeit einzuführen. Die Jugend soll die Natur kennen und erkennen lernen, und das Erkannte soll ihr durch das Buch gleichsam als eine documentierte Thatsache in die Hand gegeben werden. Das Buch soll auch noch späterhin für sie eine Quelle der Controle und für die Prüfung von Erscheinungen ein willkommener Rathgeber sein.

Wer schon frühzeitig in der Schule daran gewöhnt worden ist, die Dinge so aufzufassen, wie sie sind, in ihrem wirklichen Zusammenhange, in ihrer gegenseitigen Beziehung und Abhängigkeit, der wird auch späterhin, wenn er die Schule längst verlassen hat, die Vorgänge seiner Umgebung wahrscheinlich richtiger beurtheilen können und in seinem Wesen weniger unbeholfen dastehen als derjenige, welcher diese glückliche Schule nicht mitgemacht hat. Mach hat recht, wenn er sagt, „dass der Mensch ohne eine wenigstens elementare mathematische und naturwissenschaftliche Bildung ein Fremdling bleibt in der Welt, in welcher er lebt, ein Fremdling in der

Cultur der Zeit, die ihn trägt. Was ihm in der Natur oder in der Technik begegnet, spricht ihn entweder gar nicht an, weil er kein Ohr und kein Auge dafür hat, oder es spricht zu ihm in einer unverständlichen Sprache.“

Thesen.

Damit die modernen Reformbestrebungen im naturgeschichtlichen Unterrichte besser zum Durchbruche gelangen, hat nebst der methodischen Durcharbeitung des Stoffes auch die Anlage der Lehrbücher für die Hand der Schüler den neuen Anschauungen mehr Raum zu gewähren u. zw.:

1. Durch Berücksichtigung einer vertiefteren biologischen Betrachtungsweise der Objecte,
2. durch die Betonung einer massvollen Concentration der einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer, insbesondere aber durch die Verwertung solcher physikalischer und chemischer Stoffe, welche zum klaren Verständnis des organischen Baues und der Lebensfunctionen der Naturkörper wesentlich beitragen,
3. durch die Heranziehung sog. Lebensgemeinschaften (natürliche Gruppen, Lebensgebiete u. a.) für die Wahl und Anordnung des Stoffes,
4. durch Vereinfachung des systematischen Theiles und Beschränkung desselben auf leichte natürliche Gruppierungen in Form von Wiederholungen, Rückblicken etc. und
5. durch Einengung des stofflichen Momentes überhaupt und durch Beachtung einer mehr im methodischen Sinne geführten Behandlungsweise des Lehrstoffes.

VI.

Der Einfluss der behinderten Nasenathmung auf die körperliche und geistige Entwicklung.

Vorgetragen am 4. Februar 1899 von ANTON DRUSCHBA.

Es ist gewiss, dass nirgend mehr als bei der Jugenderziehung der alte Spruch Juvenals „mens sana in corpore sano“ die höchste Beachtung verdient. Ist doch die Jugend, das Kindesalter, die Zeit des Werdens, die Zeit der körperlichen und geistigen Entwicklung, und niemals rächt sich ein Versäumnis ärger, als in dieser Epoche des menschlichen Lebens. Darum ist aber auch dieser Spruch eine ernste Mahnung für alle Erzieher und Lehrer, denen das Wohl und die Zukunft der anvertrauten Kinder am Herzen liegt, alles, was auf die körperliche Natur Einfluss hat, bis in das Kleinste gewissenhaft zu beachten, jede Störung der physischen Functionen hintanzuhalten und so die Grundlage für die freie Entfaltung aller intellectuellen Kräfte und für eine normale Entwicklung zu schaffen.

Zum Glücke für die Menschheit sind diese Sätze schon längst von jedermann als wahr erkannt worden und allenthalben sehen wir gerade in unserer vielverlästerten Zeit sowohl seitens der Behörden, wie des Einzelnen ein reges Streben, welches dahin zielt, alles vorzukehren, was zur Erhaltung und Förderung der Gesundheit dienlich ist oder wenigstens als zweckmässig erachtet wird. Ich würde mich also bei der Wiedergabe dieser Sätze einer müssigen Wiederholung schuldig machen, wenn denselben nicht eine solche Wichtigkeit innewohnen würde, dass sie nicht oft genug wiederholt werden können, und wenn nicht trotz der allgemeinen hygienischen Wachsamkeit doch noch manche scheinbar unbedeutende Dinge unbeachtet blieben, deren Vernachlässigung aber bei dem innigen Zusammenwirken und der zweifellosen

Abhängigkeit aller Organe voneinander eine schwere Schädigung des Gesamtorganismus herbeiführen kann.

Zu diesen, wie mir scheinen will, nicht genug gewürdigten Einzelheiten gehören auch die Functionen der Nase. Ich will mir heute erlauben, die verehrte Gesellschaft auf die Wichtigkeit der ungestörten Function dieses Organes und auf die insbesondere mit der behinderten Nasenathmung eintretenden schlimmen Folgen sowohl in körperlicher, wie geistiger Beziehung aufmerksam zu machen. Ich schliesse mich dabei im Wesentlichen an einen Aufsatz von K. Braukmann in Jena an, der im III. Hefte der „Beiträge zur pädagogischen Pathologie“ erschienen ist und diesen Gegenstand in vortrefflicher Weise behandelt. —

Vor allem müssen wir uns den anatomischen Bau und die normale Function der Nase vor Augen halten. Bekanntlich besteht diese aus zwei Theilen: einem aussen sichtbaren und einem innerhalb der Gesichtsknochen verlaufenden Theil, der Nasenhöhle. Diese letztere ist in ihrem ganzen Verlaufe von vorn nach hinten durch die senkrechte, theils knorpelige, theils knöcherne Nasenscheidewand in zwei gleiche Hälften geschieden, von denen jede wieder durch zweischneckenartig gewundene, horizontalliegende, knorpelige Scheidewände, die Nasenmuscheln, in drei Gänge getheilt wird. Die obere Wand der inneren Nasenhöhle besteht aus einem siebförmig durchbrochenen Knochen, durch dessen Löcher der Geruchsnerv in die Nasenhöhle tritt. Jeder Nasencanal hat noch in den die Nasenhöhle umgebenden Knochen sogenannte Nebenhöhlen, welche durch enge Gänge mit dieser in Verbindung stehen; das sind beiderseits die Keilbeinhöhle, die Oberkieferhöhle und die Siebbeinhöhle. Alle diese Gänge, welche mit einer an drüsenartigen Gebilden und Blutgefässen reichen Schleimhaut überkleidet sind und die Riechzellen enthalten, münden nach innen in einen gemeinsamen grossen Hohlraum, die Nasenrachenhöhle, die ihrerseits wieder mit der Mundhöhle, dem Schlunde und der Luftröhre, sowie durch die Eustachische Röhre mit dem Mittelohr im Zusammenhange steht. In der Nasenrachenhöhle befindet sich die sogenannte Rachenmandel, ein drüsenähnliches Gebilde von ähnlichem Bau wie die Gaumenmandel. Durch den Thränen-Nasenkanal steht auch noch die Nasenhöhle in Verbindung mit den Augen.

So befindet sich die Nasenhöhle mit ihren Nebenhöhlen und der Nasenrachenraum in mehr oder weniger directer Verbindung mit vier Sinnesorganen: dem Geruch- und Geschmacksinn, dem Auge und Ohr, und ausserdem noch mit den Athmungs- und Verdauungsorganen, und es ist daher einleuchtend,

dass unter Umständen dieser Zusammenhang seine verderblichen Folgen haben kann.

Der ganze Bau der Nase, ihre directe Verbindung mit dem Schlunde, dem Kehlkopf und der Luftröhre, ihre unter normalen Verhältnissen durch ihr knöchernes und knorpeliges Gerüst garantierte Luftdurchgängigkeit, weisen entschieden auf ihre Bestimmung als Athmungsorgan hin. Die Einathmung des für den Lebensprocess nothwendigen Sauerstoffes geschieht auch normalerweise nur durch die Nase. Dabei hat aber diese eine ganze Reihe wichtiger physiologischer Aufgaben zu erfüllen.

Zu diesen gehört in erster Linie die Erwärmung der Luft, welche wir athmen. Beim Durchstreichen der Athemluft wird diese in den Nasenhöhlen auf einen erheblich höheren Temperaturgrad gebracht und kommt erst in diesem vorgewärmten Zustande in die Lungen. Die Schleimhäute der Nasenhöhlen sind nämlich ganz ausserordentlich reich an Blutgefässen, so dass die einströmende Luft sich an dem stets erneuten Blut namhaft erwärmen kann. Dass der Mund allein diese Aufgabe nicht erfüllen kann, lehrt jeder praktische Versuch, in kühler Luft durch den Mund zu athmen. Man fühlt dann die kalte Luft an der hinteren Rachenwand, was beim Nasenathmen nie der Fall ist. Ferner ist die Inspiration bei offenem Munde ungenügend, weil die Lungen dabei nicht gehörig gefüllt werden. Ein tiefes, kräftiges Einathmen, so dass die Luft bis in die letzten Verzweigungen der Bronchien eingepumpt wird, ist nur mit Hilfe der Nasenathmung möglich.

Eine zweite Aufgabe der Nase besteht darin, die Athemluft stets mit Feuchtigkeit zu versorgen. Zu diesem Zwecke ist die Nasenschleimhaut mit einem feuchtklebrigen Stoff bedeckt, der die vorüberstreichende Luft mit Feuchtigkeit sättigt. Die Erfahrung lehrt, dass bei der Einathmung durch den Mund die Schleimhäute des Mundes und Rachens völlig austrocknen, was ebenfalls bei der Nasenathmung nicht vorkommt. Diese Austrocknung beschädigt aber nicht unerheblich die genannten Schleimhäute. Ihre oberste Zellenhaut wird verletzt, indem sie rissig wird, wodurch sie dem Eindringen der der Athemluft stets beigemischten Krankheitserreger keinen oder doch nur einen geringen Widerstand entgegenzusetzen vermag.

Eine weitere Aufgabe erfüllt die Nase durch die Reinigung der Luft von Staub, Miasmen u. s. w. Die in der Nasenhöhle befindlichen Flimmerhärchen; sowie der im normalen Zustande stets feuchtklebrige Nasenschleim halten diese zurück, so dass die Luft gereinigt den Lungen zugeführt wird. Ausserdem soll der normale Nasenschleim ein schlechter

Nährboden für die Bacterien sein, ja neuere Forschungen haben erwiesen, dass die bei der Erkrankung der Athmungsorgane in Frage kommenden Mikroorganismen von diesem abgetödtet werden. Die Nase erfüllt hiemit das Amt eines Gesundheitswächters.

Damit sind aber die Functionen der Nase noch keineswegs erschöpft. Bei der Athmung durch die Nase wird auch die Luft in den Nebenhöhlen erneuert und da diese durch zahlreiche kleine Lymphgefässe mit dem Gehirn in enger Verbindung stehen, so ist es klar, dass die regelmässige Zufuhr von frischer, sauerstoffreicher Luft in jenes Höhlensystem von der höchsten Bedeutung für die Erhaltung der Functionsfähigkeit und die Entwicklung des Gehirnes sein muss. Mit Recht hat man daher dieses um das Vorder- und Mittelhirn herumgelegte Höhlensystem das „Respirationsorgan des Hirnes“ genannt.

Wir sehen somit, dass die physiologischen Aufgaben der Nase höchst mannigfaltig und zahlreich sind, dass somit ihre gestörte Function tief eingreifen kann in den Organismus und unheilvolle Folgen haben muss.

Am meisten treten im Kindesalter vorübergehende oder dauernde Zustände in den Nasengängen und dem Nasenrachenraume auf, welche die Luftdurchgängigkeit der Nase mehr oder weniger einschränken. Von diesen sind in erster Linie die Wucherungen und Geschwulstbildungen der Rachenmandel zu nennen, die mitunter einen derartigen Umfang annehmen können, dass die ganze Nasenrachenhöhle gleichsam von denselben wie eine Form ausgegossen erscheint. Sie stellen eine für das Kindesalter geradezu charakteristische Erkrankung dar und sind als die typische Ursache der behinderten Nasenathmung anzusehen. Andere Ursachen dauernder Behinderung sind: angeborener knöcherner oder häutiger Verschluss der Nasenöffnungen, Schwellungen und Verdickungen der Nasenmuscheln besonders bei scrophulösen Kindern, Verbiegungen der Nasenscheidewand, das Vorhandensein von Polypen und Fremdkörpern in der Nase.

Die häufigste Ursache zur Verlegung des Nasenluftweges gibt der Schnupfen, ein Katarrh der Nasenschleimhaut, der vorübergehend wie dauernd auftritt. Jedermann kennt die Belästigungen im Gefolge desselben: Verstopftsein der Nase neben dem Gefühl der Verstopfung in den Ohren, Überlaufen der Augen, Einschränkung, ja selbst Aufhebung des Geruch- und Geschmacksinnes, Appetitmangel, endlich ein höchst unangenehmer Druck im Kopfe. Hand in Hand damit geht eine grössere oder geringere Einschränkung der geistigen Leistungsfähigkeit, welche sich in Zerstreuung, Gedächtnisschwäche, Missmuth und Energielosigkeit äussert. Auch die

Sprache klingt fremd und nimmt einen dumpfen Klang an; mitunter macht das Sprechen sogar Schwierigkeiten. Dazu kommt noch gestörter Schlaf, eine Folge des Mundathmens und der damit verbundenen Austrocknung — kurz, der Zustand ist ein höchst unerquicklicher zu nennen.

Wenn aber diese Zustände schon bei Erwachsenen so bedeutende Störungen hervorrufen, um wievielmehr müssen sie erst auf den zarten, noch unentwickelten Organismus der Kinder wirken, und thatsächlich müssen wir hier im Schnupfen eine Gefahr erblicken, die desto grösser wird, je länger das Leiden andauernd und je jünger die davon betroffenen Kinder sind. Im Säuglingsalter kann ein Schnupfen infolge der Enge der Luftwege sogar das Leben gefährden.

Eine Gefahr, welche durch den Schnupfen und die dadurch bedingte Mundathmung herbeigeführt wird, besteht auch in der erhöhten Disposition zu einer Ansteckung. Bei der Mundathmung dringen mit der Athemluft die Bacterien direct in Mund, Kehlkopf und Luftröhre und können daselbst ungehindert ihre Verheerungen anrichten, während dieselben bei dem viel längeren und complicierteren Wege der Nasenathmung aufgefangen und abgetödtet werden. Selbst wenn auch der Schnupfen nicht vollständig den Nasenluftweg verschliesst, bleibt doch noch die Infectionsgefahr zu fürchten, da durch die katarrhalische Entzündung der Schleimhaut der Nasenschleim derart verändert wird, dass er seine sterilisierende Kraft verliert. Auch ist es selbst bei einem anscheinend ganz harmlosen Schnupfen nicht ausgeschlossen, dass eine Weiterverbreitung des Katarrhs auf dem Wege der in die Rachenhöhle mündenden Eustachischen Röhre nach dem Mittelohr und nach dem Trommelfell, sowie nach den Augen auf dem Wege des Thränennasencanals stattfindet, und dort die folgenschwersten Störungen hervorrufen kann. Es ist feststehend, dass die im kindlichen Alter auftretenden Gehörserkrankungen und Gesichtsstörungen in den meisten Fällen ihren Ursprung in der Nase und im Nasenrachenraume haben.

In geistiger Beziehung ist ein mit Schnupfen behaftetes Kind nicht mehr normal, da es weder zu andauernder Aufmerksamkeit noch zum Denken befähigt ist.

Bei einem chronischen Katarrh oder sonst einer andauernden Verlegung des Nasenluftweges besteht weiters eine Gefahr darin, dass die Kinder sich an die Mundathmung gewöhnen, dieselbe auch noch nach Beseitigung der Ursachen beibehalten und somit auch bei freier Nase alle jenen üblen Folgen eintreten, die die behinderte Nasenathmung nach sich zieht. Hier beginnt das Werk des Erziehers einzusetzen, um das Übel zu bannen.

Sind wohl die bisher angeführten Störungen der Nasenfunction auch nur als örtliche Krankheitsprocesse zu betrachten, so bleiben sie doch bei der Wechselwirkung aller Organe auf einander nicht ohne Rückwirkung auf die Gesamtconstitution des kindlichen Körpers. Infolge des mangelhaften Zutrittes der Luft in die Lungen bleiben diese in der normalen Entwicklung zurück, es entsteht Lungenschwäche und nicht selten zeigen sich Wachstumsstörungen und Missbildungen des Brustkastens. Durch das directe Einströmen der kalten Luft entwickelt sich bei solchen Kindern leicht die Neigung zu Entzündungen des Kehlkopfes, der Luftröhre und der Gaumenmandeln. Durch die Zufuhr schlechter, ungereinigter Luft wird auch die Verschlechterung der Körpersäfte, insbesondere die ungenügende Blutbereitung bedingt. Das Aussehen solcher Kinder ist daher auch meist fahl, blass, schläfrig — alles Zeichen einer vorhandenen Blutarmut. Bei den engen Beziehungen der Nase und des Nasenrachenraumes mit der Rachenmandel zum Gehirn muss auch dieses durch die Verlegung des Nasenluftweges in seiner Entwicklung gehemmt werden, umsomehr, als dieses durch die verminderte Zufuhr sauerstoffreichen Blutes, wie durch die gehinderte Abdampfung seiner Absonderungen in die freie Nase in seinem Stoffwechsel beeinträchtigt wird. Daher zeigen sich auch bei diesen Kindern gewisse Reiz- und Depressionszustände des Centralnervensystems und ein hoher Grad von Nervosität. Es darf uns daher nicht Wunder nehmen, wenn bei solchen Kindern Gedächtnis, Aufmerksamkeit und Denkfähigkeit schwinden, Lernlust und Fleiss nicht vorhanden sind.

So sehen wir ein buntes Gewirr von theils hemmenden, theils zerstörenden Einflüssen mit der Verlegung des Nasenluftweges wirksam werden, die einen namhaften Schaden an dem Organismus herbeiführen und die desto gefährlicher werden, je früher sie eintreten und je länger sie bestehen bleiben.

Es liegt auf der Hand, dass diese Störungen des physischen Lebens nicht ohne Rückwirkung auf das psychische bleiben können, zumal dieses im weitesten Sinne abhängig ist von der Gesundheit des körperlichen Organismus, und so sehen wir mit der Behinderung der Nasenathmung die gesammte geistige Entwicklung mit Einschluss des Willens und Charakters gehemmt.

Die weitaus grösste Schädigung bei der geistigen Entwicklung bildet unter den Störungen die Beeinträchtigung — in schweren Fällen auch der Verlust — des Gehör- und Gesichtssinnes. Was aber eine bleibende oder auch nur vorübergehende Lahmlegung eines dieser vornehmsten Sinnesorgane für Erziehung und Unterricht zu bedeuten hat, welchen Einfluss beide auf die gesammte seelische Ausgestaltung nehmen, und welch schweres Unglück

der Abgang des einen oder des andern für den Menschen ist, braucht wohl nicht weiter ausgeführt zu werden.

Man darf jedoch die Thätigkeit der sogenannten niederen Sinne, des Geruches und Geschmackes, welche bei der behinderten Nasenathmung aufgehoben erscheint, nicht allzu gering schätzen. Zwar haben die Empfindungen dieser Sinne scheinbar nur eine geringe Bedeutung für unser psychisches Sein; aber man darf jenen Einfluss nicht unterschätzen, den sie auf unser Gefühlsleben ausüben. Selbst der Menschen Lieben und Hassen bleibt davon nicht unberührt. Stimmung, Behagen, Aufgelegtsein und Angeregtheit sind oft eng mit Geruchs- und Geschmacksempfindungen verbunden. Und welche Fülle von Vorstellungen und Erinnerungen vermag nicht in uns der Duft einer einzigen Blume oder der Geruch des brennenden Weihnachtsbaumes zu erwecken!

Auch bei dem Aufbau des Psychischen gehen durch den Abgang der Geruchs- und Geschmacksempfindungen ganze Kategorien von Vorstellungen verloren, die bei der Begriffs- und Urtheilsbildung jedenfalls eine Lücke verursachen müssen. —

Ein weiterer wichtiger Factor des psychischen Lebens erleidet durch die Verlegung der Nase eine bemerkenswerte Entwicklungshemmung, nämlich die Sprache. Für ein richtiges, normales Sprechen ist von entschiedenster Wichtigkeit, dass der Athemmechanismus in richtiger und ungestörter Weise von statten gehe, was bei der Störung des Nasenluftweges nicht mehr der Fall ist. Zunächst erleidet der Klang der Stimme eine Veränderung; sie klingt dumpf und verliert ihre Rundung und Volltönigkeit. Das rührt daher, weil die Nasenhöhle mit den Nebenhöhlen einen äusserst umfangreichen resonatorischen Apparat bildet, dessen Einwirkung auf die Bildung der Sprachlaute ein sehr mächtiger ist, der aber bei einer Verstopfung der Nase in seinem Wirken gehemmt erscheint. Kinder mit behinderter Nasenathmung werden daher weder singen, noch laut rufen, noch kräftig sprechen können. Bei länger bestehender krankhafter Veränderung der Nase und des Nasenrachenraumes tritt eine allmähliche Erschlaffung des Gaumensegels ein, jenes Organes, das beim Sprechen die Nasenhöhle zu verschliessen hat. Es verliert seine Geschmeidigkeit, hängt schlaff herab und verlegt dem beim Sprechen austretenden Luftstrom den Weg zur Mundhöhle. Die Stimme bekommt einen nasalen Beiklang, es entsteht das widerliche, oft ganz unverständliche Näseln. Zudem ist das Sprechen in diesem Zustande anstrengend und leicht stellt sich eine Ermüdung des Kehlkopfes mit Einschluss der Stimmbänder ein. Ein solcher

Umstand ist daher sehr geeignet, besonders in der Zeit des Sprechenslernens das kleine Kind in der Sprachentwicklung zu hindern und den Sprachtrieb zu hemmen.

Auch beim Unterrichte der Taubstummten im Articulieren muss dieser Umstand beachtet werden. Wir müssen uns hüten, wenn ein Kind einen Nasen- und Rachenkatarrh hat, und infolgedessen das Gaumensegel und der benachbarte weiche Gaumen sich in einem Reizzustande befinden, neue Laute, besonders Vocale zu entwickeln. Wir würden dann anstatt reiner Vocale ganz verstümmelte Laute gewinnen, die oft für das ganze Leben dem Sprechen dieser Kinder anhaften würden.

Durch die blosse Mundathmung und die dadurch herbeigeführte beständige Austrocknung der Schleimhäute des Mundes, der Zunge, des weichen Gaumens und des Rachens verlieren diese bei der Vocalisierung der Laute wichtigen und bestimmenden Theile des Sprechorganes ihre Beweglichkeit und Functionsfähigkeit, was zur Folge hat, dass die Deutlichkeit der Laute darunter leidet. Die Nüancierungen verwischen sich, die charakteristischen Unterschiede verschwinden und das erschwert dem Kinde die Erlernung des Sprechens und infolgedessen auch später die Erlernung des Lesens und Schreibens, besonders die Erlernung der Orthographie.

Von den Consonanten erleiden vorzüglich jene eine Veränderung, die mit Hilfe der Nasen-Resonanz gebildet werden. Die Kinder sind nicht im Stande, m, n, ng deutlich zu sprechen und nachzubilden und ersetzen diese Laute durch allerlei unbeschreibliche, natürlich unverständliche Geräusche. Auch die sogenannten Gaumenlaute ch, g, k, ferner das s und l, ebenso das r gelingen oft nicht, aus den schon bei der Bildung der Vocale angedeuteten Ursachen. Recht schwierig gestalten sich natürlich die Verbindungen der verschiedenen Laute, namentlich der Consonantenhäufungen im Fluss der Rede, ein Umstand, der wie der frühere das Lesen- und Schreibenlernen bedeutend erschwert.

So leidet mithin die gesammte Articulation bei der Verlegung des Nasenluftweges, und es ist nicht zu zweifeln, dass dadurch ein Zersetzungsprocess in der Sprache platzgreifen kann, der diese oft bis zur Unverständlichkeit entstellt.

Nach diesem können wir uns leicht vorstellen, dass Kinder, welche während der Periode des Sprechenslernens an dauernder Behinderung der Nasenathmung leiden, gar nicht, oder doch nur mangelhaft zur Erlernung eines correcten, lautrichtigen Sprechens gelangen. Man kann denn auch in jeder Volksschulclasse Schüler finden, die mit Articulations-Mängeln

behaftet sind, deren Ursprung auf eine behinderte Nasenathmung zurückzuführen ist.

Diese Articulations-Störungen bleiben aber gewiss nicht ohne üblen Einfluss auf den begrifflichen und logischen Theil der Sprache. Das Ausdrucksorgan unseres Denkens versagt diesen unglücklichen Kindern mehr oder weniger den Dienst. Sie können ihre Gedanken nicht verständlich zur Darstellung bringen, wodurch das begriffliche Denken, das Denken in Worten leidet. Solche Kinder sind nicht gewöhnt, sprachlich zu denken; sie bleiben am Gegenwärtigen und Gegenständlichen haften, ohne zu abstrahieren, was nur mit Hilfe des sprachlichen Denkens möglich ist. Wie schon früher erwähnt, hat bei diesen Kindern der Lese-, Schreib- und Sprachunterricht überhaupt mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen, welche umso grösser sind, je mehr die Articulation gelitten hat. Das rührt davon her, weil dem Kinde die Association von Laut und Buchstaben schwer fällt. Beim Anschauen und Merken eines Buchstaben ist es nämlich nicht genügend, dass der Schüler die betreffende Lautvorstellung reproducire; er muss auch an die diesem Laute eigenthümliche Sprachbewegung erinnert werden. Ebenso ist es bei Wörtern und ganzen Sätzen, welche als Sprachbewegungsreihen aufzufassen sind. Diese Kinder können natürlich die geforderten Sprachbewegungen gar nicht, oder nur unvollkommen ausführen, können also nur unvollkommen Buchstabe und Wort mit den Sprachbewegungen verknüpfen, und bleiben daher sowohl im Lesen, als auch überhaupt in der Sprache zurück.

So haben jene peripheren Sprachstörungen schon allein, auch ohne dass wir eine centrale Betheiligung annehmen, ihre Consequenzen auf das Logische der Sprache und das Denken überhaupt. Tritt nun noch zu allem diesen die oben erwähnte Entwicklungshemmung des Hirnes, die leicht die Nervenbahnen der Sprache beeinträchtigen kann, so müssen wir gestehen, dass die Gefahr, welcher solche Kinder hinsichtlich ihrer geistigen Entwicklung ausgesetzt sind, als eine nicht hoch genug zu schätzende betrachtet werden muss.

Der Einfluss, den die behinderte Nasenathmung auf die Gemüts- und Willensbildung nimmt, ist in den durch sie herbeigeführten allgemeinen Störungen gegeben. Die geringe körperliche Leistungsfähigkeit, eine Folge der Blutarmut, sowie der vorhandenen Lungen- und Muskelschwäche, macht solche Kinder zaghaft, unentschlossen, feig, zu eigentlichen Kraftäusserungen untüchtig — alles Eigenschaften, die einen entschiedenen, festen Charakter schwer aufkommen lassen. Mit dem Sinken des Selbstgefühls wird auch die Fähigkeit zu wollen immer geringer. Aber auch alle Fehler kränklicher Menschen werden bei ihnen zu bleibenden Eigenschaften. Man trifft häufig

Launenhaftigkeit, Verdriesslichkeit, Eigensinn und krankhafte Empfindlichkeit anstatt des jugendlichen Frohsinns und der Frische. Sie fühlen sich beständig zurückgesetzt, oder ihrer Meinung nach nicht genug beachtet und werden dadurch missgünstig, hinterlistig, neidisch und kleinlich und haben in ihrem verbitterten Gemüthe keinen Raum für Edles, Schönes und Erhabenes.

Es treten somit die üblen Folgen eines unbeachteten, scheinbar kleinen Übels nach jeder Richtung des körperlichen und seelischen Lebens zutage. Sie sind natürlich schwerere oder leichtere, vorübergehende oder bleibende, je nachdem die Nasenverlegung eine völlige oder nur theilweise, eine vorübergehende oder dauernde war. Für den Erzieher ergibt sich aber daraus die Lehre, dass die Folgen auch eines rein körperlichen Übels nicht bloss an einer Stelle, in einer Richtung, auf einem Gebiete des körperlichen und seelischen Lebens zu suchen sind. Er muss vielmehr wissen, dass der Mensch ein einheitlicher Organismus ist, dessen Eigenthümlichkeit darin besteht, dass auch der kleinste Theil desselben der Gesamtheit dient, dass demnach dessen gestörte Function sich sowohl im ganzen, wie in allen einzelnen Theilen bemerkbar macht. —

Wenden wir uns nun der Beantwortung der Frage zu, was seitens der Erziehung geschehen kann, dieses folgenschwere Übel zu verhüten und was vorzukehren ist, um bei dem Bestehen desselben die bösen Folgen zu beseitigen oder wenigstens zu mildern.

Da ist zunächst die gewissenhafte Beachtung aller erprobten hygienischen Vorschriften, die zur Kräftigung und Widerstandsfähigkeit des Gesamtorganismus führen, geboten. Diese sind u. a. Schutz vor Erkältung durch vernünftige Abhärtung, zweckmässige Ernährung, Reinlichkeit in jeder Beziehung und Zufuhr frischer, reiner Luft. Besonders der letzte Punkt verdient hervorgehoben zu werden, da ja die Luft direct auf die Respirationsorgane einwirkt. Fleissiges Lüften der Wohn- und Schlafräume, aber auch der Schulzimmer ist dringend zu empfehlen. Ob da in unseren Schulen, besonders bei der jetzt häufig angewendeten Luftheizung alles den hygienischen Anforderungen entspricht, wage ich nicht zu beantworten. Jedenfalls aber sollte einer zu grossen Austrocknung der Luft durch Aufstellung von Verdunstungsapparaten begegnet werden.

Schon frühzeitig muss die Erziehung vorbeugende Massnahmen gegen dieses Übel ergreifen. Wie wir wissen, wirkt bei Säuglingen eine Nasenverstopfung am verhängnisvollsten, und da in diesem Alter schon eine leichte Verkühlung dieses Übel herbeiführen kann, so ist hier doppelte Vorsicht nothwendig, zumal beim Baden, beim Austragen u. s. w. Von einer Ab-

härtung der Säuglinge nach gewöhnlicher Auffassung wird von den meisten Ärzten abgerathen, man warte damit, bis der Körper wirklich widerstandsfähig ist. Grosse Reinlichkeit ist auf die Mundhöhle und Nase zu legen. Über die Reinigung der letzteren sagt Prof. Dr. Ernst Brücke in seinem verdienstlichen Werke: „Wie behütet man Leben und Gesundheit seiner Kinder?“ folgendes: „Einzelne Menschen haben die Gewohnheit, beim Waschen des Gesichtes Wasser in die Nase aufzuschlüpfen und auch ihre Kinder dazu anzuhalten. Dies ist sehr zu tadeln. Die Nasenhöhle ist für den Durchgang der Luft eingerichtet, nicht für Wasser. Man hat zwar bei Kindern oft Ursache, einen Theil des Nasen-Inneren zu waschen, aber man beschränke sich in solchen Fällen auf das, was man mit einem nassen Läppchen leicht erreichen kann. Es ist dies die Partie, welche knorplich ist, von da ab, wo die Nase Knochen hat, lasse man das Innere derselben in Ruhe.“ Nicht mindere Reinlichkeit ist auf die Hände zu legen, da diese von unseren jugendlichen Mitbürgern gern zu Mund und Nase geführt werden. Man muss ferner achtgeben, dass nicht ungehörige Gegenstände in Mund und Nase eingeführt werden, was kleine Kinder bekanntlich ebenfalls mit grosser Vorliebe thun. Interessant ist, dass sich manche Ärzte für die Zulässigkeit des allgemein verpönten Zuzerls oder Lutscherls aussprechen, da sie in demselben eine Hilfe für die Nasenathmung erblicken. Um der Infectionsgefahr vorzubeugen, empfehlen sie ein öfteres Auskochen desselben.

Bei grösseren Kindern ist öfters auf das Schliessen des Mundes und die Athmung durch die Nase aufmerksam zu machen, da diese oft aus Unachtsamkeit und Leichtsinns darauf vergessen. Und da muss ich auch des Schneuzens und Niesens erwähnen. Ich bitte um Entschuldigung, dass ich hier diese wenig appetitlichen Dinge vorbringe, aber ihre Erwähnung ist wichtig, zumal bei vielen Menschen die Art des Schneuzens eine geradezu gesundheitswidrige genannt werden muss. Es ist vollständig unrichtig, die beiden Nasenflügel zusammenzupressen und dann durch einen verstärkten Luftstrom zu sprengen, wodurch dieser schöne, dieser Art des Schneuzens charakteristische Trompetenton erzeugt wird. Bei dieser Manier wird ein erhöhter Druck auf die Nebenhöhlen der Nase einschliesslich dem Mittelohr ausgeübt, was leicht zu Entzündungen führen kann. Die richtigere Art ist vielmehr die, nur einen Nasenflügel anzudrücken und den Luftstrom durch die andere Nasenhöhle kräftig zu blasen. Beim Niesen ist der Mund zu öffnen, um eine Ableitung des zu starken Luftstromes zu ermöglichen.

Besteht bei einem Kinde thatsächlich eine Behinderung der Nasenathmung, was einem aufmerksamen Erzieher nicht leicht entgehen kann, so

ist das nächste, dieses Kind dem Arzte zuzuführen. Oft genügt ein leichter operativer Eingriff desselben, eine Behandlung von wenigen Tagen, um dem Übel zu steuern und die üblen Folgen abzuhalten. Anders ist es, wenn die Behinderung schon längere Zeit bestanden hat. Da sind die Folgen ohne geeignete, heilpädagogische Behandlung nicht zu beseitigen. Zunächst ist das beständige Offenhalten des Mundes eine schwer zu bekämpfende Gewohnheit, die umso schwerer abzustellen ist, weil wir es mit willensschwachen Kindern zu thun haben, und weil organische Veränderungen der in Betracht kommenden Muskulatur, zum mindesten eine Erschlaffung derselben, das Geschlossensein des Mundes erschweren. Hier müssen planmässige Übungen im Zuhalten des Mundes vorgenommen werden. Auch im Schläfe soll diesen Kindern öfter der Mund geschlossen werden, um sie auch in diesem Zustande an die Nasenathmung zu gewöhnen. Gute Dienste leistet der von dem holländischen Ohrenarzte Professor Guye in Amsterdam construierte „Contra-respirator“. Derselbe besteht wesentlich aus einem ovalen, mit Seide gefütterten Stückchen Wachstuch, welches gross genug ist, um bei zusammengelegten Lippen über den Mund gebunden, diesen dicht zu verschliessen. Dadurch werden die Kinder gezwungen, durch die Nase zu athmen. Ferner sind Übungen in der Athemgymnastik, im Beherrschen des Luftstromes anzustellen. Laufen, Springen, Bergsteigen, Bewegungsspiele, dann Schwimmen, sowie körperliche Übungen aller Art in gesunder Luft vorgenommen, können durch die Kräftigung des ganzen Organismus nur wohlthätig auf eine normale Athmung wirken. Blasen und Pfeifen, Singen, Rufen und Schreien besonders bei Spaziergängen in Wäldern kräftigen die Stimme und Lunge und begünstigen die Nasenathmung.

Beim Unterrichte ist diesen Kindern besondere Sorgfalt zuzuwenden. Ihr gesunkenes Selbstgefühl ist mit Geduld und Liebe zu heben und zu stärken. Da mit der behinderten Nasenathmung oft Schwerhörigkeit verbunden ist, so sollen solche Schüler dem unterrichtenden Lehrer zunächst sitzen. Die Verstümmelung der Sprache durch Articulationsfehler ist durch besondere Articulations-Übungen zu beheben, bei denen auch die Kinder über die zur Erzeugung der Laute und Lautverbindungen nothwendigen Bewegungen der Sprachorgane aufgeklärt werden sollen. Ferner ist zu versuchen, inwieweit eine besondere Übung des geschädigten Geruch- und Geschmacksinnes Erfolg hat und der geistigen Entwicklung förderlich ist. Besondere Aufmerksamkeit ist dem Umstande zu widmen, dass es besagten Kindern schwer fällt, ihre sachlichen Vorstellungen mit den Wortvorstellungen und umgekehrt die Wortvorstellungen mit den Sachvorstellungen zu asso-

räthselhaft gewesen ist, wird so ins rechte Licht gestellt. Die Lebenserscheinungen in der organischen Natur gewinnen für den Beobachter an Reiz und Bedeutung. Das Interesse für die Vorgänge in der Natur wird gehoben und der Trieb zur Beobachtung mächtig angeregt.

Nur so wird es gelingen, die Schüler in das richtige Verständnis der Natur einzuführen. Und aus der sinnigen verständnisvollen Betrachtung der Natur erwächst die Liebe zur Natur ganz von selbst; dazu bedarf es keiner besonderen Unterweisung. Es braucht gar nicht speciell gesagt zu werden, wie schön eine Pflanze in allen ihren Theilen von der Wurzel bis zum Gipfel, wie zierlich und anmuthig ein Vogel in seinen Bewegungen von den Zehen bis zum Schnabel ist. Das gewaltsame Hineintragen des ästhetischen Momentes ist ein verfehelter Griff; immer Ästhetisieren und Schönmalerei zu betreiben in dem guten Glauben, damit die Liebe hervorzuzaubern, erscheint doch etwas abgeschmackt, geschieht es aber doch, so kann man wohl dazu sagen: „man merkt die Absicht und wird verstimmt“.

Der naturgeschichtliche Unterricht verlangt nothwendigerweise die Heranziehung physikalisch-chemischer Stoffe. Eine Concentration der einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer erscheint uns nur naturgemäss, um die unerlässliche Verbindung zwischen den einzelnen Vorstellungsreihen herzustellen. Doch darf man darin nicht zu weit gehen. Wenn einige Reformatoren die Concentrationsidee soweit treiben, dass sie um der Vereinheitlichung willen alles Mögliche und Unmögliche zusammentragen und verdichten, so verlieren sie den natürlichen Boden; ihre Stoffreihen erscheinen gezwungen, willkürlich, ohne jeden innigen Zusammenhang. Dass man z. B. die Entwicklung der Pflanzen auch ohne Regenbogen und den Bau des menschlichen Körpers auch ohne Telephon wird verstehen können, wird wohl niemand bezweifeln. Wenn dagegen solche Stoffe zur Erklärung herangezogen werden, welche leicht und ungezwungen mit den neuen Stoffreihen verknüpft werden können und die wesentlich dazu beitragen, das klare Verständnis und die richtige Auffassung von Lebenserscheinungen zu unterstützen und zu fördern, so erscheint eine derartige Concentration nur erwünscht und gerechtfertigt. Wenn also z. B. bei der Behandlung einiger Labiaten auf die sinnige Einrichtung der Staubgefässe hingewiesen und gezeigt wird, wie durch Druck (Insectenlast) das zarte eigenartige Hebelwerk in Bewegung kommt, oder wenn ein andermal die Federkraft der Rippen und die Elasticität der Lungen zur Erklärung der Athmungsvorgänge geschickt ausgenützt werden, oder der chemische Vorgang bei der Verdauung zerkleinerter Knochen durch die freie Salzsäure des Magensaftes näher erläutert wird, so kann die Benützung solcher physikalisch-

chemischer Stoffe nur gebilligt werden. Zuweit erscheint dagegen die Concentration getrieben, wenn z. B. bei der Ernährung des Menschen auch die Reihe der Nahrungsmittel eingehend behandelt, der ganze Vorgang beim Kochen bis ins kleinste auseinandergesetzt und die Abhängigkeitsmomente des Siedepunktes einer Flüssigkeit festgestellt und daranschliessend noch die Destillationserscheinungen und Gährungsprocesse, die Bier-, Wein- und Brantweinbereitung behandelt werden u. dgl. m. Das sind schon Fälle arger Concentrationsverirrungen.

Am glücklichsten in den Concentrationsbestrebungen sind bisher noch Partheil und Probst geblieben. Für sie liegt der Zweck des naturkundlichen Unterrichtes in der richtigen Erkenntnis des Naturlebens und der menschlichen Culturarbeit. Da nach ihnen die einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer ein gleiches Ziel verfolgen, so wählen sie eigentlich keines derselben zum Concentrationsmittelpunkte. Als solcher erscheint ihnen die Naturgeschichte insoferne, als man den Begriff derselben im weiteren Sinne auffasst und darunter sämtliche Erscheinungen versteht, die, wie bereits erwähnt worden ist, bei dem Werden, Sein und Vergehen der Körper zu beobachten sind. Wo sie von der menschlichen Culturarbeit sprechen, ist das Culturleben für die Anordnung des Stoffes ausschlaggebend. Im allgemeinen sind den Verfassern die Lebensgemeinschaften für die Auswahl und Anordnung des Stoffes massgebend.

Auf Grund der vorgeführten Darlegungen soll nun auch bei uns für eine durchgreifende Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes Stimmung gemacht und auf die Realisierung der modernen Bestrebungen ernstlich hingearbeitet werden. Eine Reform ist nothwendig. Man fühlt das Bedürfnis einer solchen nur allzusehr, und sie muss eintreten, wenn der naturgeschichtliche Unterricht auf die Höhe der Zeit geführt werden soll. Ein befriedigender Erfolg lässt sich jedoch nur dann erwarten, wenn vor allem auch die Lehrbücher im Sinne der neuen Bestrebungen gründlich umgestaltet und gleichsam zum Spiegel der modernen Anschauungen gemacht werden.

Bei der Abfassung der Bücher wird es vor allem darauf ankommen, zu bestimmen, welche Lebensgemeinschaften für die einzelnen Stufen zu wählen sind, in welcher Form dieselben für die Zwecke der Schule zugänglich und fasslich gemacht und herangezogen werden können, ferner welche Objecte im Rahmen dieser Gemeinschaften zur biologischen Behandlung typisch und geeignet erscheinen, dann in welche Beziehungen dieselben zu einander treten, wie hoch und wie weit die Abstraction zu allgemeinen Sätzen oder

auch Gesetzen zu gehen habe und psychologisch begründet sei, endlich wie weit das Verhältnis des Menschen zu diesen Thatsachen berücksichtigt werden kann und darf. Dies alles wird bei der detaillierten praktischen Ausarbeitung des Entwurfes eines Lehrbuches für die Hand der Schüler zu erwägen sein.

Die Methodik im naturgeschichtlichen Unterrichte hat sich zwar in den letzten Jahren den neuen Anschauungen genähert; auffällig erscheint es jedoch, dass bei uns die modernen Reformbestrebungen nicht so recht durchgreifen wollen. An dem guten Willen zur Durchführung und lebendigen Gestaltung der Gedanken fehlt es gewiss nicht und dennoch dieses — Hinhalten und Zögern. Die gute Idee will zu keiner rechten That werden. Woran liegt die Schuld? Vielleicht gar an dem Zeitgeist? Glaubt man, die neuen Reformen könnten am Ende gar dem socialen Leben gefährlich werden, oder befürchtet man, unsere Kinder könnten durch die Erkenntnis der Natur als „eines durch innere Kräfte belebten und bewegten Ganzen“ sonst irgendwie Schaden leiden? Der wahre und fruchtbare Geist der Zeit war immer der Geist der Forschung und des Fortschrittes. Der Mensch soll die Gesetze der Natur erkennen und verstehen lernen, damit er sich selber begreife und seine Abhängigkeit vom Naturganzen einsehen lerne. Der Mensch soll das gesetzmässige Wirken in der Natur erkennen lernen, damit er den tiefen Einfluss desselben bei seinen culturellen Unternehmungen zu verwerthen wisse. So lernt der Mensch den Geist seiner Zeit erfassen und verstehen und bleibt kein Kind der Vergangenheit.

Die Schule hat die hohe Mission, die Kinder in das Verständnis der Natur und der Schöpfungen der Zeit einzuführen. Die Jugend soll die Natur kennen und erkennen lernen, und das Erkannte soll ihr durch das Buch gleichsam als eine documentierte Thatsache in die Hand gegeben werden. Das Buch soll auch noch späterhin für sie eine Quelle der Controle und für die Prüfung von Erscheinungen ein willkommener Rathgeber sein.

Wer schon frühzeitig in der Schule daran gewöhnt worden ist, die Dinge so aufzufassen, wie sie sind, in ihrem wirklichen Zusammenhange, in ihrer gegenseitigen Beziehung und Abhängigkeit, der wird auch späterhin, wenn er die Schule längst verlassen hat, die Vorgänge seiner Umgebung wahrscheinlich richtiger beurtheilen können und in seinem Wesen weniger unbeholfen dastehen als derjenige, welcher diese glückliche Schule nicht mitgemacht hat. Mach hat recht, wenn er sagt, „dass der Mensch ohne eine wenigstens elementare mathematische und naturwissenschaftliche Bildung ein Fremdling bleibt in der Welt, in welcher er lebt, ein Fremdling in der

Cultur der Zeit, die ihn trägt. Was ihm in der Natur oder in der Technik begegnet, spricht ihn entweder gar nicht an, weil er kein Ohr und kein Auge dafür hat, oder es spricht zu ihm in einer unverständlichen Sprache.“

Thesen.

Damit die modernen Reformbestrebungen im naturgeschichtlichen Unterrichte besser zum Durchbruche gelangen, hat nebst der methodischen Durcharbeitung des Stoffes auch die Anlage der Lehrbücher für die Hand der Schüler den neuen Anschauungen mehr Raum zu gewähren u. zw.:

1. Durch Berücksichtigung einer vertiefteren biologischen Betrachtungsweise der Objecte,
2. durch die Betonung einer massvollen Concentration der einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer, insbesondere aber durch die Verwertung solcher physikalischer und chemischer Stoffe, welche zum klaren Verständnis des organischen Baues und der Lebensfunctionen der Naturkörper wesentlich beitragen,
3. durch die Heranziehung sog. Lebensgemeinschaften (natürliche Gruppen, Lebensgebiete u. a.) für die Wahl und Anordnung des Stoffes,
4. durch Vereinfachung des systematischen Theiles und Beschränkung desselben auf leichte natürliche Gruppierungen in Form von Wiederholungen, Rückblicken etc. und
5. durch Einengung des stofflichen Momentes überhaupt und durch Beachtung einer mehr im methodischen Sinne geführten Behandlungsweise des Lehrstoffes.

VI.

Der Einfluss der behinderten Nasenathmung auf die körperliche und geistige Entwicklung.

Vorgetragen am 4. Februar 1899 von ANTON DRUSCHBA.

Es ist gewiss, dass nirgend mehr als bei der Jugenderziehung der alte Spruch Juvenals „mens sana in corpore sano“ die höchste Beachtung verdient. Ist doch die Jugend, das Kindesalter, die Zeit des Werdens, die Zeit der körperlichen und geistigen Entwicklung, und niemals rächt sich ein Versäumnis ärger, als in dieser Epoche des menschlichen Lebens. Darum ist aber auch dieser Spruch eine ernste Mahnung für alle Erzieher und Lehrer, denen das Wohl und die Zukunft der anvertrauten Kinder am Herzen liegt, alles, was auf die körperliche Natur Einfluss hat, bis in das Kleinste gewissenhaft zu beachten, jede Störung der physischen Functionen hintanzuhalten und so die Grundlage für die freie Entfaltung aller intellectuellen Kräfte und für eine normale Entwicklung zu schaffen.

Zum Glücke für die Menschheit sind diese Sätze schon längst von jedermann als wahr erkannt worden und allenthalben sehen wir gerade in unserer vielverlästerten Zeit sowohl seitens der Behörden, wie des Einzelnen ein reges Streben, welches dahin zielt, alles vorzukehren, was zur Erhaltung und Förderung der Gesundheit dienlich ist oder wenigstens als zweckmässig erachtet wird. Ich würde mich also bei der Wiedergabe dieser Sätze einer müssigen Wiederholung schuldig machen, wenn denselben nicht eine solche Wichtigkeit innewohnen würde, dass sie nicht oft genug wiederholt werden können, und wenn nicht trotz der allgemeinen hygienischen Wachsamkeit doch noch manche scheinbar unbedeutende Dinge unbeachtet blieben, deren Vernachlässigung aber bei dem innigen Zusammenwirken und der zweifellosen

Abhängigkeit aller Organe voneinander eine schwere Schädigung des Gesamtorganismus herbeiführen kann.

Zu diesen, wie mir scheinen will, nicht genug gewürdigten Einzelheiten gehören auch die Functionen der Nase. Ich will mir heute erlauben, die verehrte Gesellschaft auf die Wichtigkeit der ungestörten Function dieses Organes und auf die insbesondere mit der behinderten Nasenathmung eintretenden schlimmen Folgen sowohl in körperlicher, wie geistiger Beziehung aufmerksam zu machen. Ich schliesse mich dabei im Wesentlichen an einen Aufsatz von K. Braukmann in Jena an, der im III. Hefte der „Beiträge zur pädagogischen Pathologie“ erschienen ist und diesen Gegenstand in vortrefflicher Weise behandelt. —

Vor allem müssen wir uns den anatomischen Bau und die normale Function der Nase vor Augen halten. Bekanntlich besteht diese aus zwei Theilen: einem aussen sichtbaren und einem innerhalb der Gesichtsknochen verlaufenden Theil, der Nasenhöhle. Diese letztere ist in ihrem ganzen Verlaufe von vorn nach hinten durch die senkrechte, theils knorpelige, theils knöcherne Nasenscheidewand in zwei gleiche Hälften geschieden, von denen jede wieder durch zwei schneckenartig gewundene, horizontal liegende, knorpelige Scheidewände, die Nasenmuscheln, in drei Gänge getheilt wird. Die obere Wand der inneren Nasenhöhle besteht aus einem siebförmig durchbrochenen Knochen, durch dessen Löcher der Geruchsnerve in die Nasenhöhle tritt. Jeder Nasencanal hat noch in den die Nasenhöhle umgebenden Knochen sogenannte Nebenhöhlen, welche durch enge Gänge mit dieser in Verbindung stehen; das sind beiderseits die Keilbeinhöhle, die Oberkieferhöhle und die Siebbeinhöhle. Alle diese Gänge, welche mit einer an drüsenartigen Gebilden und Blutgefässen reichen Schleimhaut überkleidet sind und die Riechzellen enthalten, münden nach innen in einen gemeinsamen grossen Hohlraum, die Nasenrachenhöhle, die ihrerseits wieder mit der Mundhöhle, dem Schlunde und der Luftröhre, sowie durch die Eustachische Röhre mit dem Mittelohr im Zusammenhange steht. In der Nasenrachenhöhle befindet sich die sogenannte Rachenmandel, ein drüsenähnliches Gebilde von ähnlichem Bau wie die Gaumenmandel. Durch den Thränen-Nasenkanal steht auch noch die Nasenhöhle in Verbindung mit den Augen.

So befindet sich die Nasenhöhle mit ihren Nebenhöhlen und der Nasenrachenraum in mehr oder weniger directer Verbindung mit vier Sinnesorganen: dem Geruch- und Geschmacksinn, dem Auge und Ohr, und ausserdem noch mit den Athmungs- und Verdauungsorganen, und es ist daher einleuchtend,

dass unter Umständen dieser Zusammenhang seine verderblichen Folgen haben kann.

Der ganze Bau der Nase, ihre directe Verbindung mit dem Schlunde, dem Kehlkopf und der Luftröhre, ihre unter normalen Verhältnissen durch ihr knöchernes und knorpeliges Gerüst garantierte Luftdurchgängigkeit, weisen entschieden auf ihre Bestimmung als Athmungsorgan hin. Die Einathmung des für den Lebensprocess nothwendigen Sauerstoffes geschieht auch normalerweise nur durch die Nase. Dabei hat aber diese eine ganze Reihe wichtiger physiologischer Aufgaben zu erfüllen.

Zu diesen gehört in erster Linie die Erwärmung der Luft, welche wir athmen. Beim Durchstreichen der Athemluft wird diese in den Nasenhöhlen auf einen erheblich höheren Temperaturgrad gebracht und kommt erst in diesem vorgewärmten Zustande in die Lungen. Die Schleimhäute der Nasenhöhlen sind nämlich ganz ausserordentlich reich an Blutgefässen, so dass die einströmende Luft sich an dem stets erneuten Blut namhaft erwärmen kann. Dass der Mund allein diese Aufgabe nicht erfüllen kann, lehrt jeder praktische Versuch, in kühler Luft durch den Mund zu athmen. Man fühlt dann die kalte Luft an der hinteren Rachenwand, was beim Nasenathmen nie der Fall ist. Ferner ist die Inspiration bei offenem Munde ungenügend, weil die Lungen dabei nicht gehörig gefüllt werden. Ein tiefes, kräftiges Einathmen, so dass die Luft bis in die letzten Verzweigungen der Bronchien eingepumpt wird, ist nur mit Hilfe der Nasenathmung möglich.

Eine zweite Aufgabe der Nase besteht darin, die Athemluft stets mit Feuchtigkeit zu versorgen. Zu diesem Zwecke ist die Nasenschleimhaut mit einem feuchtklebrigen Stoff bedeckt, der die vorüberstreichende Luft mit Feuchtigkeit sättigt. Die Erfahrung lehrt, dass bei der Einathmung durch den Mund die Schleimhäute des Mundes und Rachens völlig austrocknen, was ebenfalls bei der Nasenathmung nicht vorkommt. Diese Austrocknung beschädigt aber nicht unerheblich die genannten Schleimhäute. Ihre oberste Zellenhaut wird verletzt, indem sie rissig wird, wodurch sie dem Eindringen der der Athemluft stets beigemischten Krankheitserreger keinen oder doch nur einen geringen Widerstand entgegenzusetzen vermag.

Eine weitere Aufgabe erfüllt die Nase durch die Reinigung der Luft von Staub, Miasmen u. s. w. Die in der Nasenhöhle befindlichen Flimmerhärchen, sowie der im normalen Zustande stets feuchtklebrige Nasenschleim halten diese zurück, so dass die Luft gereinigt den Lungen zugeführt wird. Ausserdem soll der normale Nasenschleim ein schlechter

Nährboden für die Bacterien sein, ja neuere Forschungen haben erwiesen, dass die bei der Erkrankung der Athmungsorgane in Frage kommenden Mikroorganismen von diesem abgetödtet werden. Die Nase erfüllt hiemit das Amt eines Gesundheitswächters.

Damit sind aber die Functionen der Nase noch keineswegs erschöpft. Bei der Athmung durch die Nase wird auch die Luft in den Nebenhöhlen erneuert und da diese durch zahlreiche kleine Lymphgefässe mit dem Gehirn in enger Verbindung stehen, so ist es klar, dass die regelmässige Zufuhr von frischer, sauerstoffreicher Luft in jenes Höhlensystem von der höchsten Bedeutung für die Erhaltung der Functionsfähigkeit und die Entwicklung des Gehirnes sein muss. Mit Recht hat man daher dieses um das Vorder- und Mittelhirn herumgelegte Höhlensystem das „Respirationsorgan des Hirnes“ genannt.

Wir sehen somit, dass die physiologischen Aufgaben der Nase höchst mannigfaltig und zahlreich sind, dass somit ihre gestörte Function tief eingreifen kann in den Organismus und unheilvolle Folgen haben muss.

Am meisten treten im Kindesalter vorübergehende oder dauernde Zustände in den Nasengängen und dem Nasenrachenraume auf, welche die Luftdurchgängigkeit der Nase mehr oder weniger einschränken. Von diesen sind in erster Linie die Wucherungen und Geschwulstbildungen der Rachenmandel zu nennen, die mitunter einen derartigen Umfang annehmen können, dass die ganze Nasenrachenhöhle gleichsam von denselben wie eine Form ausgegossen erscheint. Sie stellen eine für das Kindesalter geradezu charakteristische Erkrankung dar und sind als die typische Ursache der behinderten Nasenathmung anzusehen. Andere Ursachen dauernder Behinderung sind: angeborener knöcherner oder häutiger Verschluss der Nasenöffnungen, Schwellungen und Verdickungen der Nasenmuscheln besonders bei scrophulösen Kindern, Verbiegungen der Nasenscheidewand, das Vorhandensein von Polypen und Fremdkörpern in der Nase.

Die häufigste Ursache zur Verlegung des Nasenluftweges gibt der Schnupfen, ein Katarrh der Nasenschleimhaut, der vorübergehend wie dauernd auftritt. Jedermann kennt die Belästigungen im Gefolge desselben: Verstopftsein der Nase neben dem Gefühl der Verstopfung in den Ohren, Überlaufen der Augen, Einschränkung, ja selbst Aufhebung des Geruch- und Geschmacksinnes, Appetitmangel, endlich ein höchst unangenehmer Druck im Kopfe. Hand in Hand damit geht eine grössere oder geringere Einschränkung der geistigen Leistungsfähigkeit, welche sich in Zerstretheit, Gedächtnisschwäche, Missmuth und Energielosigkeit äussert. Auch die

Sprache klingt fremd und nimmt einen dumpfen Klang an; mitunter macht das Sprechen sogar Schwierigkeiten. Dazu kommt noch gestörter Schlaf, eine Folge des Mundathmens und der damit verbundenen Austrocknung — kurz, der Zustand ist ein höchst unerquicklicher zu nennen.

Wenn aber diese Zustände schon bei Erwachsenen so bedeutende Störungen hervorrufen, um wievielmehr müssen sie erst auf den zarten, noch unentwickelten Organismus der Kinder wirken, und thatsächlich müssen wir hier im Schnupfen eine Gefahr erblicken, die desto grösser wird, je länger das Leiden andauernd und je jünger die davon betroffenen Kinder sind. Im Säuglingsalter kann ein Schnupfen infolge der Enge der Luftwege sogar das Leben gefährden.

Eine Gefahr, welche durch den Schnupfen und die dadurch bedingte Mundathmung herbeigeführt wird, besteht auch in der erhöhten Disposition zu einer Ansteckung. Bei der Mundathmung dringen mit der Athemluft die Bacterien direct in Mund, Kehlkopf und Luftröhre und können daselbst ungehindert ihre Verheerungen anrichten, während dieselben bei dem viel längeren und complicirteren Wege der Nasenathmung aufgefangen und abgetödtet werden. Selbst wenn auch der Schnupfen nicht vollständig den Nasenluftweg verschliesst, bleibt doch noch die Infectionsgefahr zu fürchten, da durch die katarrhalische Entzündung der Schleimhaut der Nasenschleim derart verändert wird, dass er seine sterilisierende Kraft verliert. Auch ist es selbst bei einem anscheinend ganz harmlosen Schnupfen nicht ausgeschlossen, dass eine Weiterverbreitung des Katarrhs auf dem Wege der in die Rachenhöhle mündenden Eustachischen Röhre nach dem Mittelohr und nach dem Trommelfell, sowie nach den Augen auf dem Wege des Thränennasencanals stattfindet, und dort die folgenschwersten Störungen hervorrufen kann. Es ist feststehend, dass die im kindlichen Alter auftretenden Gehörserkrankungen und Gesichtsstörungen in den meisten Fällen ihren Ursprung in der Nase und im Nasenrachenraume haben.

In geistiger Beziehung ist ein mit Schnupfen behaftetes Kind nicht mehr normal, da es weder zu andauernder Aufmerksamkeit noch zum Denken befähigt ist.

Bei einem chronischen Katarrh oder sonst einer andauernden Verlegung des Nasenluftweges besteht weiters eine Gefahr darin, dass die Kinder sich an die Mundathmung gewöhnen, dieselbe auch noch nach Beseitigung der Ursachen beibehalten und somit auch bei freier Nase alle jenen üblen Folgen eintreten, die die behinderte Nasenathmung nach sich zieht. Hier beginnt das Werk des Erziehers einzusetzen, um das Übel zu bannen.

Sind wohl die bisher angeführten Störungen der Nasenfunction auch nur als örtliche Krankheitsprocesse zu betrachten, so bleiben sie doch bei der Wechselwirkung aller Organe auf einander nicht ohne Rückwirkung auf die Gesamtconstitution des kindlichen Körpers. Infolge des mangelhaften Zutrittes der Luft in die Lungen bleiben diese in der normalen Entwicklung zurück, es entsteht Lungenschwäche und nicht selten zeigen sich Wachstumsstörungen und Missbildungen des Brustkastens. Durch das directe Einströmen der kalten Luft entwickelt sich bei solchen Kindern leicht die Neigung zu Entzündungen des Kehlkopfes, der Luftröhre und der Gaumenmandeln. Durch die Zufuhr schlechter, ungereinigter Luft wird auch die Verschlechterung der Körpersäfte, insbesondere die ungenügende Blutbereitung bedingt. Das Aussehen solcher Kinder ist daher auch meist fahl, blass, schläfrig — alles Zeichen einer vorhandenen Blutarmut. Bei den engen Beziehungen der Nase und des Nasenrachenraumes mit der Rachenmandel zum Gehirn muss auch dieses durch die Verlegung des Nasenluftweges in seiner Entwicklung gehemmt werden, umso mehr, als dieses durch die verminderte Zufuhr sauerstoffreichen Blutes, wie durch die gehinderte Abdampfung seiner Absonderungen in die freie Nase in seinem Stoffwechsel beeinträchtigt wird. Daher zeigen sich auch bei diesen Kindern gewisse Reiz- und Depressionszustände des Centralnervensystems und ein hoher Grad von Nervosität. Es darf uns daher nicht Wunder nehmen, wenn bei solchen Kindern Gedächtnis, Aufmerksamkeit und Denkfähigkeit schwinden, Lernlust und Fleiss nicht vorhanden sind.

So sehen wir ein buntes Gewirr von theils hemmenden, theils zerstörenden Einflüssen mit der Verlegung des Nasenluftweges wirksam werden, die einen namhaften Schaden an dem Organismus herbeiführen und die desto gefährlicher werden, je früher sie eintreten und je länger sie bestehen bleiben.

Es liegt auf der Hand, dass diese Störungen des physischen Lebens nicht ohne Rückwirkung auf das psychische bleiben können, zumal dieses im weitesten Sinne abhängig ist von der Gesundheit des körperlichen Organismus, und so sehen wir mit der Behinderung der Nasenathmung die gesammte geistige Entwicklung mit Einschluss des Willens und Charakters gehemmt.

Die weitaus grösste Schädigung bei der geistigen Entwicklung bildet unter den Störungen die Beeinträchtigung — in schweren Fällen auch der Verlust — des Gehör- und Gesichtssinnes. Was aber eine bleibende oder auch nur vorübergehende Lahmlegung eines dieser vornehmsten Sinnesorgane für Erziehung und Unterricht zu bedeuten hat, welchen Einfluss beide auf die gesammte seelische Ausgestaltung nehmen, und welch schweres Unglück

der Abgang des einen oder des andern für den Menschen ist, braucht wohl nicht weiter ausgeführt zu werden.

Man darf jedoch die Thätigkeit der sogenannten niederen Sinne, des Geruches und Geschmackes, welche bei der behinderten Nasenathmung aufgehoben erscheint, nicht allzu gering schätzen. Zwar haben die Empfindungen dieser Sinne scheinbar nur eine geringe Bedeutung für unser psychisches Sein; aber man darf jenen Einfluss nicht unterschätzen, den sie auf unser Gefühlsleben ausüben. Selbst der Menschen Lieben und Hassen bleibt davon nicht unberührt. Stimmung, Behagen, Aufgelegtsein und Angeregtsein sind oft eng mit Geruchs- und Geschmacksempfindungen verbunden. Und welche Fülle von Vorstellungen und Erinnerungen vermag nicht in uns der Duft einer einzigen Blume oder der Geruch des brennenden Weihnachtsbaumes zu erwecken!

Auch bei dem Aufbau des Psychischen gehen durch den Abgang der Geruchs- und Geschmacksempfindungen ganze Kategorien von Vorstellungen verloren, die bei der Begriffs- und Urtheilsbildung jedenfalls eine Lücke verursachen müssen. —

Ein weiterer wichtiger Factor des psychischen Lebens erleidet durch die Verlegung der Nase eine bemerkenswerte Entwicklungshemmung, nämlich die Sprache. Für ein richtiges, normales Sprechen ist von entschiedenster Wichtigkeit, dass der Athemmechanismus in richtiger und ungestörter Weise von statten gehe, was bei der Störung des Nasenluftweges nicht mehr der Fall ist. Zunächst erleidet der Klang der Stimme eine Veränderung; sie klingt dumpf und verliert ihre Rundung und Volltönigkeit. Das rührt daher, weil die Nasenhöhle mit den Nebenhöhlen einen äusserst umfangreichen resonatorischen Apparat bildet, dessen Einwirkung auf die Bildung der Sprachlaute ein sehr mächtiger ist, der aber bei einer Verstopfung der Nase in seinem Wirken gehemmt erscheint. Kinder mit behinderter Nasenathmung werden daher weder singen, noch laut rufen, noch kräftig sprechen können. Bei länger bestehender krankhafter Veränderung der Nase und des Nasenrachenraumes tritt eine allmähliche Erschlaffung des Gaumensegels ein, jenes Organes, das beim Sprechen die Nasenhöhle zu verschliessen hat. Es verliert seine Geschmeidigkeit, hängt schlaff herab und verlegt dem beim Sprechen austretenden Luftstrom den Weg zur Mundhöhle. Die Stimme bekommt einen nasalen Beiklang, es entsteht das widerliche, oft ganz unverständliche Näseln. Zudem ist das Sprechen in diesem Zustande anstrengend und leicht stellt sich eine Ermüdung des Kehlkopfes mit Einschluss der Stimmbänder ein. Ein solcher

Umstand ist daher sehr geeignet, besonders in der Zeit des Sprechenslernens das kleine Kind in der Sprachentwicklung zu hindern und den Sprachtrieb zu hemmen.

Auch beim Unterrichte der Taubstummen im Articulieren muss dieser Umstand beachtet werden. Wir müssen uns hüten, wenn ein Kind einen Nasen- und Rachenkatarrh hat, und infolgedessen das Gaumensegel und der benachbarte weiche Gaumen sich in einem Reizzustande befinden, neue Laute, besonders Vocale zu entwickeln. Wir würden dann anstatt reiner Vocale ganz verstümmelte Laute gewinnen, die oft für das ganze Leben dem Sprechen dieser Kinder anhaften würden.

Durch die blosse Mundathmung und die dadurch herbeigeführte beständige Austrocknung der Schleimhäute des Mundes, der Zunge, des weichen Gaumens und des Rachens verlieren diese bei der Vocalisierung der Laute wichtigen und bestimmenden Theile des Sprechorganes ihre Beweglichkeit und Functionsfähigkeit, was zur Folge hat, dass die Deutlichkeit der Laute darunter leidet. Die Nüancierungen verwischen sich, die charakteristischen Unterschiede verschwinden und das erschwert dem Kinde die Erlernung des Sprechens und infolgedessen auch später die Erlernung des Lesens und Schreibens, besonders die Erlernung der Orthographie.

Von den Consonanten erleiden vorzüglich jene eine Veränderung, die mit Hilfe der Nasen-Resonanz gebildet werden. Die Kinder sind nicht im Stande, m, n, ng deutlich zu sprechen und nachzubilden und ersetzen diese Laute durch allerlei unbeschreibliche, natürlich unverständliche Geräusche. Auch die sogenannten Gaumenlaute ch, g, k, ferner das s und l, ebenso das r gelingen oft nicht, aus den schon bei der Bildung der Vocale angedeuteten Ursachen. Recht schwierig gestalten sich natürlich die Verbindungen der verschiedenen Laute, namentlich der Consonantenhäufungen im Fluss der Rede, ein Umstand, der wie der frühere das Lesen- und Schreibenlernen bedeutend erschwert.

So leidet mithin die gesammte Articulation bei der Verlegung des Nasenluftweges, und es ist nicht zu zweifeln, dass dadurch ein Zersetzungsprocess in der Sprache platzgreifen kann, der diese oft bis zur Unverständlichkeit entstellt.

Nach diesem können wir uns leicht vorstellen, dass Kinder, welche während der Periode des Sprechenslernens an dauernder Behinderung der Nasenathmung leiden, gar nicht, oder doch nur mangelhaft zur Erlernung eines correcten, lautrichtigen Sprechens gelangen. Man kann denn auch in jeder Volksschulclassen Schüler finden, die mit Articulations-Mängeln

behaftet sind, deren Ursprung auf eine behinderte Nasenathmung zurückzuführen ist.

Diese Articulations-Störungen bleiben aber gewiss nicht ohne üblen Einfluss auf den begrifflichen und logischen Theil der Sprache. Das Ausdrucksorgan unseres Denkens versagt diesen unglücklichen Kindern mehr oder weniger den Dienst. Sie können ihre Gedanken nicht verständlich zur Darstellung bringen, wodurch das begriffliche Denken, das Denken in Worten leidet. Solche Kinder sind nicht gewöhnt, sprachlich zu denken; sie bleiben am Gegenwärtigen und Gegenständlichen haften, ohne zu abstrahieren, was nur mit Hilfe des sprachlichen Denkens möglich ist. Wie schon früher erwähnt, hat bei diesen Kindern der Lese-, Schreib- und Sprachunterricht überhaupt mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen, welche umso grösser sind, je mehr die Articulation gelitten hat. Das rührt davon her, weil dem Kinde die Association von Laut und Buchstaben schwer fällt. Beim Anschauen und Merken eines Buchstaben ist es nämlich nicht genügend, dass der Schüler die betreffende Lautvorstellung reproducire; er muss auch an die diesem Laute eigenthümliche Sprachbewegung erinnert werden. Ebenso ist es bei Wörtern und ganzen Sätzen, welche als Sprachbewegungsreihen aufzufassen sind. Diese Kinder können natürlich die geforderten Sprachbewegungen gar nicht, oder nur unvollkommen ausführen, können also nur unvollkommen Buchstabe und Wort mit den Sprachbewegungen verknüpfen, und bleiben daher sowohl im Lesen, als auch überhaupt in der Sprache zurück.

So haben jene peripheren Sprachstörungen schon allein, auch ohne dass wir eine centrale Betheiligung annehmen, ihre Consequenzen auf das Logische der Sprache und das Denken überhaupt. Tritt nun noch zu allem diesen die oben erwähnte Entwicklungshemmung des Hirnes, die leicht die Nervenbahnen der Sprache beeinträchtigen kann, so müssen wir gestehen, dass die Gefahr, welcher solche Kinder hinsichtlich ihrer geistigen Entwicklung ausgesetzt sind, als eine nicht hoch genug zu schätzende betrachtet werden muss.

Der Einfluss, den die behinderte Nasenathmung auf die Gemüts- und Willensbildung nimmt, ist in den durch sie herbeigeführten allgemeinen Störungen gegeben. Die geringe körperliche Leistungsfähigkeit, eine Folge der Blutarmut, sowie der vorhandenen Lungen- und Muskelschwäche, macht solche Kinder zaghaft, unentschlossen, feig, zu eigentlichen Kraftäusserungen untüchtig — alles Eigenschaften, die einen entschiedenen, festen Charakter schwer aufkommen lassen. Mit dem Sinken des Selbstgefühls wird auch die Fähigkeit zu wollen immer geringer. Aber auch alle Fehler kränklicher Menschen werden bei ihnen zu bleibenden Eigenschaften. Man trifft häufig

Launenhaftigkeit, Verdriesslichkeit, Eigensinn und krankhafte Empfindlichkeit anstatt des jugendlichen Frohsinns und der Frische. Sie fühlen sich beständig zurückgesetzt, oder ihrer Meinung nach nicht genug beachtet und werden dadurch missgünstig, hinterlistig, neidisch und kleinlich und haben in ihrem verbitterten Gemüthe keinen Raum für Edles, Schönes und Erhabenes.

Es treten somit die üblen Folgen eines unbeachteten, scheinbar kleinen Übels nach jeder Richtung des körperlichen und seelischen Lebens zutage. Sie sind natürlich schwerere oder leichtere, vorübergehende oder bleibende, je nachdem die Nasenverlegung eine völlige oder nur theilweise, eine vorübergehende oder dauernde war. Für den Erzieher ergibt sich aber daraus die Lehre, dass die Folgen auch eines rein körperlichen Übels nicht bloss an einer Stelle, in einer Richtung, auf einem Gebiete des körperlichen und seelischen Lebens zu suchen sind. Er muss vielmehr wissen, dass der Mensch ein einheitlicher Organismus ist, dessen Eigenthümlichkeit darin besteht, dass auch der kleinste Theil desselben der Gesamtheit dient, dass demnach dessen gestörte Function sich sowohl im ganzen, wie in allen einzelnen Theilen bemerkbar macht. —

Wenden wir uns nun der Beantwortung der Frage zu, was seitens der Erziehung geschehen kann, dieses folgenschwere Übel zu verhüten und was vorzukehren ist, um bei dem Bestehen desselben die bösen Folgen zu beseitigen oder wenigstens zu mildern.

Da ist zunächst die gewissenhafte Beachtung aller erprobten hygienischen Vorschriften, die zur Kräftigung und Widerstandsfähigkeit des Gesamtorganismus führen, geboten. Diese sind u. a. Schutz vor Erkältung durch vernünftige Abhärtung, zweckmässige Ernährung, Reinlichkeit in jeder Beziehung und Zufuhr frischer, reiner Luft. Besonders der letzte Punkt verdient hervorgehoben zu werden, da ja die Luft direct auf die Respirationsorgane einwirkt. Fleissiges Lüften der Wohn- und Schlafräume, aber auch der Schulzimmer ist dringend zu empfehlen. Ob da in unseren Schulen, besonders bei der jetzt häufig angewendeten Luftheizung alles den hygienischen Anforderungen entspricht, wage ich nicht zu beantworten. Jedenfalls aber sollte einer zu grossen Austrocknung der Luft durch Aufstellung von Verdunstungsapparaten begegnet werden.

Schon frühzeitig muss die Erziehung vorbeugende Massnahmen gegen dieses Übel ergreifen. Wie wir wissen, wirkt bei Säuglingen eine Nasenverstopfung am verhängnisvollsten, und da in diesem Alter schon eine leichte Verkühlung dieses Übel herbeiführen kann, so ist hier doppelte Vorsicht nothwendig, zumal beim Baden, beim Austragen u. s. w. Von einer Ab-

B. seinen Körperbau sowie seine ganze Lebensweise verständlich machen.

1. Er (und einige andere seinesgleichen) sind die grössten aller Säugethiere, welche jetzt leben und jemals gelebt haben. Er erreicht eine Länge von 20, ausnahmsweise sogar von 24 m und ein Gewicht von 100.000 bis 150.000 kg (d. i. also gleich einem Gewichte von 150—200 starken Rindern!). Ein solch riesiges Geschöpf vermag nur im Wasser und zwar nur im Meere zu leben. Wieso? Wie eine Brücke auf Pfeilern, so ruht der Körper der meisten Säugethiere des Landes auf den beiden Gliedmassenpaaren. Soll die Brücke nicht brechen, so müssen die Pfeiler stark und die Bogen fest sein. Legt man aber die Brücke auf das Wasser (z. B. Schiffbrücke), so braucht sie eine solche Festigkeit nicht zu haben, weil sie ja an allen Punkten vom Wasser getragen wird. Dieser Vergleich macht uns die Stärke der grossen Landthiere und die ungeheure Grösse des Wals verständlich, eine Grösse, von welcher alle Landthiere weit entfernt bleiben müssen (vgl. hierzu Grösse und Festigkeit der Wasserpflanzen!).

2. Besonders wenn der Wal verfolgt oder gejagt wird, stürzt er sich in die Tiefen des Meeres hinab. Welch ungeheurer Wasserdruck daselbst herrschen muss, geht aus folgender Thatsache hervor: man befestigte Korkscheiben an Harpunen, die man einem Wale in den Rücken warf, und die von ihm mit in die Tiefe genommen wurden; als das Thier endlich verendet war, fand man die Scheiben auf die Hälfte ihrer ursprünglichen Grösse zusammengedrückt. Und einen solchen Druck vermag der Wal zu ertragen! Die meisten Knochen seines Körpers bleiben nämlich an ihren Verbindungsstellen knorpelig, die beiden Hälften des Unterkiefers sind nur durch Sehnen verbunden, und nur das erste Rippenpaar ist mit dem Brustbeine verwachsen: alles Einrichtungen, welche einen Bruch der Knochen verhindern und dem ganzen Körper eine grosse Elasticität verleihen.

3. Alle Landsäugethiere besitzen zum Schutz gegen Verletzung eine mehr oder weniger starke Oberhaut (vgl. z. B. Elephant und Nashorn); die des Wales dagegen ist auffallend dünn und so weich wie fettgetränktes Leder (s. Abschn. 5, i). (Vgl. hiermit die Zartheit vieler Wasserthiere.)

4. Ein Haarkleid, das die land- oder land- und wasserbewohnenden Säugethiere gegen zu starken Wärmeverlust schützt,* fehlt dem Wale; es würde für ihn ja auch vollkommen wertlos sein. (Warum? s. Seehund.***) (Nur ausnahmsweise finden sich hier und da einige Borsten.) Eine 20—40 cm dicke Speckschicht unter der Oberhaut

*) In dem Theile über die Säugethiere im allgemeinen wird hierzu gesagt: „Die zwischen den Haaren eingeschlossenen Lufträume verhindern eine zu grosse Abgabe der Körperwärme an die Aussenwelt; denn Luft ist ein schlechter Wärmeleiter. Dieses Schutzmittels bedürfen die Thiere, da sie gegen eine zu starke Abgabe der Wärme sehr empfindlich sind.“

**) „Da der Seehund wenigstens zwei Drittel seines Lebens im Wasser zubringt, so würde ein noch so dicker und dichter Pelz nicht imstande sein, die Eigenwärme seines Körpers zu erhalten (wie z. B. bei dem Fischotter); denn während eines tagelangen Aufenthalts im Wasser würde aus dem Pelze nach und nach so viel Luft entweichen, dass das Wasser bis zur Haut dringen und den Körper stark abkühlen würde.“

hüllt den Körper des Thieres vollkommen ein (vgl. mit Seehund*). Infolge dieses vortrefflichen Wärmeschutzes ist das Thier sogar imstande, die eiskalten Polarmeere zu bewohnen.

5. Die Bewegungen des Thieres sind ausserordentlich gewandt und schnell. In wenigen Secunden vermag es aus dem Bereich seiner Verfolger zu gelangen. Oft sieht man, wie sich die Wale wie im Spiele tummeln, wie sie ihren gewaltigen Leib über die Wogen emporschnellen, oder wie sie, auf dem Kopfe stehend, das Wasser mit dem Schwanze peitschen. Zu der Schnelligkeit und ausserordentlichen Gewandtheit wird der Wal durch folgende Einrichtungen seines Körpers befähigt:

- a) Sein Leib hat die Form eines Kahnens, ähnlich wie der der Fische (vgl. mit Seehund**). Darum nennt man das Thier auch fälschlich Walfisch.
- b) Der Kopf ist ohne einen äusserlich sichtbaren Hals mit dem Leibe verbunden (vgl. mit Seehund***). Halswirbel sind bei ihm wie bei den übrigen Säugethieren wohl vorhanden, aber dieselben bilden nur schmale Ringe, die obendrein noch theilweise miteinander verwachsen sind.
- c) Während beim Seehunde die Hintergliedmassen vor allen Dingen als Fortbewegungswerkzeuge wirken, sind sie beim Wale (ebenso wie das Becken) bis auf einige im Fleische steckende, winzige Knochen verkümmert. Sein Werkzeug zur Fortbewegung ist
- d) der Schwanz; dessen gewaltige Muskeln eine riesige Flosse bilden. Durch drehende Bewegung der Flosse wird das Thier genau wie ein Dampfschiff durch die Schraube vorwärts, durch Schläge nach oben oder unten abwärts oder aufwärts getrieben. Welche Kraft das Thier in der Schwanzflosse besitzt, geht daraus hervor, dass es mit einem Schlage derselben ein starkes Boot zu zertrümmern vermag.
- e) Das Steuer des Thieres bilden die flossenförmigen Vordergliedmassen. Die Knochen des Ober- und Unterarmes sind aber wie beim Seehunde (s. das †) sehr breit und stark verkürzt, und die Hände, deren Finger durch starke Schwimm-

*) „Darum wird der Körper der Seehunde durch ein anderes Mittel gegen Wärmeverlust geschützt, nämlich durch eine dicke Speckschicht, von welcher der ganze Leib gleichsam umwickelt ist.“

**) „Da der Kopf ohne Absatz in den kurzen, dicken Hals und dieser ebenso in den walzenförmigen, langgestreckten Rumpf verläuft, so gleicht der ganze Körper einer Spindel, die leicht das Wasser durchschneidet (vgl. mit der Leibesform der Fische!).“

***) „Infolge der Stärke und Kürze des Halses muss der Kopf der Richtung folgen, in welcher sich der Rumpf bewegt; wäre der Hals lang und dünn, so würde er — infolge des Widerstandes, den das Wasser leistet — von der Richtung abgelenkt werden, die Fortbewegung also hemmen.“

†) „Ober- und Unterarm, bezw. Ober- und Unterschenkel sind sehr stark verkürzt und zum grössten Theile im Körper verborgen. Infolgedessen tauchen nur die flossenförmigen Hände und Füsse ins Wasser, genau wie die Ruder eines Bootes nur mit ihren Schaufeln ins Wasser tauchen dürfen, falls beim Vorwärtsbewegen keine Kraft verschwendet werden soll.“

häute verbunden sind, tauchen allein ins Wasser. Da alle Knochen ohne Gelenke miteinander verbunden sind — nur das Schultergelenk ist vorhanden — so wirken die Vordergliedmassen als ein Ganzes. Durch eine grössere Anzahl von Fingerknochen wird die Ruderfläche vergrössert. Wesentlich unterstützt wird die Thätigkeit der Vordergliedmassen durch die grosse Biegungsfähigkeit des Körpers.

- f) Die Fettmassen unter der Haut erleichtern das Gewicht des riesigen Körpers im Wasser.
- g) Eine gleiche Bedeutung haben das Öl (Thran), das die porösen Knochen durchtränkt, und
- h) die ausserordentlich grosse Lunge. Da dieselbe sich weiter als bei den Landsäugethieren nach hinten erstreckt, so liegt der Schwerpunkt des Körpers weiter nach vorn. Infolge dieser Einrichtung nimmt der Körper in der Ruhe eine wagerechte Lage ein. (Welche Bedeutung hat diese Lage für das Athmen?)
- i) Durch die Glätte der Haut wird die Reibung des Körpers im Wasser verringert (vgl. Schleime der Fische).
- k) Ohrmuscheln, welche die Fortbewegung des Thieres hemmen würden, fehlen (s. Seehund*). Äussere Gehörgänge, wie alle übrigen Säugethiere besitzen, sind gleichfalls nicht vorhanden. — Unter Wasser ist aber das Gehör des Wales sehr fein; selbst das Eintauchen eines Ruders soll er vernehmen. — Nicht weit von den Winkeln des Maules liegen die Augen, die nur etwa so gross wie die des Rindes und gegen den Wasserdruck äusserst fest gebaut sind.
- l) Die ausserordentliche Gewandtheit des Thieres im besonderen wird bedingt durch die bereits im Abschnitt 2 erwähnten Eigenthümlichkeiten des Skelets**) und die grosse Biegsamkeit der Wirbelsäule. Zwischen je zwei Wirbeln finden sich nämlich starke Knorpelplatten, die der Säule eine hohe Elasticität verleihen.“

Mit dieser Probe ist die biologische Betrachtungsweise des Grönlandwals selbstverständlich bei weitem noch nicht erschöpft. Abschnitt 6 bespricht die Athmungsorgane und ihre Functionen, Punkt 7 behandelt die Nahrung und Abschnitt 8 den Wal und seine Jungen. Im Abschnitte C werden dann die Verwandten besprochen und endlich im Abschnitt D die Bedeutung der Wale für den Menschen erläutert.

Wenn auch das ausgezeichnete Werk von Schmeil für höhere Lehranstalten und für die Hand des Lehrers berechnet ist, so enthält dasselbe

*) „Ohrmuscheln, welche die Fortbewegung des Thieres hemmen würden, fehlen. Sie können fehlen, weil ja das Thier vorwiegend im Wasser lebt, das den Schall weit besser leitet als die Luft, und weil die Erschütterungen dem inneren Ohre durch den ganzen Körper übermittelt werden (vgl. mit Maulwurf).“

**) „Da sich die Thiere bewegen müssen, so kann das Skelet nicht eine einzig starre Masse bilden, sondern muss aus einzelnen Theilen bestehen, die beweglich sind; das sind die Knochen. Die Bewegung erfolgt in Gelenken und zwar genau nach den physikalischen Gesetzen des Hebels . . .“

doch eine Fülle von wertvollen biologischen Betrachtungen, welche auch für unseren Bedarf und unsere Zwecke mit grossem Nutzen verwertet werden können. Die eine Thatsache steht dabei fest, dass der naturgeschichtliche Unterricht, in dieser Form methodisch betrieben, ungemein anregend und belebend auf den Geist der Schüler wirken muss und dieselben zu ähnlichen Betrachtungen im Leben der Natur anspornt. Aber auch der Lehrer selbst gewinnt, wenn er einige typische Vertreter in der vorgeführten Weise besprochen hat, einen schärferen Einblick in die Vorgänge der Natur. Er erlangt bald jene Fertigkeit in der Behandlungsweise der Objecte und Gewandtheit in der Wahl passender Vergleiche, Übung in der Heranziehung und Anwendung physikalischer und chemischer Ergebnisse auf die einzelnen Lebenserscheinungen der Naturkörper, dass er auch auf Grund der eigenen gewonnenen Erkenntnis instande sein wird, die Individuen geschickt biologisch behandeln zu können.

Auf der Oberstufe, wo mehr auf den anatomischen Bau und die Classeneigenschaften eingegangen werden kann, ergeben sich vielfach Anknüpfungspunkte, um die innige Beziehung zwischen den Lebenserscheinungen und gewissen physikalischen und chemischen Vorgängen noch stärker zu betonen (z. B. bei dem Zusammenhang zwischen Körperbau und Bewegungsart, bei Athmungs- und Ernährungsvorgängen, bei Schutzeinrichtungen etc.).

Die vertiefte biologische Betrachtungsweise gilt selbstverständlich auch für die Behandlung botanischer Stoffe. Das grosse Material, welches hier vorliegt, kann reichlich experimentell ausgenützt werden. Die Versuche können sich dabei erstrecken auf die Erklärung rein mechanischer Vorgänge, wie dieselben durch den Bau und die Beschaffenheit der Blätter, des Stengels und der Blüten bedingt erscheinen; das Experiment kann ferner zu dem Zwecke vorgeführt werden nachzuweisen, welchen Einfluss das Licht, die Wärme und die Feuchtigkeit auf die physiologischen Erscheinungen in den Pflanzen nehmen. (Blattgrünbildung, Stärkeerzeugung, Stärkewanderung, Assimilationsvorgänge überhaupt, Zellfunctionen u. a. m.)

Die innigen Beziehungen zwischen dem Geschehen in der organischen Natur und den physikalisch-chemischen Vorgängen um vieles geklärt und aufgedeckt zu haben, ist vornehmlich das Verdienst der modernen Naturforschung. Indem wir diese Errungenschaften in den Kreis unserer Betrachtungen einbeziehen, gewinnt unser Unterricht an Tiefe. Die Schüler werden dadurch veranlasst, intensiver nachzudenken, selbständig zu forschen, den ursächlichen Zusammenhang zu ergründen und können somit ihren regen Causalitätshunger stillen. Vieles, was ihnen früher dunkel, unklar und

räthselhaft gewesen ist, wird so ins rechte Licht gestellt. Die Lebenserscheinungen in der organischen Natur gewinnen für den Beobachter an Reiz und Bedeutung. Das Interesse für die Vorgänge in der Natur wird gehoben und der Trieb zur Beobachtung mächtig angeregt.

Nur so wird es gelingen, die Schüler in das richtige Verständnis der Natur einzuführen. Und aus der sinnigen verständnisvollen Betrachtung der Natur erwächst die Liebe zur Natur ganz von selbst; dazu bedarf es keiner besonderen Unterweisung. Es braucht gar nicht speciell gesagt zu werden, wie schön eine Pflanze in allen ihren Theilen von der Wurzel bis zum Gipfel, wie zierlich und anmuthig ein Vogel in seinen Bewegungen von den Zehen bis zum Schnabel ist. Das gewaltsame Hineintragen des ästhetischen Momentes ist ein verfehelter Griff; immer Ästhetisieren und Schönmalerei zu betreiben in dem guten Glauben, damit die Liebe hervorzuzaubern, erscheint doch etwas abgeschmackt, geschieht es aber doch, so kann man wohl dazu sagen: „man merkt die Absicht und wird verstimmt“.

Der naturgeschichtliche Unterricht verlangt nothwendigerweise die Heranziehung physikalisch-chemischer Stoffe. Eine Concentration der einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer erscheint uns nur naturgemäss, um die unerlässliche Verbindung zwischen den einzelnen Vorstellungsreihen herzustellen. Doch darf man darin nicht zu weit gehen. Wenn einige Reformatoren die Concentrationsidee soweit treiben, dass sie um der Vereinheitlichung willen alles Mögliche und Unmögliche zusammentragen und verdichten, so verlieren sie den natürlichen Boden; ihre Stoffreihen erscheinen gezwungen, willkürlich, ohne jeden innigen Zusammenhang. Dass man z. B. die Entwicklung der Pflanzen auch ohne Regenbogen und den Bau des menschlichen Körpers auch ohne Telephon wird verstehen können, wird wohl niemand bezweifeln. Wenn dagegen solche Stoffe zur Erklärung herangezogen werden, welche leicht und ungewungen mit den neuen Stoffreihen verknüpft werden können und die wesentlich dazu beitragen, das klare Verständnis und die richtige Auffassung von Lebenserscheinungen zu unterstützen und zu fördern, so erscheint eine derartige Concentration nur erwünscht und gerechtfertigt. Wenn also z. B. bei der Behandlung einiger Labiaten auf die sinnige Einrichtung der Staubgefässe hingewiesen und gezeigt wird, wie durch Druck (Insectenlast) das zarte eigenartige Hebelwerk in Bewegung kommt, oder wenn ein andermal die Federkraft der Rippen und die Elasticität der Lungen zur Erklärung der Athmungsvorgänge geschickt ausgenützt werden, oder der chemische Vorgang bei der Verdauung zerkleinerter Knochen durch die freie Salzsäure des Magensaftes näher erläutert wird, so kann die Benützung solcher physikalisch-

chemischer Stoffe nur gebilligt werden. Zuweit erscheint dagegen die Concentration getrieben, wenn z. B. bei der Ernährung des Menschen auch die Reihe der Nahrungsmittel eingehend behandelt, der ganze Vorgang beim Kochen bis ins kleinste auseinandergesetzt und die Abhängigkeitsmomente des Siedepunktes einer Flüssigkeit festgestellt und daranschliessend noch die Destillationserscheinungen und Gährungsprocesse, die Bier-, Wein- und Brantweinbereitung behandelt werden u. dgl. m. Das sind schon Fälle arger Concentrationsverirrungen.

Am glücklichsten in den Concentrationsbestrebungen sind bisher noch Partheil und Probst geblieben. Für sie liegt der Zweck des naturkundlichen Unterrichtes in der richtigen Erkenntnis des Naturlebens und der menschlichen Culturarbeit. Da nach ihnen die einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer ein gleiches Ziel verfolgen, so wählen sie eigentlich keines derselben zum Concentrationsmittelpunkte. Als solcher erscheint ihnen die Naturgeschichte insoferne, als man den Begriff derselben im weiteren Sinne auffasst und darunter sämtliche Erscheinungen versteht, die, wie bereits erwähnt worden ist, bei dem Werden, Sein und Vergehen der Körper zu beobachten sind. Wo sie von der menschlichen Culturarbeit sprechen, ist das Culturleben für die Anordnung des Stoffes ausschlaggebend. Im allgemeinen sind den Verfassern die Lebensgemeinschaften für die Auswahl und Anordnung des Stoffes massgebend.

Auf Grund der vorgeführten Darlegungen soll nun auch bei uns für eine durchgreifende Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes Stimmung gemacht und auf die Realisierung der modernen Bestrebungen ernstlich hingearbeitet werden. Eine Reform ist nothwendig. Man fühlt das Bedürfnis einer solchen nur allzusehr, und sie muss eintreten, wenn der naturgeschichtliche Unterricht auf die Höhe der Zeit geführt werden soll. Ein befriedigender Erfolg lässt sich jedoch nur dann erwarten, wenn vor allem auch die Lehrbücher im Sinne der neuen Bestrebungen gründlich umgestaltet und gleichsam zum Spiegel der modernen Anschauungen gemacht werden.

Bei der Abfassung der Bücher wird es vor allem darauf ankommen, zu bestimmen, welche Lebensgemeinschaften für die einzelnen Stufen zu wählen sind, in welcher Form dieselben für die Zwecke der Schule zugänglich und fasslich gemacht und herangezogen werden können, ferner welche Objecte im Rahmen dieser Gemeinschaften zur biologischen Behandlung typisch und geeignet erscheinen, dann in welche Beziehungen dieselben zu einander treten, wie hoch und wie weit die Abstraction zu allgemeinen Sätzen oder

auch Gesetzen zu gehen habe und psychologisch begründet sei, endlich wieweit das Verhältnis des Menschen zu diesen Thatsachen berücksichtigt werden kann und darf. Dies alles wird bei der detaillierten praktischen Ausarbeitung des Entwurfes eines Lehrbuches für die Hand der Schüler zu erwägen sein.

Die Methodik im naturgeschichtlichen Unterrichte hat sich zwar in den letzten Jahren den neuen Anschauungen genähert; auffällig erscheint es jedoch, dass bei uns die modernen Reformbestrebungen nicht so recht durchgreifen wollen. An dem guten Willen zur Durchführung und lebendigen Gestaltung der Gedanken fehlt es gewiss nicht und dennoch dieses — Hinhalten und Zögern. Die gute Idee will zu keiner rechten That werden. Woran liegt die Schuld? Vielleicht gar an dem Zeitgeist? Glaubt man, die neuen Reformen könnten am Ende gar dem socialen Leben gefährlich werden, oder befürchtet man, unsere Kinder könnten durch die Erkenntnis der Natur als „eines durch innere Kräfte belebten und bewegten Ganzen“ sonst irgendwie Schaden leiden? Der wahre und fruchtbare Geist der Zeit war immer der Geist der Forschung und des Fortschrittes. Der Mensch soll die Gesetze der Natur erkennen und verstehen lernen, damit er sich selber begreife und seine Abhängigkeit vom Naturganzen einsehen lerne. Der Mensch soll das gesetzmässige Wirken in der Natur erkennen lernen, damit er den tiefen Einfluss desselben bei seinen culturellen Unternehmungen zu verwerten wisse. So lernt der Mensch den Geist seiner Zeit erfassen und verstehen und bleibt kein Kind der Vergangenheit.

Die Schule hat die hohe Mission, die Kinder in das Verständnis der Natur und der Schöpfungen der Zeit einzuführen. Die Jugend soll die Natur kennen und erkennen lernen, und das Erkannte soll ihr durch das Buch gleichsam als eine documentierte Thatsache in die Hand gegeben werden. Das Buch soll auch noch späterhin für sie eine Quelle der Controle und für die Prüfung von Erscheinungen ein willkommener Rathgeber sein.

Wer schon frühzeitig in der Schule daran gewöhnt worden ist, die Dinge so aufzufassen, wie sie sind, in ihrem wirklichen Zusammenhange, in ihrer gegenseitigen Beziehung und Abhängigkeit, der wird auch späterhin, wenn er die Schule längst verlassen hat, die Vorgänge seiner Umgebung wahrscheinlich richtiger beurtheilen können und in seinem Wesen weniger unbeholfen dastehen als derjenige, welcher diese glückliche Schule nicht mitgemacht hat. Mach hat recht, wenn er sagt, „dass der Mensch ohne eine wenigstens elementare mathematische und naturwissenschaftliche Bildung ein Fremdling bleibt in der Welt, in welcher er lebt, ein Fremdling in der

Cultur der Zeit, die ihn trägt. Was ihm in der Natur oder in der Technik begegnet, spricht ihn entweder gar nicht an, weil er kein Ohr und kein Auge dafür hat, oder es spricht zu ihm in einer unverständlichen Sprache.“

Thesen.

Damit die modernen Reformbestrebungen im naturgeschichtlichen Unterrichte besser zum Durchbruche gelangen, hat nebst der methodischen Durcharbeitung des Stoffes auch die Anlage der Lehrbücher für die Hand der Schüler den neuen Anschauungen mehr Raum zu gewähren u. zw.:

1. Durch Berücksichtigung einer vertiefteren biologischen Betrachtungsweise der Objecte,
2. durch die Betonung einer massvollen Concentration der einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer, insbesondere aber durch die Verwertung solcher physikalischer und chemischer Stoffe, welche zum klaren Verständnis des organischen Baues und der Lebensfunctionen der Naturkörper wesentlich beitragen,
3. durch die Heranziehung sog. Lebensgemeinschaften (natürliche Gruppen, Lebensgebiete u. a.) für die Wahl und Anordnung des Stoffes,
4. durch Vereinfachung des systematischen Theiles und Beschränkung desselben auf leichte natürliche Gruppierungen in Form von Wiederholungen, Rückblicken etc. und
5. durch Einengung des stofflichen Momentes überhaupt und durch Beachtung einer mehr im methodischen Sinne geführten Behandlungsweise des Lehrstoffes.

VI.

Der Einfluss der behinderten Nasenathmung auf die körperliche und geistige Entwicklung.

Vorgetragen am 4. Februar 1899 von ANTON DRUSCHBA.

Es ist gewiss, dass nirgend mehr als bei der Jugenderziehung der alte Spruch Juvenals „mens sana in corpore sano“ die höchste Beachtung verdient. Ist doch die Jugend, das Kindesalter, die Zeit des Werdens, die Zeit der körperlichen und geistigen Entwicklung, und niemals rächt sich ein Versäumnis ärger, als in dieser Epoche des menschlichen Lebens. Darum ist aber auch dieser Spruch eine ernste Mahnung für alle Erzieher und Lehrer, denen das Wohl und die Zukunft der anvertrauten Kinder am Herzen liegt, alles, was auf die körperliche Natur Einfluss hat, bis in das Kleinste gewissenhaft zu beachten, jede Störung der physischen Functionen hintanzuhalten und so die Grundlage für die freie Entfaltung aller intellectuellen Kräfte und für eine normale Entwicklung zu schaffen.

Zum Glücke für die Menschheit sind diese Sätze schon längst von jedermann als wahr erkannt worden und allenthalben sehen wir gerade in unserer vielverlästerten Zeit sowohl seitens der Behörden, wie des Einzelnen ein reges Streben, welches dahin zielt, alles vorzukehren, was zur Erhaltung und Förderung der Gesundheit dienlich ist oder wenigstens als zweckmässig erachtet wird. Ich würde mich also bei der Wiedergabe dieser Sätze einer müssigen Wiederholung schuldig machen, wenn denselben nicht eine solche Wichtigkeit innewohnen würde, dass sie nicht oft genug wiederholt werden können, und wenn nicht trotz der allgemeinen hygienischen Wachsamkeit doch noch manche scheinbar unbedeutende Dinge unbeachtet blieben, deren Vernachlässigung aber bei dem innigen Zusammenwirken und der zweifellosen

Abhängigkeit aller Organe voneinander eine schwere Schädigung des Gesamtorganismus herbeiführen kann.

Zu diesen, wie mir scheinen will, nicht genug gewürdigten Einzelheiten gehören auch die Functionen der Nase. Ich will mir heute erlauben, die verehrte Gesellschaft auf die Wichtigkeit der ungestörten Function dieses Organes und auf die insbesondere mit der behinderten Nasenathmung eintretenden schlimmen Folgen sowohl in körperlicher, wie geistiger Beziehung aufmerksam zu machen. Ich schliesse mich dabei im Wesentlichen an einen Aufsatz von K. Braukmann in Jena an, der im III. Hefte der „Beiträge zur pädagogischen Pathologie“ erschienen ist und diesen Gegenstand in vortrefflicher Weise behandelt. —

Vor allem müssen wir uns den anatomischen Bau und die normale Function der Nase vor Augen halten. Bekanntlich besteht diese aus zwei Theilen: einem aussen sichtbaren und einem innerhalb der Gesichtsknochen verlaufenden Theil, der Nasenhöhle. Diese letztere ist in ihrem ganzen Verlaufe von vorn nach hinten durch die senkrechte, theils knorpelige, theils knöcherne Nasenscheidewand in zwei gleiche Hälften geschieden, von denen jede wieder durch zweiseitenartig gewundene, horizontalliegende, knorpelige Scheidewände, die Nasenmuscheln, in drei Gänge getheilt wird. Die obere Wand der inneren Nasenhöhle besteht aus einem siebförmig durchbrochenen Knochen, durch dessen Löcher der Geruchsnerv in die Nasenhöhle tritt. Jeder Nasencanal hat noch in den die Nasenhöhle umgebenden Knochen sogenannte Nebenhöhlen, welche durch enge Gänge mit dieser in Verbindung stehen; das sind beiderseits die Keilbeinhöhle, die Oberkieferhöhle und die Siebbeinhöhle. Alle diese Gänge, welche mit einer an drüsenartigen Gebilden und Blutgefässen reichen Schleimhaut überkleidet sind und die Riechzellen enthalten, münden nach innen in einen gemeinsamen grossen Hohlraum, die Nasenrachenhöhle, die ihrerseits wieder mit der Mundhöhle, dem Schlunde und der Luftröhre, sowie durch die Eustachische Röhre mit dem Mittelohr im Zusammenhange steht. In der Nasenrachenhöhle befindet sich die sogenannte Rachenmandel, ein drüsenähnliches Gebilde von ähnlichem Bau wie die Gaumenmandel. Durch den Thränen-Nasencanal steht auch noch die Nasenhöhle in Verbindung mit den Augen.

So befindet sich die Nasenhöhle mit ihren Nebenhöhlen und der Nasenrachenraum in mehr oder weniger directer Verbindung mit vier Sinnesorganen: dem Geruch- und Geschmacksinn, dem Auge und Ohr, und ausserdem noch mit den Athmungs- und Verdauungsorganen, und es ist daher einleuchtend,

dass unter Umständen dieser Zusammenhang seine verderblichen Folgen haben kann.

Der ganze Bau der Nase, ihre directe Verbindung mit dem Schlunde, dem Kehlkopf und der Luftröhre, ihre unter normalen Verhältnissen durch ihr knöchernes und knorpeliges Gerüst garantierte Luftdurchgängigkeit, weisen entschieden auf ihre Bestimmung als Athmungsorgan hin. Die Einathmung des für den Lebensprocess nothwendigen Sauerstoffes geschieht auch normalerweise nur durch die Nase. Dabei hat aber diese eine ganze Reihe wichtiger physiologischer Aufgaben zu erfüllen.

Zu diesen gehört in erster Linie die Erwärmung der Luft, welche wir athmen. Beim Durchstreichen der Athemluft wird diese in den Nasenhöhlen auf einen erheblich höheren Temperaturgrad gebracht und kommt erst in diesem vorgewärmten Zustande in die Lungen. Die Schleimhäute der Nasenhöhlen sind nämlich ganz ausserordentlich reich an Blutgefässen, so dass die einströmende Luft sich an dem stets erneuten Blut namhaft erwärmen kann. Dass der Mund allein diese Aufgabe nicht erfüllen kann, lehrt jeder praktische Versuch, in kühler Luft durch den Mund zu athmen. Man fühlt dann die kalte Luft an der hinteren Rachenwand, was beim Nasenathmen nie der Fall ist. Ferner ist die Inspiration bei offenem Munde ungenügend, weil die Lungen dabei nicht gehörig gefüllt werden. Ein tiefes, kräftiges Einathmen, so dass die Luft bis in die letzten Verzweigungen der Bronchien eingepumpt wird, ist nur mit Hilfe der Nasenathmung möglich.

Eine zweite Aufgabe der Nase besteht darin, die Athemluft stets mit Feuchtigkeit zu versorgen. Zu diesem Zwecke ist die Nasenschleimhaut mit einem feuchtklebrigen Stoff bedeckt, der die vorüberstreichende Luft mit Feuchtigkeit sättigt. Die Erfahrung lehrt, dass bei der Einathmung durch den Mund die Schleimhäute des Mundes und Rachens völlig austrocknen, was ebenfalls bei der Nasenathmung nicht vorkommt. Diese Austrocknung beschädigt aber nicht unerheblich die genannten Schleimhäute. Ihre oberste Zellenhaut wird verletzt, indem sie rissig wird, wodurch sie dem Eindringen der der Athemluft stets beigemischten Krankheitserreger keinen oder doch nur einen geringen Widerstand entgegenzusetzen vermag.

Eine weitere Aufgabe erfüllt die Nase durch die Reinigung der Luft von Staub, Miasmen u. s. w. Die in der Nasenhöhle befindlichen Flimmerhärchen, sowie der im normalen Zustande stets feuchtklebrige Nasenschleim halten diese zurück, so dass die Luft gereinigt den Lungen zugeführt wird. Ausserdem soll der normale Nasenschleim ein schlechter

Nährboden für die Bacterien sein, ja neuere Forschungen haben erwiesen, dass die bei der Erkrankung der Athmungsorgane in Frage kommenden Mikroorganismen von diesem abgetödtet werden. Die Nase erfüllt hiemit das Amt eines Gesundheitswächters.

Damit sind aber die Functionen der Nase noch keineswegs erschöpft. Bei der Athmung durch die Nase wird auch die Luft in den Nebenhöhlen erneuert und da diese durch zahlreiche kleine Lymphgefässe mit dem Gehirn in enger Verbindung stehen, so ist es klar, dass die regelmässige Zufuhr von frischer, sauerstoffreicher Luft in jenes Höhlensystem von der höchsten Bedeutung für die Erhaltung der Functionsfähigkeit und die Entwicklung des Gehirnes sein muss. Mit Recht hat man daher dieses um das Vorder- und Mittelhirn herumgelegte Höhlensystem das „Respirationsorgan des Hirnes“ genannt.

Wir sehen somit, dass die physiologischen Aufgaben der Nase höchst mannigfaltig und zahlreich sind, dass somit ihre gestörte Function tief eingreifen kann in den Organismus und unheilvolle Folgen haben muss.

Am meisten treten im Kindesalter vorübergehende oder dauernde Zustände in den Nasengängen und dem Nasenrachenraume auf, welche die Luftdurchgängigkeit der Nase mehr oder weniger einschränken. Von diesen sind in erster Linie die Wucherungen und Geschwulstbildungen der Rachenmandel zu nennen, die mitunter einen derartigen Umfang annehmen können, dass die ganze Nasenrachenhöhle gleichsam von denselben wie eine Form ausgegossen erscheint. Sie stellen eine für das Kindesalter geradezu charakteristische Erkrankung dar und sind als die typische Ursache der behinderten Nasenathmung anzusehen. Andere Ursachen dauernder Behinderung sind: angeborener knöcherner oder häutiger Verschluss der Nasenöffnungen, Schwellungen und Verdickungen der Nasenmuscheln besonders bei scrophulösen Kindern, Verbiegungen der Nasenscheidewand, das Vorhandensein von Polypen und Fremdkörpern in der Nase.

Die häufigste Ursache zur Verlegung des Nasenluftweges gibt der Schnupfen, ein Katarrh der Nasenschleimhaut, der vorübergehend wie dauernd auftritt. Jedermann kennt die Belästigungen im Gefolge desselben: Verstopftsein der Nase neben dem Gefühl der Verstopfung in den Ohren, Überlaufen der Augen, Einschränkung, ja selbst Aufhebung des Geruch- und Geschmacksinnes, Appetitmangel, endlich ein höchst unangenehmer Druck im Kopfe. Hand in Hand damit geht eine grössere oder geringere Einschränkung der geistigen Leistungsfähigkeit, welche sich in Zerstreuung, Gedächtnisschwäche, Missmuth und Energielosigkeit äussert. Auch die

Sprache klingt fremd und nimmt einen dumpfen Klang an; mitunter macht das Sprechen sogar Schwierigkeiten. Dazu kommt noch gestörter Schlaf, eine Folge des Mundathmens und der damit verbundenen Austrocknung — kurz, der Zustand ist ein höchst unerquicklicher zu nennen.

Wenn aber diese Zustände schon bei Erwachsenen so bedeutende Störungen hervorrufen, um wievielmehr müssen sie erst auf den zarten, noch unentwickelten Organismus der Kinder wirken, und thatsächlich müssen wir hier im Schnupfen eine Gefahr erblicken, die desto grösser wird, je länger das Leiden andauernd und je jünger die davon betroffenen Kinder sind. Im Säuglingsalter kann ein Schnupfen infolge der Enge der Luftwege sogar das Leben gefährden.

Eine Gefahr, welche durch den Schnupfen und die dadurch bedingte Mundathmung herbeigeführt wird, besteht auch in der erhöhten Disposition zu einer Ansteckung. Bei der Mundathmung dringen mit der Athemluft die Bacterien direct in Mund, Kehlkopf und Luftröhre und können daselbst ungehindert ihre Verheerungen anrichten, während dieselben bei dem viel längeren und complicierteren Wege der Nasenathmung aufgefangen und abgetödtet werden. Selbst wenn auch der Schnupfen nicht vollständig den Nasenluftweg verschliesst, bleibt doch noch die Infectionsgefahr zu fürchten, da durch die katarrhalische Entzündung der Schleimhaut der Nasenschleim derart verändert wird, dass er seine sterilisierende Kraft verliert. Auch ist es selbst bei einem anscheinend ganz harmlosen Schnupfen nicht ausgeschlossen, dass eine Weiterverbreitung des Katarrhs auf dem Wege der in die Rachenhöhle mündenden Eustachischen Röhre nach dem Mittelohr und nach dem Trommelfell, sowie nach den Augen auf dem Wege des Thränennasencanals stattfindet, und dort die folgenschwersten Störungen hervorrufen kann. Es ist feststehend, dass die im kindlichen Alter auftretenden Gehörserkrankungen und Gesichtsstörungen in den meisten Fällen ihren Ursprung in der Nase und im Nasenrachenraume haben.

In geistiger Beziehung ist ein mit Schnupfen behaftetes Kind nicht mehr normal, da es weder zu andauernder Aufmerksamkeit noch zum Denken befähigt ist.

Bei einem chronischen Katarrh oder sonst einer andauernden Verlegung des Nasenluftweges besteht weiters eine Gefahr darin, dass die Kinder sich an die Mundathmung gewöhnen, dieselbe auch noch nach Beseitigung der Ursachen beibehalten und somit auch bei freier Nase alle jenen üblen Folgen eintreten, die die behinderte Nasenathmung nach sich zieht. Hier beginnt das Werk des Erziehers einzusetzen, um das Übel zu bannen.

Sind wohl die bisher angeführten Störungen der Nasenfunction auch nur als örtliche Krankheitsprocesse zu betrachten, so bleiben sie doch bei der Wechselwirkung aller Organe auf einander nicht ohne Rückwirkung auf die Gesamtconstitution des kindlichen Körpers. Infolge des mangelhaften Zutrittes der Luft in die Lungen bleiben diese in der normalen Entwicklung zurück, es entsteht Lungenschwäche und nicht selten zeigen sich Wachstumsstörungen und Missbildungen des Brustkastens. Durch das directe Einströmen der kalten Luft entwickelt sich bei solchen Kindern leicht die Neigung zu Entzündungen des Kehlkopfes, der Luftröhre und der Gaumenmandeln. Durch die Zufuhr schlechter, ungereinigter Luft wird auch die Verschlechterung der Körpersäfte, insbesondere die ungenügende Blutbereitung bedingt. Das Aussehen solcher Kinder ist daher auch meist fahl, blass, schläfrig — alles Zeichen einer vorhandenen Blutarmut. Bei den engen Beziehungen der Nase und des Nasenrachenraumes mit der Rachenmandel zum Gehirn muss auch dieses durch die Verlegung des Nasenluftweges in seiner Entwicklung gehemmt werden, umso mehr, als dieses durch die verminderte Zufuhr sauerstoffreichen Blutes, wie durch die gehinderte Abdampfung seiner Absonderungen in die freie Nase in seinem Stoffwechsel beeinträchtigt wird. Daher zeigen sich auch bei diesen Kindern gewisse Reiz- und Depressionszustände des Centralnervensystems und ein hoher Grad von Nervosität. Es darf uns daher nicht Wunder nehmen, wenn bei solchen Kindern Gedächtnis, Aufmerksamkeit und Denkfähigkeit schwinden, Lernlust und Fleiss nicht vorhanden sind.

So sehen wir ein buntes Gewirr von theils hemmenden, theils zerstörenden Einflüssen mit der Verlegung des Nasenluftweges wirksam werden, die einen namhaften Schaden an dem Organismus herbeiführen und die desto gefährlicher werden, je früher sie eintreten und je länger sie bestehen bleiben.

Es liegt auf der Hand, dass diese Störungen des physischen Lebens nicht ohne Rückwirkung auf das psychische bleiben können, zumal dieses im weitesten Sinne abhängig ist von der Gesundheit des körperlichen Organismus, und so sehen wir mit der Behinderung der Nasenathmung die gesammte geistige Entwicklung mit Einschluss des Willens und Charakters gehemmt.

Die weitaus grösste Schädigung bei der geistigen Entwicklung bildet unter den Störungen die Beeinträchtigung — in schweren Fällen auch der Verlust — des Gehör- und Gesichtssinnes. Was aber eine bleibende oder auch nur vorübergehende Lahmlegung eines dieser vornehmsten Sinnesorgane für Erziehung und Unterricht zu bedeuten hat, welchen Einfluss beide auf die gesammte seelische Ausgestaltung nehmen, und welch schweres Unglück

der Abgang des einen oder des andern für den Menschen ist, braucht wohl nicht weiter ausgeführt zu werden.

Man darf jedoch die Thätigkeit der sogenannten niederen Sinne, des Geruches und Geschmackes, welche bei der behinderten Nasenathmung aufgehoben erscheint, nicht allzu gering schätzen. Zwar haben die Empfindungen dieser Sinne scheinbar nur eine geringe Bedeutung für unser psychisches Sein; aber man darf jenen Einfluss nicht unterschätzen, den sie auf unser Gefühlsleben ausüben. Selbst der Menschen Lieben und Hassen bleibt davon nicht unberührt. Stimmung, Behagen, Aufgelegtsein und Angeregtheit sind oft eng mit Geruchs- und Geschmacksempfindungen verbunden. Und welche Fülle von Vorstellungen und Erinnerungen vermag nicht in uns der Duft einer einzigen Blume oder der Geruch des brennenden Weihnachtsbaumes zu erwecken!

Auch bei dem Aufbau des Psychischen gehen durch den Abgang der Geruchs- und Geschmacksempfindungen ganze Kategorien von Vorstellungen verloren, die bei der Begriffs- und Urtheilbildung jedenfalls eine Lücke verursachen müssen. —

Ein weiterer wichtiger Factor des psychischen Lebens erleidet durch die Verlegung der Nase eine bemerkenswerte Entwicklungshemmung, nämlich die Sprache. Für ein richtiges, normales Sprechen ist von entschiedenster Wichtigkeit, dass der Athemmechanismus in richtiger und ungestörter Weise von statten gehe, was bei der Störung des Nasenluftweges nicht mehr der Fall ist. Zunächst erleidet der Klang der Stimme eine Veränderung; sie klingt dumpf und verliert ihre Rundung und Volltönigkeit. Das rührt daher, weil die Nasenhöhle mit den Nebenhöhlen einen äusserst umfangreichen resonatorischen Apparat bildet, dessen Einwirkung auf die Bildung der Sprachlaute ein sehr mächtiger ist, der aber bei einer Verstopfung der Nase in seinem Wirken gehemmt erscheint. Kinder mit behinderter Nasenathmung werden daher weder singen, noch laut rufen, noch kräftig sprechen können. Bei länger bestehender krankhafter Veränderung der Nase und des Nasenrachenraumes tritt eine allmähliche Erschlaffung des Gaumensegels ein, jenes Organes, das beim Sprechen die Nasenhöhle zu verschliessen hat. Es verliert seine Geschmeidigkeit, hängt schlaff herab und verlegt dem beim Sprechen austretenden Luftstrom den Weg zur Mundhöhle. Die Stimme bekommt einen nasalen Beiklang, es entsteht das widerliche, oft ganz unverständliche Näseln. Zudem ist das Sprechen in diesem Zustande anstrengend und leicht stellt sich eine Ermüdung des Kehlkopfes mit Einschluss der Stimmbänder ein. Ein solcher

Umstand ist daher sehr geeignet, besonders in der Zeit des Sprechenslernens das kleine Kind in der Sprachentwicklung zu hindern und den Sprachtrieb zu hemmen.

Auch beim Unterrichte der Taubstummen im Articulieren muss dieser Umstand beachtet werden. Wir müssen uns hüten, wenn ein Kind einen Nasen- und Rachenkatarrh hat, und infolgedessen das Gaumensegel und der benachbarte weiche Gaumen sich in einem Reizzustande befinden, neue Laute, besonders Vocale zu entwickeln. Wir würden dann anstatt reiner Vocale ganz verstümmelte Laute gewinnen, die oft für das ganze Leben dem Sprechen dieser Kinder anhaften würden.

Durch die blosse Mundathmung und die dadurch herbeigeführte beständige Austrocknung der Schleimhäute des Mundes, der Zunge, des weichen Gaumens und des Rachens verlieren diese bei der Vocalisierung der Laute wichtigen und bestimmenden Theile des Sprechorganes ihre Beweglichkeit und Functionsfähigkeit, was zur Folge hat, dass die Deutlichkeit der Laute darunter leidet. Die Nüancierungen verwischen sich, die charakteristischen Unterschiede verschwinden und das erschwert dem Kinde die Erlernung des Sprechens und infolgedessen auch später die Erlernung des Lesens und Schreibens, besonders die Erlernung der Orthographie.

Von den Consonanten erleiden vorzüglich jene eine Veränderung, die mit Hilfe der Nasen-Resonanz gebildet werden. Die Kinder sind nicht im Stande, m, n, ng deutlich zu sprechen und nachzubilden und ersetzen diese Laute durch allerlei unbeschreibliche, natürlich unverständliche Geräusche. Auch die sogenannten Gaumenlaute ch, g, k, ferner das s und l, ebenso das r gelingen oft nicht, aus den schon bei der Bildung der Vocale angedeuteten Ursachen. Recht schwierig gestalten sich natürlich die Verbindungen der verschiedenen Laute, namentlich der Consonantenhäufungen im Fluss der Rede, ein Umstand, der wie der frühere das Lesen- und Schreibenlernen bedeutend erschwert.

So leidet mithin die gesammte Articulation bei der Verlegung des Nasenluftweges, und es ist nicht zu zweifeln, dass dadurch ein Zersetzungsprocess in der Sprache platzgreifen kann, der diese oft bis zur Unverständlichkeit entstellt.

Nach diesem können wir uns leicht vorstellen, dass Kinder, welche während der Periode des Sprechenslernens an dauernder Behinderung der Nasenathmung leiden, gar nicht, oder doch nur mangelhaft zur Erlernung eines correcten, lautrichtigen Sprechens gelangen. Man kann denn auch in jeder Volksschulclassen Schüler finden, die mit Articulations-Mängeln

behaftet sind, deren Ursprung auf eine behinderte Nasenathmung zurückzuführen ist.

Diese Articulations-Störungen bleiben aber gewiss nicht ohne üblen Einfluss auf den begrifflichen und logischen Theil der Sprache. Das Ausdrucksorgan unseres Denkens versagt diesen unglücklichen Kindern mehr oder weniger den Dienst. Sie können ihre Gedanken nicht verständlich zur Darstellung bringen, wodurch das begriffliche Denken, das Denken in Worten leidet. Solche Kinder sind nicht gewöhnt, sprachlich zu denken; sie bleiben am Gegenwärtigen und Gegenständlichen haften, ohne zu abstrahieren, was nur mit Hilfe des sprachlichen Denkens möglich ist. Wie schon früher erwähnt, hat bei diesen Kindern der Lese-, Schreib- und Sprachunterricht überhaupt mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen, welche umso grösser sind, je mehr die Articulation gelitten hat. Das rührt davon her, weil dem Kinde die Association von Laut und Buchstaben schwer fällt. Beim Anschauen und Merken eines Buchstaben ist es nämlich nicht genügend, dass der Schüler die betreffende Lautvorstellung reproducire; er muss auch an die diesem Laute eigenthümliche Sprachbewegung erinnert werden. Ebenso ist es bei Wörtern und ganzen Sätzen, welche als Sprachbewegungsreihen aufzufassen sind. Diese Kinder können natürlich die geforderten Sprachbewegungen gar nicht, oder nur unvollkommen ausführen, können also nur unvollkommen Buchstabe und Wort mit den Sprachbewegungen verknüpfen, und bleiben daher sowohl im Lesen, als auch überhaupt in der Sprache zurück.

So haben jene peripheren Sprachstörungen schon allein, auch ohne dass wir eine centrale Betheiligung annehmen, ihre Consequenzen auf das Logische der Sprache und das Denken überhaupt. Tritt nun noch zu allem diesen die oben erwähnte Entwicklungshemmung des Hirnes, die leicht die Nervenbahnen der Sprache beeinträchtigen kann, so müssen wir gestehen, dass die Gefahr, welcher solche Kinder hinsichtlich ihrer geistigen Entwicklung ausgesetzt sind, als eine nicht hoch genug zu schätzende betrachtet werden muss.

Der Einfluss, den die behinderte Nasenathmung auf die Gemüts- und Willensbildung nimmt, ist in den durch sie herbeigeführten allgemeinen Störungen gegeben. Die geringe körperliche Leistungsfähigkeit, eine Folge der Blutarmut, sowie der vorhandenen Lungen- und Muskelschwäche, macht solche Kinder zaghaft, unentschlossen, feig, zu eigentlichen Kraftäusserungen untüchtig — alles Eigenschaften, die einen entschiedenen, festen Charakter schwer aufkommen lassen. Mit dem Sinken des Selbstgefühls wird auch die Fähigkeit zu wollen immer geringer. Aber auch alle Fehler kränklicher Menschen werden bei ihnen zu bleibenden Eigenschaften. Man trifft häufig

Launenhaftigkeit, Verdriesslichkeit, Eigensinn und krankhafte Empfindlichkeit anstatt des jugendlichen Frohsinns und der Frische. Sie fühlen sich beständig zurückgesetzt, oder ihrer Meinung nach nicht genug beachtet und werden dadurch missgünstig, hinterlistig, neidisch und kleinlich und haben in ihrem verbitterten Gemüthe keinen Raum für Edles, Schönes und Erhabenes.

Es treten somit die üblen Folgen eines unbeachteten, scheinbar kleinen Übels nach jeder Richtung des körperlichen und seelischen Lebens zutage. Sie sind natürlich schwerere oder leichtere, vorübergehende oder bleibende, je nachdem die Nasenverlegung eine völlige oder nur theilweise, eine vorübergehende oder dauernde war. Für den Erzieher ergibt sich aber daraus die Lehre, dass die Folgen auch eines rein körperlichen Übels nicht bloss an einer Stelle, in einer Richtung, auf einem Gebiete des körperlichen und seelischen Lebens zu suchen sind. Er muss vielmehr wissen, dass der Mensch ein einheitlicher Organismus ist, dessen Eigenthümlichkeit darin besteht, dass auch der kleinste Theil desselben der Gesammtheit dient, dass demnach dessen gestörte Function sich sowohl im ganzen, wie in allen einzelnen Theilen bemerkbar macht. —

Wenden wir uns nun der Beantwortung der Frage zu, was seitens der Erziehung geschehen kann, dieses folgenschwere Übel zu verhüten und was vorzukehren ist, um bei dem Bestehen desselben die bösen Folgen zu beseitigen oder wenigstens zu mildern.

Da ist zunächst die gewissenhafte Beachtung aller erprobten hygienischen Vorschriften, die zur Kräftigung und Widerstandsfähigkeit des Gesamtorganismus führen, geboten. Diese sind u. a. Schutz vor Erkältung durch vernünftige Abhärtung, zweckmässige Ernährung, Reinlichkeit in jeder Beziehung und Zufuhr frischer, reiner Luft. Besonders der letzte Punkt verdient hervorgehoben zu werden, da ja die Luft direct auf die Respirationsorgane einwirkt. Fleissiges Lüften der Wohn- und Schlafräume, aber auch der Schulzimmer ist dringend zu empfehlen. Ob da in unseren Schulen, besonders bei der jetzt häufig angewendeten Luftheizung alles den hygienischen Anforderungen entspricht, wage ich nicht zu beantworten. Jedenfalls aber sollte einer zu grossen Austrocknung der Luft durch Aufstellung von Verdunstungsapparaten begegnet werden.

Schon frühzeitig muss die Erziehung vorbeugende Massnahmen gegen dieses Übel ergreifen. Wie wir wissen, wirkt bei Säuglingen eine Nasenverstopfung am verhängnisvollsten, und da in diesem Alter schon eine leichte Verkühlung dieses Übel herbeiführen kann, so ist hier doppelte Vorsicht nothwendig, zumal beim Baden, beim Austragen u. s. w. Von einer Ab-

härtung der Säuglinge nach gewöhnlicher Auffassung wird von den meisten Ärzten abgerathen, man warte damit, bis der Körper wirklich widerstandsfähig ist. Grosse Reinlichkeit ist auf die Mundhöhle und Nase zu legen. Über die Reinigung der letzteren sagt Prof. Dr. Ernst Brücke in seinem verdienstlichen Werke: „Wie behütet man Leben und Gesundheit seiner Kinder?“ folgendes: „Einzelne Menschen haben die Gewohnheit, beim Waschen des Gesichtes Wasser in die Nase aufzuschlüpfen und auch ihre Kinder dazu anzuhalten. Dies ist sehr zu tadeln. Die Nasenhöhle ist für den Durchgang der Luft eingerichtet, nicht für Wasser. Man hat zwar bei Kindern oft Ursache, einen Theil des Nasen-Inneren zu waschen, aber man beschränke sich in solchen Fällen auf das, was man mit einem nassen Läppchen leicht erreichen kann. Es ist dies die Partie, welche knorplich ist, von da ab, wo die Nase Knochen hat, lasse man das Innere derselben in Ruhe.“ Nicht mindere Reinlichkeit ist auf die Hände zu legen, da diese von unseren jugendlichen Mitbürgern gern zu Mund und Nase geführt werden. Man muss ferner achtgeben, dass nicht ungehörige Gegenstände in Mund und Nase eingeführt werden, was kleine Kinder bekanntlich ebenfalls mit grosser Vorliebe thun. Interessant ist, dass sich manche Ärzte für die Zulässigkeit des allgemein verpönten Zuzerls oder Lutscherls aussprechen, da sie in demselben eine Hilfe für die Nasenathmung erblicken. Um der Infectionsgefahr vorzubeugen, empfehlen sie ein öfteres Auskochen desselben.

Bei grösseren Kindern ist öfters auf das Schliessen des Mundes und die Athmung durch die Nase aufmerksam zu machen, da diese oft aus Unachtsamkeit und Leichtsinn darauf vergessen. Und da muss ich auch des Schneuzens und Niesens erwähnen. Ich bitte um Entschuldigung, dass ich hier diese wenig appetitlichen Dinge vorbringe, aber ihre Erwähnung ist wichtig, zumal bei vielen Menschen die Art des Schneuzens eine geradezu gesundheitswidrige genannt werden muss. Es ist vollständig unrichtig, die beiden Nasenflügel zusammenzupressen und dann durch einen verstärkten Luftstrom zu sprengen, wodurch dieser schöne, dieser Art des Schneuzens charakteristische Trompetenton erzeugt wird. Bei dieser Manier wird ein erhöhter Druck auf die Nebenhöhlen der Nase einschliesslich dem Mittelohr ausgeübt, was leicht zu Entzündungen führen kann. Die richtigere Art ist vielmehr die, nur einen Nasenflügel anzudrücken und den Luftstrom durch die andere Nasenhöhle kräftig zu blasen. Beim Niesen ist der Mund zu öffnen, um eine Ableitung des zu starken Luftstromes zu ermöglichen.

Besteht bei einem Kinde thatsächlich eine Behinderung der Nasenathmung, was einem aufmerksamen Erzieher nicht leicht entgehen kann, so

ist das nächste, dieses Kind dem Arzte zuzuführen. Oft genügt ein leichter operativer Eingriff desselben, eine Behandlung von wenigen Tagen, um dem Übel zu steuern und die üblen Folgen abzuhalten. Anders ist es, wenn die Behinderung schon längere Zeit bestanden hat. Da sind die Folgen ohne geeignete, heilpädagogische Behandlung nicht zu beseitigen. Zunächst ist das beständige Offenhalten des Mundes eine schwer zu bekämpfende Gewohnheit, die umso schwerer abzustellen ist, weil wir es mit willensschwachen Kindern zu thun haben, und weil organische Veränderungen der in Betracht kommenden Muskulatur, zum mindesten eine Erschlaffung derselben, das Geschlossensein des Mundes erschweren. Hier müssen planmässige Übungen im Zuhalten des Mundes vorgenommen werden. Auch im Schlafe soll diesen Kindern öfter der Mund geschlossen werden, um sie auch in diesem Zustande an die Nasenathmung zu gewöhnen. Gute Dienste leistet der von dem holländischen Ohrenarzte Professor Guye in Amsterdam construierte „Contra-respirator“. Derselbe besteht wesentlich aus einem ovalen, mit Seide gefütterten Stückchen Wachstuch, welches gross genug ist, um bei zusammengelegten Lippen über den Mund gebunden, diesen dicht zu verschliessen. Dadurch werden die Kinder gezwungen, durch die Nase zu athmen. Ferner sind Übungen in der Athemgymnastik, im Beherrschen des Luftstromes anzustellen. Laufen, Springen, Bergsteigen, Bewegungsspiele, dann Schwimmen, sowie körperliche Übungen aller Art in gesunder Luft vorgenommen, können durch die Kräftigung des ganzen Organismus nur wohlthätig auf eine normale Athmung wirken. Blasen und Pfeifen, Singen, Rufen und Schreien besonders bei Spaziergängen in Wäldern kräftigen die Stimme und Lunge und begünstigen die Nasenathmung.

Beim Unterrichte ist diesen Kindern besondere Sorgfalt zuzuwenden. Ihr gesunkenes Selbstgefühl ist mit Geduld und Liebe zu heben und zu stärken. Da mit der behinderten Nasenathmung oft Schwerhörigkeit verbunden ist, so sollen solche Schüler dem unterrichtenden Lehrer zunächst sitzen. Die Verstümmelung der Sprache durch Articulationsfehler ist durch besondere Articulations-Übungen zu beheben, bei denen auch die Kinder über die zur Erzeugung der Laute und Lautverbindungen nothwendigen Bewegungen der Sprachorgane aufgeklärt werden sollen. Ferner ist zu versuchen, inwieweit eine besondere Übung des geschädigten Geruch- und Geschmackssinnes Erfolg hat und der geistigen Entwicklung förderlich ist. Besondere Aufmerksamkeit ist dem Umstande zu widmen, dass es besagten Kindern schwer fällt, ihre sachlichen Vorstellungen mit den Wortvorstellungen und umgekehrt die Wortvorstellungen mit den Sachvorstellungen zu asso-

cieren. Man hat hier die Brücke zwischen dem gegenständlichen und logischen Denken zu schlagen, was durch einen intensiven Anschauungs-Unterricht und geeignete Sprachübungen geschehen kann.

Zum Schlusse sei mir noch gestattet, zwei eclatante Fälle von Nasenbehinderung zu erzählen, die mir von einem Mitgliede der Gesellschaft, welches Gelegenheit hatte, dieselben zu beobachten und zu verfolgen, mitgetheilt wurden:

P. B., 1883 in Ofen-Pest geboren, erkrankte im October 1895 an Scharlach; nach 7 Wochen kehrte er zur Schule zurück, äusserlich wohl aussehend, aber ungemein träge, wie man es an ihm nicht gewohnt war. Man hielt ihn mit Strenge zur Arbeit an, allein er verfiel immer mehr in Mattigkeit und Gleichgiltigkeit. Gegenüber den Vorwürfen der Eltern und Lehrer zeigte er sich unempfindlich. Weder der Hausarzt, noch ein bezogener Kinderarzt konnten irgend einen krankhaften Zustand an ihm entdecken, doch fiel letzterem auf, dass die Lippen des Knaben stets geöffnet waren, und daraufhin empfahl er, ihn einem Specialisten zuzuführen. Dieser entdeckte sofort starke Auswüchse in der Nase, welche den Durchgang der Luft vollständig verhinderten. Noch an demselben Tage entfernte er diese Auswüchse, von denen das grössere Stück 22 mm lang und an einer Stelle 8 mm breit war. Nach Beseitigung derselben kehrte bei diesem Knaben der frühere Zustand wieder zurück, und er ist heute wieder der vorzügliche Schüler, der er früher war.

B. L., geboren zu Wien im Jahre 1885, erkrankte im Juni 1898 an Masern. Nach seiner Genesung besuchte er noch kurze Zeit die Schule, war aber in seinen Leistungen ungemein zurückgegangen. Trotzdem liess man ihn wegen der besseren Vergangenheit aufsteigen. Aber im laufenden Schuljahre ist er träge und auffallend schwerfällig. Die Lehrer ermangelten nicht, die Eltern auf diesen Rückgang aufmerksam zu machen, und diese suchten durch Strafen und Ermahnungen auf ihn einzuwirken, was jedoch ohne Erfolg blieb. Da erkrankte er an einer heftigen Bronchitis. Der behandelnde Arzt wünschte, dass er einem Nasenarzte vorgeführt werde, und dieser constatirte einen sehr veralteten, offenbar aus der Zeit der Masern herrührenden Nasenkatarrh mit Geschwülsten, und damit war wohl auch der auffällige Rückgang in den geistigen Leistungen des Kindes im Zusammenhange. Dasselbe steht zur Zeit noch in ärztlicher Behandlung.

Diese beiden Fälle zeigen in greller Beleuchtung, welche nachtheilige Folgen ein rein körperliches Leiden für die geistige Entwicklung nach sich ziehen kann. Sie sollen uns aber zweierlei lehren: erstens nicht bei jedem

Nachlassen des Fleisses der Schüler ausschliesslich an Nachlässigkeit und Trägheit zu denken, und zweitens stets ein offenes Auge auch für die physische Entwicklung unserer Zöglinge zu haben. Sie zeigen ferner, wie eng die Beziehungen zwischen der Thätigkeit des Arztes und des Lehrers sind, und wie die Jugenderziehung erst dann gedeihlich sein wird, wenn diese beiden Factoren eng vereint und im gegenseitigen Einverständnisse an dem gemeinsamen edlen Werke arbeiten.

Daher ist der schon oft gehörte und gerade in der jüngsten Zeit wieder neuerdings aufgetauchte Ruf nach Schulärzten vollständig berechtigt, und es lässt sich leicht denken; dass durch eine stetige und gewissenhafte ärztliche Beaufsichtigung der Schulkinder manches Übel verhütet und manchem Unglück vorgebeugt werden könnte. Auch wäre es dem Lehrer und Erzieher leichter möglich gemacht, sich jene Kenntnisse der Hygiene und Prophylaxis anzueignen, welche zwar zu seiner eigensten Thätigkeit unentbehrlich sind, deren Erwerbung in ihren Einzelheiten ihm aber bei dem gegenwärtigen Stand der Lehrerbildung oft schwer genug ist. Für Erziehung und Unterricht würde aber durch die Verhütung von Krankheiten oder durch die rasche Abhilfe derselben unendlich viel gewonnen; denn jede der sogenannten Kinderkrankheiten bedeutet zugleich eine mehr oder weniger tief eingreifende Entwicklungshemmung. Den grössten Vortheil aber hätte von diesem einträchtigen Zusammenwirken von Medicin und Pädagogik der gesammte Volkkörper, und wir würden dadurch gewiss unserem Erziehungsideale näher gebracht werden, zu dessen Eigenschaften ja die harmonische Ausgestaltung der ganzen Menschennatur gehört, dass also ein gesunder Geist in einem gesunden Körper wohne.

VII.

Der französische Sprachunterricht an den österreichischen Bürgerschulen.

Vortrag, gehalten am 7. Jänner 1899 von MARIE HABEL.

Meine heutige Aufgabe bestand ursprünglich nur darin, mehrere neue Hilfsbücher des französischen Unterrichts zu besprechen. Erst später entschloss ich mich, darüber hinauszugehen und überhaupt die herrschende Methode des französischen Elementar-Unterrichts, soweit sie in Büchern vorliegt, einer Betrachtung zu unterziehen; damit glaube ich, auch jenen Mitgliedern der geehrten Versammlung, welche nicht Fachlehrer des Französischen sind, eher gerecht werden zu können.

Die Methode des französischen und überhaupt des neusprachlichen Unterrichts ist bekanntlich eine junge, noch durchaus nicht abgeschlossene Lehre. Wir Älteren lernten seinerzeit in den Schulen das Französische keineswegs nach speciellen Grundsätzen, sondern in derjenigen Weise, in welcher damals auch die alten Sprachen gelehrt wurden; das war die grammatisierende, exacte oder Übersetzungs-Methode. Daneben gab es im Privatunterricht noch eine andere, die seit jeher von den Bonnen befolgte Conversations-Methode. Jede dieser beiden Methoden hatte ihr besonderes Ziel vor Augen, jede hatte ihre Vorzüge und ihre Mängel. Die grammatisierende Methode gieng darauf aus, mittels der Grammatik eine sichere Grundlage der Sprachkenntnis zu schaffen und zugleich eine formalbildende Gymnastik des Geistes zu betreiben; man kam aber damit bekanntlich selten zum Sprechen. Die Conversations-Methode hingegen führte zum wirklichen Sprechen, sie versäumte dafür wieder, wie ihr wenigstens vorgeworfen wird, die sichere Einübung der Formenlehre und der Orthographie. Seit einem

Menschenalter nun erklären sich die Fachleute dennoch immer mehr für die Conversations-Methode, da ihr Ziel als praktischer, ihr Vorgehen in der Hauptsache als psychologischer erkannt wurde. Auf diese Weise gelangte die urwüchsige Bonnen-Methode, die bis dahin als unwissenschaftlich gering geschätzt war, als eine naturgemässe Methode zu verdienten Ehren.

So wie sie vorgefunden wurde, eignete sie sich jedoch nicht ohneweiters zur Einführung in die Schule, wo die Verhältnisse ganz anders liegen als im Privatunterrichte. Es kam daher zu den verschiedensten Compromissen, zu einem lebhaften Probieren und zu vielen mehr oder minder gut begründeten Darlegungen der neuen Methode, für die auch zahlreiche Namen gebraucht wurden, wie z. B. analytische, intuitive, Sprech- oder Reform-Methode. Manche Frage gilt nun als gelöst; andere wichtige Punkte sind noch umstritten und deshalb ist jeder neuerscheinende Behelf des französischen Unterrichts als eine Stellungnahme des Verfassers von vornherein interessant. Von diesem Gesichtspunkte aus gehe ich jetzt an die Durchsicht der drei mir hiezu vorliegenden Bücher.

Das erste hat als allgemeine Bezeichnung die Kopfleiste: *Méthode d'enseignement intuitif*. Der eigentliche Titel lautet: *Description des tableaux d'enseignement d'Ed. Hölzel à l'usage des écoles par Lucien Génin et Joseph Schamanek*. Vorwort ist keines da. Das Buch behandelt auf je drei Octavblättern die vier Jahreszeiten, dann *la Ferme, la Forêt, la Montagne, la Ville, l'Appartement*; ein kleiner Anhang bringt eine Erläuterung der Begriffe Vaterland und Vaterlandsliebe. In jedem Abschnitte wird zuerst mit wenigen Sätzen der Gegenstand des Gesamtbildes besprochen, dann werden die einzelnen dargestellten Dinge erörtert und schliesslich folgen unter der Überschrift „*Vocabulaire*“ Lese- oder Gesprächsstücke, die sich an die vorher behandelten Materien anschliessen und *Locutions, Proverbes, Règles de civilité* etc. enthalten. Die Sprache ist einfach und klar, sie hält etwa die Mitte zwischen den sogenannten präparierten Sätzen und den echt idiomatischen Wendungen. Nachdem die Verfasser hier keinerlei Grammatik treiben, so setzen sie offenbar voraus, dass dies auf Grund eines Lehr- und Übungsbuches geschehen solle, neben welchem ihr Werk als Conversations- und Lesebuch dienen würde. Man kann sich das in der That vorstellen, wenn auch nicht jeder Lehrer mit einem so entschieden zweigetheilten Unterrichtsgange sich befreunden dürfte. Vom Standpunkte der Bürgerschule aus habe ich noch folgende Bedenken: 1. Die ganze Verarbeitung des Stoffes bleibt dem Lehrer überlassen, das Buch gibt nur die Darbietung. Hiezu muss ich freilich bemerken, dass die Verfasser unter dem Titel „*Conversations*“

auch ausgeführte Fragereihen zu denselben Bildern geschrieben haben. 2. Der Sprachstoff ist in mancher Hinsicht zu weitgehend realistisch oder bringt Vocabeln, die leicht entbehrt werden könnten. 3. Es scheint mir die subjective Sprache, d. h. die Ausdrücke für die Gefühls- und Geschmacksurtheile, nicht hinlänglich vertreten zu sein. 4. Es fällt mir auch auf, dass formschöne, heitere und überhaupt stimmungsvolle Stücke, sowie Gedichte gänzlich fehlen; da müsste denn das nebenher zu verwendende Lehrbuch die rechte Ergänzung enthalten. —

Das zweite mir vorliegende Buch ist von denselben Verfassern wie das erste, nämlich von den Herren Génin und Schamanek und gehört in die Reihe der Conversationen über die Hölzel'schen Bilder. Es betitelt sich „Paris“ und ist erstens ein erklärender Text zu dem gleichnamigen Stadtbilde und zweitens ein Führer durch Paris. Als solcher hat es sehr schätzenswerte Eigenschaften.

In lebhafter und darum anziehender Schilderung werden die Geschichte, das Strassenleben, die Denkmäler, die Kunstsammlungen, die Umgebung, kurz alle jene Merkwürdigkeiten vorgeführt, die einen gebildeten Menschen in Paris interessieren können und sollen. Das Studium dieses Buches wird daher eine treffliche Vorbereitung für eine Reise zur nächsten Pariser Weltausstellung bilden und kann in diesem Sinne allen Lese- und Conversationscirceln, sowie gehobenen Schulen auf das Beste empfohlen werden. —

Das dritte und letzte der zu besprechenden Bücher heisst: Kleine Behelfe zur Belebung des Unterrichts in der französischen Sprache an österreichischen Bürgerschulen und verwandten Lehranstalten von R. Tirner. Dieses Werkchen bietet eine Sammlung von Unterrichtsmaterialien, wie sie der Verfasser, dem Vorwort zufolge, in seiner eigenen Bürgerschul-Lehrthätigkeit erprobt hat. Die Einleitung enthält die methodischen Grundsätze des Verfassers und damit auch Fingerzeige für sein Unterrichtsvorgehen. Aus psychologischen Gründen spricht er sich, wie es heutzutage schon selbstverständlich ist, für die Anschauungsmethode aus, welchen Begriff er aber weiter fasst, als dies zumeist geschieht. Die Wandbilder sollen wohl den grössten Theil des Wortschatzes vermitteln und Sprechübungen anbahnen; aber neben den Wandbildern wird der Lectüre eine gleichwertige Stelle eingeräumt. Durch die Lectüre soll nicht nur die Lesefertigkeit an sich begründet werden, sondern sie soll auch die Ableitung der einfachsten grammatischen Regeln ermöglichen, manches weitere Sprachgesetz vorahnen lassen, Stoff zu schriftlichen Übungen liefern und endlich, nicht als Letztes, ethische Anregungen enthalten. Zur Verarbeitung des Stoffes werden folgende

Übungen empfohlen: die Beantwortung von Fragen, die Umformung und das Nachbilden; also diejenigen Übungen, welche der neueren Methode zufolge das frühere Übersetzen vertreten sollen. Indem wir so die Einleitung mit Befriedigung verlassen, wollen wir die Gliederung des Buches ansehen. Das Buch enthält folgende Abschnitte: 1. Behelfe zur Grammatik, und zwar präparierte Sätze, Sprachstücke und Übungsaufgaben. 2. Devoirs, Conversations, Dictées; diese behandeln den Ideenkreis des Stadtkindes. Hieran reihen sich 3. Briefe und Briefformeln, dann folgt 4. eine Besprechung der einzelnen Jahreszeiten und Feste in Prosa und zum Schlusse je ein gut angepasstes Gedichtchen. Zu begrüßen sind besonders die Poésies, Fables und Maximes, die den letzten Abschnitt des Buches ausmachen. Sie bedeuten wahrhaftig eine Bereicherung und Vervollständigung des bisher in unseren Schulbüchern verwendeten Sprachmateriales, hauptsächlich nach der ethischen Seite hin. Diese Gedichte und Sprüche sind durchaus geeignet, auf die Kinder anregend und veredelnd einzuwirken. Für eine künftige Neuauflage des Buches hätte ich einige Vorschläge zu machen. Die Grammatik und die Devoirs behandeln dieselbe Gedankenreihe, sie könnten daher auch zu einem Capitel vereinigt werden. Jene Sprechübungen, welche sich nicht auf ein Wandbild stützen, müssten zur Lectüre in organische Beziehung gesetzt werden. Einige Druckfehler und Versehen, welche in der ersten Auflage stehen geblieben sind, stören zwar nicht bedeutend, werden aber später wohl auch verschwinden. Um zum Schlusse den Gesamteindruck der „Kleinen Behelfe“ zu kennzeichnen, möchte ich sagen: die Stoffauswahl entspricht der Altersstufe und dem Interessenbereiche der Bürgerschüler; Darbietung und Verarbeitung des Stoffes sind den modernen Anforderungen angemessen; die sprachliche Form der Stücke ist im ganzen eine literarisch feinsinnige; die gesprochene Sprache erscheint gebürend berücksichtigt und der Inhalt bietet ungezwungen sachliche Belehrung oder moralische Anregung; kurz, das Buch enthält reichliche Bildungselemente auf psychologischer Grundlage. Dieses Hilfsbüchlein würde verdienen, zu einem Lehrbuche ausgebaut zu werden. —

Nach diesem Einblicke in einige moderne französische Unterrichtshelfe liegt die Frage nahe: Wie stellt sich also heute die Methodik des Elementarunterrichts in der französischen Sprache dar? Einig sind die Methodiker darin, dass sie als Princip des französischen Elementarunterrichts die Anschaulichkeit erkennen, dass sie die Grammatik auf das geringste Mass einschränken und ihre Gesetze von der Lectüre ableiten wollen, dass sie die Übersetzungen verwerfen und endlich, dass dem Hören und Sprechen

mindestens derselbe Wert beigelegt wird als dem Lesen und Schreiben. In der Durchführung, welche diese Grundsätze gefunden haben, zeigen sich grosse Unterschiede, weil nicht von jedem die vorkommenden Begriffe in gleicher Weise umgrenzt, die einzelnen Forderungen unter einander gleich bewertet werden. Nehmen wir z. B. den Begriff der Anschaulichkeit her. Da sind viele praktische Schulmänner fast ausschliesslich für die sinnliche Anschauung, d. h. sie fordern, dass der Wortschatz so weit als nur möglich in der Weise zu vermitteln sei, dass vorhandene Gegenstände oder Abbildungen gezeigt und französisch benannt werden. Einige lassen hierbei die Verdeutschung wenigstens mancher Wörter und Sätze zu, andere verwerfen dies und wollen die Vorstellungen nur durch Gesten wecken. Z. B. (suchend): *Où est mon crayon?* (Findend): *Voici mon crayon!* Sollte da nicht Selbsttäuschung und Zeitverschwendung dabei sein? — Eine zweite Richtung wertet neben der sinnlichen Anschauung auch die mentale, d. i. die Thätigkeit der Phantasie, und findet es berechtigt, Vorstellungen, die fertig im Kopfe des Schülers liegen, ohne äussere Mittel hervorzurufen; so, wenn z. B. vom Mittagessen die Rede sein soll. *Qu'auras-tu à ton dîner? J'aurai . . .* — Es gibt aber noch eine dritte Richtung. Gouin, ein französischer Methodiker mit vielen Anhängern, verwirft das Medium der äusseren Anschauung und sagt: Die Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichtes ist es, den Bewusstseinsinhalt des Schülers in die fremde Sprache zu übertragen. Zu diesem Zwecke zerlegen wir ein bestimmtes Vorstellungsgebiet, z. B. „Feuer anmachen“ in seine Elemente, so dass eine Reihe zeitlich aufeinander folgender Handlungen entsteht; wir benennen diese zuerst in der Muttersprache, dann in der fremden. Diese Reihenbildung hat auf den ersten Blick etwas Verlockendes an sich; sie scheint eine rasche Aneignung und auch einen leichten Ablauf der Reproduction zu versprechen. Da erinnern wir uns aber eines höheren Grundsatzes, der Naturgemässheit. Auf dem natürlichen Wege lernt ein Kind in seiner Muttersprache nicht ein bestimmtes Gebiet ganz gründlich kennen, dann ein zweites u. s. w.; es lernt vielmehr in der Weise, dass sowohl die Ausdehnung, als auch die Dichtigkeit des Sprachnetzes allmählich und gleichmässig anwachsen. Daher müssen auch in der Schule die vorzuführenden Gebiete vielseitig sein und andererseits kann natürlich auch nicht der ganze Bewusstseinsinhalt des Schülers in die fremde Sprache übertragen werden. Mit den Gouin'schen Reihen geht es also nicht ohne weiters; aber als Leitfaden für eine zweckmässige Auswahl unserer Stoffgruppen und der dazu gehörigen Vocabeln können sie in vorzüglicher Weise dienen. — Ein anderer allgemein anerkannter Grundsatz ist der, dass dem

Sprechen ein erhöhter Wert gegenüber dem Schreiben, insbesondere aber vor der Grammatik zukomme. Wir finden diese Forderung fast überall so durchgeführt, dass die Sprechübungen einen Unterrichtsgang für sich ausmachen, das Lesen mit der Grammatik und den ihr dienenden Schreibübungen einen unabhängigen zweiten Gang, wofern nicht gar Lectüre und Grammatik ihrerseits wieder getrennt marschieren. Lässt sich das billigen? Oder sollte es sich nicht vermeiden lassen? Dazu kommt, dass auch die Sprechübungen sehr verschieden aufgefasst werden. Ein bekannter ausländischer Verfasser meint, freie Sprechübungen zu treiben, wenn er fragt: „Ce pommier n'a-t-il pas en de fleurs?“ oder wenn er mündlich übersetzen lässt: „Bekam dein Apfelbaum viele Äpfel? Sei deiner Mutter dankbar! Sei aufmerksam auf meine Worte!“ Das sind dieselben Übungen mündlich betrieben, die man als schriftliche Arbeiten verworfen hat. Bleiben weiters die Gespräche nur Klangbilder, so sind die Vorstellungen notorisch dunkler, als wenn sich auch deutliche Sehbilder damit im Bewusstsein treffen. Wo also die freien Gespräche nicht auch schriftlich verarbeitet werden, wird es mit der Klarheit und daher dem Bildungswert des Unterrichts mangelhaft aussehen. — Nun zur Grammatik! Sie hat so lange die Herrschaft im Sprachunterrichte und im Geiste der Sprachlehrer behauptet, dass man ihr anscheinend unwillkürlich auch jetzt noch vielfach die alten Ehren erweist. In fast allen neueren Lehrbüchern finden wir als Lesestücke anstatt wirklicher Gedankenstoffe nur präparierte Sätzchen, die eine bestimmte grammatische Erscheinung zeigen. Und auch den Eintheilungsgrund bildet die Grammatik! — Es würde zu weit führen, alle Widersprüche und alle Unterschiede der Auffassung hier darzulegen; manche auffallende Erscheinung mag ja auch darin begründet sein, dass das betreffende Buch für eine andere Schulkategorie als unsere Bürgerschule bestimmt ist. Ich habe deshalb versucht, an die modernen methodischen Forderungen den Massstab der allgemeinen pädagogischen Grundsätze anzulegen und auf diese Weise einen Lehrplan für unsere Bürgerschule abzuleiten.

Entsprechend dem Wesen der österreichischen Bürgerschule als einer allgemeinen Bildungsanstalt ist der Zweck des französischen Unterrichts wie der eines jeden anderen Gegenstandes sowohl ein praktischer als auch ein rein erziehlicher. Demzufolge wird das Ziel desselben encyclopädisch abzustecken sein und zugleich wird es wegen der Beschränktheit der Unterrichtszeit, wie auch aus anderen Gründen, ziemlich eng begrenzt werden müssen. Ich schlage dafür folgende Fassung vor: „Verstehen und Sprechen, Lesen und Schreiben der gebildeten Umgangssprache nach dem Ausmasse des

Gedankenkreises eines zehn- bis zwölfjährigen Schulkindes. Kenntnis einiger Proben aus der französischen Literatur der Neuzeit.“ Mit welchen geistigen Mitteln soll diese Arbeit von den Kindern geleistet werden? Auf welche geistigen Fähigkeiten der Schüler kann der Lehrer am sichersten rechnen? Sowohl Praktiker als Theoretiker antworten hierauf: Bis zum Alter von vierzehn Jahren ist das Gedächtnis die hervorragendste geistige Kraft, ja dieses befindet sich im Alter der Bürgerschüler eben in seinem Höhepunkte; es muss daher auch am meisten in Anspruch genommen werden. In sparsamer Masse können und müssen natürlich auch Urtheile und Schlüsse von den Kindern verlangt werden, doch ist solche Arbeit bekanntlich nicht Sache aller Schüler, noch überhaupt das eigentliche Leistungsgebiet dieser Altersstufe.

Betrachten wir nun unter diesen Voraussetzungen den spezifischen Unterrichtsstoff unseres Gegenstandes und die objectiven Mittel zu dessen Verarbeitung. Dem vorhin aufgestellten Lehrplan zufolge umfasst das Unterrichtsmaterial drei verschiedene Kategorien: den Wortschatz, die Grammatik und Lesestoffe. Anmerkung: Für den systematischen Betrieb der Lautlehre oder Phonetik fehlen in der Bürgerschule alle Voraussetzungen. Die Schüler kennen die Sprachwerkzeuge nicht genau genug, die Erklärungen sind zeitraubend und die Unterscheidungen zu subtil, um von allen Schülern gefordert werden zu können; mit einem Worte, die systematische Phonetik ist nicht elementar, sie gehört daher nicht in die Bürgerschule. Gegen einzelne, gelegentlich gegebene phonetische Belehrungen ist natürlich nichts einzuwenden. Aus ähnlichen Gründen stimme ich dafür, dass auch die Umschrift, Transscription, nur in Ausnahmefällen angewendet werde.

Es muss nun eine Reihung oder Wertung der verschiedenen Unterrichtselemente vorgenommen werden. Die Grammatik tritt jedenfalls in die letzte Reihe, denn ihrer Aufgabe nach ist sie nur ein dienendes Glied und als Ergebnis der Reflexion, einer zusammengesetzten geistigen Thätigkeit, ist sie verhältnismässig schwierig. Ob nun dem Sprechen einerseits oder dem Lesen und Schreiben andererseits der Vorrang gebühre, das zu entscheiden fällt theoretisch nicht schwer. Das Wort Sprache kommt von sprechen; der mündliche Gebrauch ist der erste, der einfachere, natürlichere und häufigere; das Sprechen muss daher im psychologisch begründeten Sprachunterricht die erste Stelle einnehmen. Ich erlaube mir besonders zu betonen, dass aus praktischen Gründen der gesammte Wortschatz äusserst sorgfältig gesichtet werden sollte; etwa 2000 Vocabeln werden sowohl hinreichen, als auch bewältigt werden können. Die Quelle des Wortschatzes sei stets die

Anschauung, und zwar sowohl die sinnliche als auch die innere. Zur Erweckung der Vorstellungen kann unbedenklich und kurzweg die Muttersprache benützt werden, wofür nur auch für die fremdsprachliche Verknüpfung des Neuen mit Bekanntem hinreichend gesorgt wird. Die Sprechübungen können und sollen einen Stufengang vom Leichterem zum Schwereren befolgen. Es stehen uns in dieser Hinsicht folgende Übungsarten zur Verfügung:

1. Vorsprechen und Nachsprechenlassen von Wörtern, beziehungsweise Sätzen, die vorher irgendwie interessant gemacht worden sind.

2. Fragen mit Anwendung der eben gelernten Wörter; z. B.: *Avez-vous un sac d'école? J'ai ... Avez-vous un canif? J'ai ...*

3. Fragen, welche eine Aufzählung verlangen: *Qu'y a-t-il dans ton sac d'école? Qu'est-ce qu'on trouve dans ton armoire? Qu'auras-tu à ton dîner?*

4. Fragen, welche eine freiere Gestaltung der Antwort zulassen. Hier ist zu unterscheiden zwischen Übungen, die mehr im Dienste der Grammatik stehen und zwischen eigentlichen Gesprächen. Zur ersteren Gattung gehören Fragen wie die folgenden: *Quels objets sont bruns? Quelles fleurs sont blanches? Quelles denrées trouve-t-on chez l'épicier?* Zu bemerken ist hier, dass nicht etwa mit einem zusammengezogenen Satze geantwortet werden darf, sondern nur mit mehreren einfachen Sätzen. Eigentliche Gesprächsfragen wären z. B.: *Comment as-tu préparé le dîner? Que feras-tu ce soir? Que ferais-tu si tu étais riche?*

Soll in den Lehrbüchern der Sprechstoff enthalten sein? Und in welcher Form? Ich würde dafür stimmen, dass der Sprechstoff aufgenommen würde und zwar mit der deutschen Übersetzung daneben. Diese Form böte den Kindern viele Erleichterung und Zeitersparnis. Die vorzunehmenden mündlichen und schriftlichen Übungen könnten als Fragen und Aufgaben angefügt werden. Daran nun hätte sich der zugehörige Lesestoff zu schliessen. Dem Grundsatz der Concentration zufolge muss nämlich gefordert werden, dass das Wortmateriale der Sprech- und Lesestoffe dasselbe sei. Das schliesst natürlich nicht aus, dass der gedankliche Inhalt der Lectüre eine Erweiterung bedeuten dürfe. Solang nicht völlige Lesesicherheit erlangt ist, wird die erste Darbietung der Lesestücke stets mündlich geschehen müssen; denn das Lautbild ist für die Aussprache wichtiger als das Schriftbild, die erste Perception ist stärker als die zweite. Die Verwertung der Lectüre geschieht auf mündlichem und schriftlichem Wege mittels Abfragen, Erzählenlassen, Abschreiben, Niederschreiben memorierter Stücke, Umformen, grammatischer Revision u. s. w.

behaftet sind, deren Ursprung auf eine behinderte Nasenathmung zurückzuführen ist.

Diese Articulations-Störungen bleiben aber gewiss nicht ohne üblen Einfluss auf den begrifflichen und logischen Theil der Sprache. Das Ausdrucksorgan unseres Denkens versagt diesen unglücklichen Kindern mehr oder weniger den Dienst. Sie können ihre Gedanken nicht verständlich zur Darstellung bringen, wodurch das begriffliche Denken, das Denken in Worten leidet. Solche Kinder sind nicht gewöhnt, sprachlich zu denken; sie bleiben am Gegenwärtigen und Gegenständlichen haften, ohne zu abstrahieren, was nur mit Hilfe des sprachlichen Denkens möglich ist. Wie schon früher erwähnt, hat bei diesen Kindern der Lese-, Schreib- und Sprachunterricht überhaupt mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen, welche umso grösser sind, je mehr die Articulation gelitten hat. Das rührt davon her, weil dem Kinde die Association von Laut und Buchstaben schwer fällt. Beim Anschauen und Merken eines Buchstaben ist es nämlich nicht genügend, dass der Schüler die betreffende Lautvorstellung reproducire; er muss auch an die diesem Laute eigenthümliche Sprachbewegung erinnert werden. Ebenso ist es bei Wörtern und ganzen Sätzen, welche als Sprachbewegungsreihen aufzufassen sind. Diese Kinder können natürlich die geforderten Sprachbewegungen gar nicht, oder nur unvollkommen ausführen, können also nur unvollkommen Buchstabe und Wort mit den Sprachbewegungen verknüpfen, und bleiben daher sowohl im Lesen, als auch überhaupt in der Sprache zurück.

So haben jene peripheren Sprachstörungen schon allein, auch ohne dass wir eine centrale Betheiligung annehmen, ihre Consequenzen auf das Logische der Sprache und das Denken überhaupt. Tritt nun noch zu allem diesen die oben erwähnte Entwicklungshemmung des Hirnes, die leicht die Nervenbahnen der Sprache beeinträchtigen kann, so müssen wir gestehen, dass die Gefahr, welcher solche Kinder hinsichtlich ihrer geistigen Entwicklung ausgesetzt sind, als eine nicht hoch genug zu schätzende betrachtet werden muss.

Der Einfluss, den die behinderte Nasenathmung auf die Gemüts- und Willensbildung nimmt, ist in den durch sie herbeigeführten allgemeinen Störungen gegeben. Die geringe körperliche Leistungsfähigkeit, eine Folge der Blutarmut, sowie der vorhandenen Lungen- und Muskelschwäche, macht solche Kinder zaghaft, unentschlossen, feig, zu eigentlichen Kraftäusserungen untüchtig — alles Eigenschaften, die einen entschiedenen, festen Charakter schwer aufkommen lassen. Mit dem Sinken des Selbstgefühls wird auch die Fähigkeit zu wollen immer geringer. Aber auch alle Fehler kränklicher Menschen werden bei ihnen zu bleibenden Eigenschaften. Man trifft häufig

Launenhaftigkeit, Verdiesslichkeit, Eigensinn und krankhafte Empfindlichkeit anstatt des jugendlichen Frohsinns und der Frische. Sie fühlen sich beständig zurückgesetzt, oder ihrer Meinung nach nicht genug beachtet und werden dadurch missgünstig, hinterlistig, neidisch und kleinlich und haben in ihrem verbitterten Gemüthe keinen Raum für Edles, Schönes und Erhabenes.

Es treten somit die üblen Folgen eines unbeachteten, scheinbar kleinen Übels nach jeder Richtung des körperlichen und seelischen Lebens zutage. Sie sind natürlich schwerere oder leichtere, vorübergehende oder bleibende, je nachdem die Nasenverlegung eine völlige oder nur theilweise, eine vorübergehende oder dauernde war. Für den Erzieher ergibt sich aber daraus die Lehre, dass die Folgen auch eines rein körperlichen Übels nicht bloss an einer Stelle, in einer Richtung, auf einem Gebiete des körperlichen und seelischen Lebens zu suchen sind. Er muss vielmehr wissen, dass der Mensch ein einheitlicher Organismus ist, dessen Eigenthümlichkeit darin besteht, dass auch der kleinste Theil desselben der Gesamtheit dient, dass demnach dessen gestörte Function sich sowohl im ganzen, wie in allen einzelnen Theilen bemerkbar macht. —

Wenden wir uns nun der Beantwortung der Frage zu, was seitens der Erziehung geschehen kann, dieses folgenschwere Übel zu verhüten und was vorzukehren ist, um bei dem Bestehen desselben die bösen Folgen zu beseitigen oder wenigstens zu mildern.

Da ist zunächst die gewissenhafte Beachtung aller erprobten hygienischen Vorschriften, die zur Kräftigung und Widerstandsfähigkeit des Gesamtorganismus führen, geboten. Diese sind u. a. Schutz vor Erkältung durch vernünftige Abhärtung, zweckmässige Ernährung, Reinlichkeit in jeder Beziehung und Zufuhr frischer, reiner Luft. Besonders der letzte Punkt verdient hervorgehoben zu werden, da ja die Luft direct auf die Respirationsorgane einwirkt. Fleissiges Lüften der Wohn- und Schlafräume, aber auch der Schulzimmer ist dringend zu empfehlen. Ob da in unseren Schulen, besonders bei der jetzt häufig angewendeten Luftheizung alles den hygienischen Anforderungen entspricht, wage ich nicht zu beantworten. Jedenfalls aber sollte einer zu grossen Austrocknung der Luft durch Aufstellung von Verdunstungsapparaten begegnet werden.

Schon frühzeitig muss die Erziehung vorbeugende Massnahmen gegen dieses Übel ergreifen. Wie wir wissen, wirkt bei Säuglingen eine Nasenverstopfung am verhängnisvollsten, und da in diesem Alter schon eine leichte Verkühlung dieses Übel herbeiführen kann, so ist hier doppelte Vorsicht nothwendig, zumal beim Baden, beim Austragen u. s. w. Von einer Ab-

härtung der Säuglinge nach gewöhnlicher Auffassung wird von den meisten Ärzten abgerathen, man warte damit, bis der Körper wirklich widerstandsfähig ist. Grosse Reinlichkeit ist auf die Mundhöhle und Nase zu legen. Über die Reinigung der letzteren sagt Prof. Dr. Ernst Brücke in seinem verdienstlichen Werke: „Wie behütet man Leben und Gesundheit seiner Kinder?“ folgendes: „Einzelne Menschen haben die Gewohnheit, beim Waschen des Gesichtes Wasser in die Nase aufzuschlüpfen und auch ihre Kinder dazu anzuhalten. Dies ist sehr zu tadeln. Die Nasenhöhle ist für den Durchgang der Luft eingerichtet, nicht für Wasser. Man hat zwar bei Kindern oft Ursache, einen Theil des Nasen-Inneren zu waschen, aber man beschränke sich in solchen Fällen auf das, was man mit einem nassen Läppchen leicht erreichen kann. Es ist dies die Partie, welche knorplich ist, von da ab, wo die Nase Knochen hat, lasse man das Innere derselben in Ruhe.“ Nicht mindere Reinlichkeit ist auf die Hände zu legen, da diese von unseren jugendlichen Mitbürgern gern zu Mund und Nase geführt werden. Man muss ferner achtgeben, dass nicht ungehörige Gegenstände in Mund und Nase eingeführt werden, was kleine Kinder bekanntlich ebenfalls mit grosser Vorliebe thun. Interessant ist, dass sich manche Ärzte für die Zulässigkeit des allgemein verpönten Zuzerls oder Lutscherls aussprechen, da sie in demselben eine Hilfe für die Nasenathmung erblicken. Um der Infectionsgefahr vorzubeugen, empfehlen sie ein öfteres Auskochen desselben.

Bei grösseren Kindern ist öfters auf das Schliessen des Mundes und die Athmung durch die Nase aufmerksam zu machen, da diese oft aus Unachtsamkeit und Leichtsinn darauf vergessen. Und da muss ich auch des Schneuzens und Niesens erwähnen. Ich bitte um Entschuldigung, dass ich hier diese wenig appetitlichen Dinge vorbringe, aber ihre Erwähnung ist wichtig, zumal bei vielen Menschen die Art des Schneuzens eine geradezu gesundheitswidrige genannt werden muss. Es ist vollständig unrichtig, die beiden Nasenflügel zusammenzupressen und dann durch einen verstärkten Luftstrom zu sprengen, wodurch dieser schöne, dieser Art des Schneuzens charakteristische Trompetenton erzeugt wird. Bei dieser Manier wird ein erhöhter Druck auf die Nebenhöhlen der Nase einschliesslich dem Mittelohr ausgeübt, was leicht zu Entzündungen führen kann. Die richtigere Art ist vielmehr die, nur einen Nasenflügel anzudrücken und den Luftstrom durch die andere Nasenhöhle kräftig zu blasen. Beim Niesen ist der Mund zu öffnen, um eine Ableitung des zu starken Luftstromes zu ermöglichen.

Besteht bei einem Kinde thatsächlich eine Behinderung der Nasenathmung, was einem aufmerksamen Erzieher nicht leicht entgehen kann, so

ist das nächste, dieses Kind dem Arzte zuzuführen. Oft genügt ein leichter operativer Eingriff desselben, eine Behandlung von wenigen Tagen, um dem Übel zu steuern und die üblen Folgen abzuhalten. Anders ist es, wenn die Behinderung schon längere Zeit bestanden hat. Da sind die Folgen ohne geeignete, heilpädagogische Behandlung nicht zu beseitigen. Zunächst ist das beständige Offenhalten des Mundes eine schwer zu bekämpfende Gewohnheit, die umso schwerer abzustellen ist, weil wir es mit willensschwachen Kindern zu thun haben, und weil organische Veränderungen der in Betracht kommenden Muskulatur, zum mindesten eine Erschlaffung derselben, das Geschlossensein des Mundes erschweren. Hier müssen planmässige Übungen im Zuhalten des Mundes vorgenommen werden. Auch im Schläfe soll diesen Kindern öfter der Mund geschlossen werden, um sie auch in diesem Zustande an die Nasenathmung zu gewöhnen. Gute Dienste leistet der von dem holländischen Ohrenarzte Professor Guye in Amsterdam construierte „Contra-respirator“. Derselbe besteht wesentlich aus einem ovalen, mit Seide gefütterten Stückchen Wachstuch, welches gross genug ist, um bei zusammengelegten Lippen über den Mund gebunden, diesen dicht zu verschliessen. Dadurch werden die Kinder gezwungen, durch die Nase zu athmen. Ferner sind Übungen in der Athemgymnastik, im Beherrschen des Luftstromes anzustellen. Laufen, Springen, Bergsteigen, Bewegungsspiele, dann Schwimmen, sowie körperliche Übungen aller Art in gesunder Luft vorgenommen, können durch die Kräftigung des ganzen Organismus nur wohlthätig auf eine normale Athmung wirken. Blasen und Pfeifen, Singen, Rufen und Schreien besonders bei Spaziergängen in Wäldern kräftigen die Stimme und Lunge und begünstigen die Nasenathmung.

Beim Unterrichte ist diesen Kindern besondere Sorgfalt zuzuwenden. Ihr gesunkenes Selbstgefühl ist mit Geduld und Liebe zu heben und zu stärken. Da mit der behinderten Nasenathmung oft Schwerhörigkeit verbunden ist, so sollen solche Schüler dem unterrichtenden Lehrer zunächst sitzen. Die Verstümmelung der Sprache durch Articulationsfehler ist durch besondere Articulations-Übungen zu beheben, bei denen auch die Kinder über die zur Erzeugung der Laute und Lautverbindungen nothwendigen Bewegungen der Sprachorgane aufgeklärt werden sollen. Ferner ist zu versuchen, inwieweit eine besondere Übung des geschädigten Geruch- und Geschmacksinnes Erfolg hat und der geistigen Entwicklung förderlich ist. Besondere Aufmerksamkeit ist dem Umstande zu widmen, dass es besagten Kindern schwer fällt, ihre sachlichen Vorstellungen mit den Wortvorstellungen und umgekehrt die Wortvorstellungen mit den Sachvorstellungen zu asso-

ciieren. Man hat hier die Brücke zwischen dem gegenständlichen und logischen Denken zu schlagen, was durch einen intensiven Anschauungs-Unterricht und geeignete Sprachübungen geschehen kann.

Zum Schlusse sei mir noch gestattet, zwei eclatante Fälle von Nasenbehinderung zu erzählen, die mir von einem Mitgliede der Gesellschaft, welches Gelegenheit hatte, dieselben zu beobachten und zu verfolgen, mitgetheilt wurden:

P. B., 1883 in Ofen-Pest geboren, erkrankte im October 1895 an Scharlach; nach 7 Wochen kehrte er zur Schule zurück, äusserlich wohl aussehend, aber ungemein träge, wie man es an ihm nicht gewohnt war. Man hielt ihn mit Strenge zur Arbeit an, allein er verfiel immer mehr in Mattigkeit und Gleichgiltigkeit. Gegenüber den Vorwürfen der Eltern und Lehrer zeigte er sich unempfindlich. Weder der Hausarzt, noch ein bezogener Kinderarzt konnten irgend einen krankhaften Zustand an ihm entdecken, doch fiel letzterem auf, dass die Lippen des Knaben stets geöffnet waren, und daraufhin empfahl er, ihn einem Specialisten zuzuführen. Dieser entdeckte sofort starke Auswüchse in der Nase, welche den Durchgang der Luft vollständig verhinderten. Noch an demselben Tage entfernte er diese Auswüchse, von denen das grössere Stück 22 mm lang und an einer Stelle 8 mm breit war. Nach Beseitigung derselben kehrte bei diesem Knaben der frühere Zustand wieder zurück, und er ist heute wieder der vorzügliche Schüler, der er früher war.

B. L., geboren zu Wien im Jahre 1885, erkrankte im Juni 1898 an Masern. Nach seiner Genesung besuchte er noch kurze Zeit die Schule, war aber in seinen Leistungen ungemein zurückgegangen. Trotzdem liess man ihn wegen der besseren Vergangenheit aufsteigen. Aber im laufenden Schuljahre ist er träge und auffallend schwerfällig. Die Lehrer ermangelten nicht, die Eltern auf diesen Rückgang aufmerksam zu machen, und diese suchten durch Strafen und Ermahnungen auf ihn einzuwirken, was jedoch ohne Erfolg blieb. Da erkrankte er an einer heftigen Bronchitis. Der behandelnde Arzt wünschte, dass er einem Nasenarzte vorgeführt werde, und dieser constatirte einen sehr veralteten, offenbar aus der Zeit der Masern herrührenden Nasenkatarrh mit Geschwülsten, und damit war wohl auch der auffällige Rückgang in den geistigen Leistungen des Kindes im Zusammenhange. Dasselbe steht zur Zeit noch in ärztlicher Behandlung.

Diese beiden Fälle zeigen in greller Beleuchtung, welche nachtheilige Folgen ein rein körperliches Leiden für die geistige Entwicklung nach sich ziehen kann. Sie sollen uns aber zweierlei lehren: erstens nicht bei jedem

Nachlassen des Fleisses der Schüler ausschliesslich an Nachlässigkeit und Trägheit zu denken, und zweitens stets ein offenes Auge auch für die physische Entwicklung unserer Zöglinge zu haben. Sie zeigen ferner, wie eng die Beziehungen zwischen der Thätigkeit des Arztes und des Lehrers sind, und wie die Jugenderziehung erst dann gedeihlich sein wird, wenn diese beiden Factoren eng vereint und im gegenseitigen Einverständnisse an dem gemeinsamen edlen Werke arbeiten.

Daher ist der schon oft gehörte und gerade in der jüngsten Zeit wieder neuerdings aufgetauchte Ruf nach Schulärzten vollständig berechtigt, und es lässt sich leicht denken, dass durch eine stetige und gewissenhafte ärztliche Beaufsichtigung der Schulkinder manches Übel verhütet und manchem Unglück vorgebeugt werden könnte. Auch wäre es dem Lehrer und Erzieher leichter möglich gemacht, sich jene Kenntnisse der Hygiene und Prophylaxis anzueignen, welche zwar zu seiner eigensten Thätigkeit unentbehrlich sind, deren Erwerbung in ihren Einzelheiten ihm aber bei dem gegenwärtigen Stand der Lehrerbildung oft schwer genug ist. Für Erziehung und Unterricht würde aber durch die Verhütung von Krankheiten oder durch die rasche Abhilfe derselben unendlich viel gewonnen; denn jede der sogenannten Kinderkrankheiten bedeutet zugleich eine mehr oder weniger tief eingreifende Entwicklungshemmung. Den grössten Vortheil aber hätte von diesem einträchtigen Zusammenwirken von Medicin und Pädagogik der gesammte Volkskörper, und wir würden dadurch gewiss unserem Erziehungsideale näher gebracht werden, zu dessen Eigenschaften ja die harmonische Ausgestaltung der ganzen Menschennatur gehört, dass also ein gesunder Geist in einem gesunden Körper wohne.

VII.

Der französische Sprachunterricht an den österreichischen Bürgerschulen.

Vortrag, gehalten am 7. Jänner 1899 von MARIE HABEL.

Meine heutige Aufgabe bestand ursprünglich nur darin, mehrere neue Hilfsbücher des französischen Unterrichts zu besprechen. Erst später entschloss ich mich, darüber hinauszugehen und überhaupt die herrschende Methode des französischen Elementar-Unterrichts, soweit sie in Büchern vorliegt, einer Betrachtung zu unterziehen; damit glaube ich, auch jenen Mitgliedern der geehrten Versammlung, welche nicht Fachlehrer des Französischen sind, eher gerecht werden zu können.

Die Methode des französischen und überhaupt des neusprachlichen Unterrichts ist bekanntlich eine junge, noch durchaus nicht abgeschlossene Lehre. Wir Älteren lernten seinerzeit in den Schulen das Französische keineswegs nach speciellen Grundsätzen, sondern in derjenigen Weise, in welcher damals auch die alten Sprachen gelehrt wurden; das war die grammatisierende, exacte oder Übersetzungs-Methode. Daneben gab es im Privatunterricht noch eine andere, die seit jeher von den Bonnen befolgte Conversations-Methode. Jede dieser beiden Methoden hatte ihr besonderes Ziel vor Augen, jede hatte ihre Vorzüge und ihre Mängel. Die grammatisierende Methode gieng darauf aus, mittels der Grammatik eine sichere Grundlage der Sprachkenntnis zu schaffen und zugleich eine formalbildende Gymnastik des Geistes zu betreiben; man kam aber damit bekanntlich selten zum Sprechen. Die Conversations-Methode hingegen führte zum wirklichen Sprechen, sie versäumte dafür wieder, wie ihr wenigstens vorgeworfen wird, die sichere Einübung der Formenlehre und der Orthographie. Seit einem

Menschenalter nun erklären sich die Fachleute dennoch immer mehr für die Conversations-Methode, da ihr Ziel als praktischer, ihr Vorgehen in der Hauptsache als psychologischer erkannt wurde. Auf diese Weise gelangte die urwüchsige Bonnen-Methode, die bis dahin als unwissenschaftlich gering geschätzt war, als eine naturgemässe Methode zu verdienten Ehren.

So wie sie vorgefunden wurde, eignete sie sich jedoch nicht ohneweiters zur Einführung in die Schule, wo die Verhältnisse ganz anders liegen als im Privatunterrichte. Es kam daher zu den verschiedensten Compromissen, zu einem lebhaften Probieren und zu vielen mehr oder minder gut begründeten Darlegungen der neuen Methode, für die auch zahlreiche Namen gebraucht wurden, wie z. B. analytische, intuitive, Sprech- oder Reform-Methode. Manche Frage gilt nun als gelöst; andere wichtige Punkte sind noch umstritten und deshalb ist jeder neuerscheinende Behelf des französischen Unterrichts als eine Stellungnahme des Verfassers von vornherein interessant. Von diesem Gesichtspunkte aus gehe ich jetzt an die Durchsicht der drei mir hiezu vorliegenden Bücher.

Das erste hat als allgemeine Bezeichnung die Kopfleiste: *Méthode d'enseignement intuitif*. Der eigentliche Titel lautet: *Description des tableaux d'enseignement d'Ed. Hölzel à l'usage des écoles par Lucien Génin et Joseph Schamanek*. Vorwort ist keines da. Das Buch behandelt auf je drei Octavblättern die vier Jahreszeiten, dann *la Ferme, la Forêt, la Montagne, la Ville, l'Appartement*; ein kleiner Anhang bringt eine Erläuterung der Begriffe Vaterland und Vaterlandsliebe. In jedem Abschnitte wird zuerst mit wenigen Sätzen der Gegenstand des Gesamtbildes besprochen, dann werden die einzelnen dargestellten Dinge erörtert und schliesslich folgen unter der Überschrift „*Vocabulaire*“ Lese- oder Gesprächsstücke, die sich an die vorher behandelten Materien anschliessen und *Locutions, Proverbes, Règles de civilité* etc. enthalten. Die Sprache ist einfach und klar, sie hält etwa die Mitte zwischen den sogenannten präparierten Sätzen und den echt idiomatischen Wendungen. Nachdem die Verfasser hier keinerlei Grammatik treiben, so setzen sie offenbar voraus, dass dies auf Grund eines Lehr- und Übungsbuches geschehen solle, neben welchem ihr Werk als Conversations- und Lesebuch dienen würde. Man kann sich das in der That vorstellen, wenn auch nicht jeder Lehrer mit einem so entschieden zweigetheilten Unterrichtsgange sich befreunden dürfte. Vom Standpunkte der Bürgerschule aus habe ich noch folgende Bedenken: 1. Die ganze Verarbeitung des Stoffes bleibt dem Lehrer überlassen, das Buch gibt nur die Darbietung. Hiezu muss ich freilich bemerken, dass die Verfasser unter dem Titel „*Conversations*“

auch ausgeführte Fragereihen zu denselben Bildern geschrieben haben. 2. Der Sprachstoff ist in mancher Hinsicht zu weitgehend realistisch oder bringt Vocabeln, die leicht entbehrt werden könnten. 3. Es scheint mir die subjective Sprache, d. h. die Ausdrücke für die Gefühls- und Geschmacksurtheile, nicht hinlänglich vertreten zu sein. 4. Es fällt mir auch auf, dass formschöne, heitere und überhaupt stimmungsvolle Stücke, sowie Gedichte gänzlich fehlen; da müsste denn das nebenher zu verwendende Lehrbuch die rechte Ergänzung enthalten. —

Das zweite mir vorliegende Buch ist von denselben Verfassern wie das erste, nämlich von den Herren Génin und Schamanek und gehört in die Reihe der Conversationen über die Hölzel'schen Bilder. Es betitelt sich „Paris“ und ist erstens ein erklärender Text zu dem gleichnamigen Stadtbilde und zweitens ein Führer durch Paris. Als solcher hat es sehr schätzenswerte Eigenschaften.

In lebhafter und darum anziehender Schilderung werden die Geschichte, das Strassenleben, die Denkmäler, die Kunstsammlungen, die Umgebung, kurz alle jene Merkwürdigkeiten vorgeführt, die einen gebildeten Menschen in Paris interessieren können und sollen. Das Studium dieses Buches wird daher eine treffliche Vorbereitung für eine Reise zur nächsten Pariser Weltausstellung bilden und kann in diesem Sinne allen Lese- und Conversationscirceln, sowie gehobenen Schulen auf das Beste empfohlen werden. —

Das dritte und letzte der zu besprechenden Bücher heisst: Kleine Behelfe zur Belebung des Unterrichts in der französischen Sprache an österreichischen Bürgerschulen und verwandten Lehranstalten von R. Tirner. Dieses Werkchen bietet eine Sammlung von Unterrichtsmaterialien, wie sie der Verfasser, dem Vorwort zufolge, in seiner eigenen Bürgerschul-Lehrthätigkeit erprobt hat. Die Einleitung enthält die methodischen Grundsätze des Verfassers und damit auch Fingerzeige für sein Unterrichtsvorgehen. Aus psychologischen Gründen spricht er sich, wie es heutzutage schon selbstverständlich ist, für die Anschauungsmethode aus, welchen Begriff er aber weiter fasst, als dies zumeist geschieht. Die Wandbilder sollen wohl den grössten Theil des Wortschatzes vermitteln und Sprechübungen anbahnen; aber neben den Wandbildern wird der Lectüre eine gleichwertige Stelle eingeräumt. Durch die Lectüre soll nicht nur die Lesefertigkeit an sich begründet werden, sondern sie soll auch die Ableitung der einfachsten grammatischen Regeln ermöglichen, manches weitere Sprachgesetz vorahnen lassen, Stoff zu schriftlichen Übungen liefern und endlich, nicht als Letztes, ethische Anregungen enthalten. Zur Verarbeitung des Stoffes werden folgende

Übungen empfohlen: die Beantwortung von Fragen, die Umformung und das Nachbilden; also diejenigen Übungen, welche der neueren Methode zufolge das frühere Übersetzen vertreten sollen. Indem wir so die Einleitung mit Befriedigung verlassen, wollen wir die Gliederung des Buches ansehen. Das Buch enthält folgende Abschnitte: 1. Behelfe zur Grammatik, und zwar präparierte Sätze, Sprachstücke und Übungsaufgaben. 2. Devoirs, Conversations, Dictées; diese behandeln den Ideenkreis des Stadtkindes. Hieran reihen sich 3. Briefe und Briefformeln, dann folgt 4. eine Besprechung der einzelnen Jahreszeiten und Feste in Prosa und zum Schlusse je ein gut angepasstes Gedichtchen. Zu begrüßen sind besonders die Poésies, Fables und Maximes, die den letzten Abschnitt des Buches ausmachen. Sie bedeuten wahrhaftig eine Bereicherung und Vervollständigung des bisher in unseren Schulbüchern verwendeten Sprachmaterials, hauptsächlich nach der ethischen Seite hin. Diese Gedichte und Sprüche sind durchaus geeignet, auf die Kinder anregend und veredelnd einzuwirken. Für eine künftige Neuauflage des Buches hätte ich einige Vorschläge zu machen. Die Grammatik und die Devoirs behandeln dieselbe Gedankenreihe, sie könnten daher auch zu einem Capitel vereinigt werden. Jene Sprechübungen, welche sich nicht auf ein Wandbild stützen, müssten zur Lectüre in organische Beziehung gesetzt werden. Einige Druckfehler und Versehen, welche in der ersten Auflage stehen geblieben sind, stören zwar nicht bedeutend, werden aber später wohl auch verschwinden. Um zum Schlusse den Gesamteindruck der „Kleinen Behelfe“ zu kennzeichnen, möchte ich sagen: die Stoffauswahl entspricht der Altersstufe und dem Interessenbereiche der Bürgerschüler; Darbietung und Verarbeitung des Stoffes sind den modernen Anforderungen angemessen; die sprachliche Form der Stücke ist im ganzen eine literarisch feinsinnige; die gesprochene Sprache erscheint gebürend berücksichtigt und der Inhalt bietet ungezwungen sachliche Belehrung oder moralische Anregung; kurz, das Buch enthält reichliche Bildungselemente auf psychologischer Grundlage. Dieses Hilfsbüchlein würde verdienen, zu einem Lehrbuche ausgebaut zu werden. —

Nach diesem Einblicke in einige moderne französische Unterrichtsbehelfe liegt die Frage nahe: Wie stellt sich also heute die Methodik des Elementarunterrichts in der französischen Sprache dar? Einig sind die Methodiker darin, dass sie als Princip des französischen Elementarunterrichts die Anschaulichkeit erkennen, dass sie die Grammatik auf das geringste Mass einschränken und ihre Gesetze von der Lectüre ableiten wollen, dass sie die Übersetzungen verwerfen und endlich, dass dem Hören und Sprechen

mindestens derselbe Wert beigelegt wird als dem Lesen und Schreiben. In der Durchführung, welche diese Grundsätze gefunden haben, zeigen sich grosse Unterschiede, weil nicht von jedem die vorkommenden Begriffe in gleicher Weise umgrenzt, die einzelnen Forderungen unter einander gleich bewertet werden. Nehmen wir z. B. den Begriff der Anschaulichkeit her. Da sind viele praktische Schulmänner fast ausschliesslich für die sinnliche Anschauung, d. h. sie fordern, dass der Wortschatz so weit als nur möglich in der Weise zu vermitteln sei, dass vorhandene Gegenstände oder Abbildungen gezeigt und französisch benannt werden. Einige lassen hierbei die Verdeutschung wenigstens mancher Wörter und Sätze zu, andere verwerfen dies und wollen die Vorstellungen nur durch Gesten wecken. Z. B. (suchend): *Où est mon crayon?* (Findend): *Voici mon crayon!* Sollte da nicht Selbsttäuschung und Zeitverschwendung dabei sein? — Eine zweite Richtung wertet neben der sinnlichen Anschauung auch die mentale, d. i. die Thätigkeit der Phantasie, und findet es berechtigt, Vorstellungen, die fertig im Kopfe des Schülers liegen, ohne äussere Mittel hervorzurufen; so, wenn z. B. vom Mittagessen die Rede sein soll. *Qu'auras-tu à ton dîner? J'aurai . . .* — Es gibt aber noch eine dritte Richtung. Gouin, ein französischer Methodiker mit vielen Anhängern, verwirft das Medium der äusseren Anschauung und sagt: Die Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichtes ist es, den Bewusstseinsinhalt des Schülers in die fremde Sprache zu übertragen. Zu diesem Zwecke zerlegen wir ein bestimmtes Vorstellungsgebiet, z. B. „Feuer anmachen“ in seine Elemente, so dass eine Reihe zeitlich aufeinander folgender Handlungen entsteht; wir benennen diese zuerst in der Muttersprache, dann in der fremden. Diese Reihenbildung hat auf den ersten Blick etwas Verlockendes an sich; sie scheint eine rasche Aneignung und auch einen leichten Ablauf der Reproduction zu versprechen. Da erinnern wir uns aber eines höheren Grundsatzes, der Naturgemässheit. Auf dem natürlichen Wege lernt ein Kind in seiner Muttersprache nicht ein bestimmtes Gebiet ganz gründlich kennen, dann ein zweites u. s. w.; es lernt vielmehr in der Weise, dass sowohl die Ausdehnung, als auch die Dichtigkeit des Sprachnetzes allmählich und gleichmässig anwachsen. Daher müssen auch in der Schule die vorzuführenden Gebiete vielseitig sein und andererseits kann natürlich auch nicht der ganze Bewusstseinsinhalt des Schülers in die fremde Sprache übertragen werden. Mit den Gouin'schen Reihen geht es also nicht ohne weiters; aber als Leitfaden für eine zweckmässige Auswahl unserer Stoffgruppen und der dazu gehörigen Vocabeln können sie in vorzüglicher Weise dienen. — Ein anderer allgemein anerkannter Grundsatz ist der, dass dem

Sprechen ein erhöhter Wert gegenüber dem Schreiben, insbesondere aber vor der Grammatik zukomme. Wir finden diese Forderung fast überall so durchgeführt, dass die Sprechübungen einen Unterrichtsgang für sich ausmachen, das Lesen mit der Grammatik und den ihr dienenden Schreibübungen einen unabhängigen zweiten Gang, wofern nicht gar Lectüre und Grammatik ihrerseits wieder getrennt marschieren. Lässt sich das billigen? Oder sollte es sich nicht vermeiden lassen? Dazu kommt, dass auch die Sprechübungen sehr verschieden aufgefasst werden. Ein bekannter ausländischer Verfasser meint, freie Sprechübungen zu treiben, wenn er fragt: „Ce pommier n'a-t-il pas en de fleurs?“ oder wenn er mündlich übersetzen lässt: „Bekam dein Apfelbaum viele Äpfel? Sei deiner Mutter dankbar! Sei aufmerksam auf meine Worte!“ Das sind dieselben Übungen mündlich betrieben, die man als schriftliche Arbeiten verworfen hat. Bleiben weiters die Gespräche nur Klangbilder, so sind die Vorstellungen notorisch dunkler, als wenn sich auch deutliche Sehbilder damit im Bewusstsein treffen. Wo also die freien Gespräche nicht auch schriftlich verarbeitet werden, wird es mit der Klarheit und daher dem Bildungswert des Unterrichts mangelhaft aussehen. — Nun zur Grammatik! Sie hat so lange die Herrschaft im Sprachunterrichte und im Geiste der Sprachlehrer behauptet, dass man ihr anscheinend unwillkürlich auch jetzt noch vielfach die alten Ehren erweist. In fast allen neueren Lehrbüchern finden wir als Lesestücke anstatt wirklicher Gedankenstoffe nur präparierte Sätzchen, die eine bestimmte grammatische Erscheinung zeigen. Und auch den Eintheilungsgrund bildet die Grammatik! — Es würde zu weit führen, alle Widersprüche und alle Unterschiede der Auffassung hier darzulegen; manche auffallende Erscheinung mag ja auch darin begründet sein, dass das betreffende Buch für eine andere Schulkategorie als unsere Bürgerschule bestimmt ist. Ich habe deshalb versucht, an die modernen methodischen Forderungen den Massstab der allgemeinen pädagogischen Grundsätze anzulegen und auf diese Weise einen Lehrplan für unsere Bürgerschule abzuleiten.

Entsprechend dem Wesen der österreichischen Bürgerschule als einer allgemeinen Bildungsanstalt ist der Zweck des französischen Unterrichts wie der eines jeden anderen Gegenstandes sowohl ein praktischer als auch ein rein erzieherlicher. Demzufolge wird das Ziel desselben encyclopädisch abzustecken sein und zugleich wird es wegen der Beschränktheit der Unterrichtszeit, wie auch aus anderen Gründen, ziemlich eng begrenzt werden müssen. Ich schlagé dafür folgende Fassung vor: „Verstehen und Sprechen, Lesen und Schreiben der gebildeten Umgangssprache nach dem Ausmasse des

Gedankenkreises eines zehn- bis zwölfjährigen Schulkindes. Kenntnis einiger Proben aus der französischen Literatur der Neuzeit.“ Mit welchen geistigen Mitteln soll diese Arbeit von den Kindern geleistet werden? Auf welche geistigen Fähigkeiten der Schüler kann der Lehrer am sichersten rechnen? Sowohl Praktiker als Theoretiker antworten hierauf: Bis zum Alter von vierzehn Jahren ist das Gedächtnis die hervorragendste geistige Kraft, ja dieses befindet sich im Alter der Bürgerschüler eben in seinem Höhepunkte; es muss daher auch am meisten in Anspruch genommen werden. In sparsamer Masse können und müssen natürlich auch Urtheile und Schlüsse von den Kindern verlangt werden, doch ist solche Arbeit bekanntlich nicht Sache aller Schüler, noch überhaupt das eigentliche Leistungsgebiet dieser Altersstufe.

Betrachten wir nun unter diesen Voraussetzungen den spezifischen Unterrichtsstoff unseres Gegenstandes und die objectiven Mittel zu dessen Verarbeitung. Dem vorhin aufgestellten Lehrplan zufolge umfasst das Unterrichtsmaterial drei verschiedene Kategorien: den Wortschatz, die Grammatik und Lesestoffe. Anmerkung: Für den systematischen Betrieb der Lautlehre oder Phonetik fehlen in der Bürgerschule alle Voraussetzungen. Die Schüler kennen die Sprachwerkzeuge nicht genau genug, die Erklärungen sind zeitraubend und die Unterscheidungen zu subtil, um von allen Schülern gefordert werden zu können; mit einem Worte, die systematische Phonetik ist nicht elementar, sie gehört daher nicht in die Bürgerschule. Gegen einzelne, gelegentlich gegebene phonetische Belehrungen ist natürlich nichts einzuwenden. Aus ähnlichen Gründen stimme ich dafür, dass auch die Umschrift, Transscription, nur in Ausnahmefällen angewendet werde.

Es muss nun eine Reihung oder Wertung der verschiedenen Unterrichtselemente vorgenommen werden. Die Grammatik tritt jedenfalls in die letzte Reihe, denn ihrer Aufgabe nach ist sie nur ein dienendes Glied und als Ergebnis der Reflexion, einer zusammengesetzten geistigen Thätigkeit, ist sie verhältnismässig schwierig. Ob nun dem Sprechen einerseits oder dem Lesen und Schreiben andererseits der Vorrang gebühre, das zu entscheiden fällt theoretisch nicht schwer. Das Wort Sprache kommt von sprechen; der mündliche Gebrauch ist der erste, der einfachere, natürlichere und häufigere; das Sprechen muss daher im psychologisch begründeten Sprachunterricht die erste Stelle einnehmen. Ich erlaube mir besonders zu betonen, dass aus praktischen Gründen der gesammte Wortschatz äusserst sorgfältig gesichtet werden sollte; etwa 2000 Vocabeln werden sowohl hinreichen, als auch bewältigt werden können. Die Quelle des Wortschatzes sei stets die

anschauung, und zwar sowohl die sinnliche als auch die innere. Zur Erweckung der Vorstellungen kann unbedenklich und kurzweg die Muttersprache benützt werden, wofern nur auch für die fremdsprachliche Verknüpfung des Neuen mit Bekanntem hinreichend gesorgt wird. Die Sprechübungen können und sollen einen Stufengang vom Leichterem zum Schwereren befolgen. Es stehen uns in dieser Hinsicht folgende Übungsarten zur Verfügung:

1. Vorsprechen und Nachsprechenlassen von Wörtern, beziehungsweise Sätzen, die vorher irgendwie interessant gemacht worden sind.

2. Fragen mit Anwendung der eben gelernten Wörter; z. B.: *Avez-vous un sac d'école? J'ai ... Avez-vous un canif? J'ai ...*

3. Fragen, welche eine Aufzählung verlangen: *Qu'y a-t-il dans ton sac d'école? Qu'est-ce qu'on trouve dans ton armoire? Qu'auras-tu à ton dîner?*

4. Fragen, welche eine freiere Gestaltung der Antwort zulassen. Hier ist zu unterscheiden zwischen Übungen, die mehr im Dienste der Grammatik stehen und zwischen eigentlichen Gesprächen. Zur ersteren Gattung gehören Fragen wie die folgenden: *Quels objets sont bruns? Quelles fleurs sont blanches? Quelles denrées trouve-t-on chez l'épicier?* Zu bemerken ist hier, dass nicht etwa mit einem zusammengezogenen Satze geantwortet werden darf, sondern nur mit mehreren einfachen Sätzen. Eigentliche Gesprächsfragen wären z. B.: *Comment as-tu préparé le dîner? Que feras-tu ce soir? Que ferais-tu si tu étais riche?*

Soll in den Lehrbüchern der Sprechstoff enthalten sein? Und in welcher Form? Ich würde dafür stimmen, dass der Sprechstoff aufgenommen würde und zwar mit der deutschen Übersetzung daneben. Diese Form böte den Kindern viele Erleichterung und Zeitersparnis. Die vorzunehmenden mündlichen und schriftlichen Übungen könnten als Fragen und Aufgaben angefügt werden. Daran nun hätte sich der zugehörige Lesestoff zu schliessen. Dem Grundsatz der Concentration zufolge muss nämlich gefordert werden, dass das Wortmateriale der Sprech- und Lesestoffe dasselbe sei. Das schliesst natürlich nicht aus, dass der gedankliche Inhalt der Lectüre eine Erweiterung bedeuten dürfe. Solang nicht völlige Lesesicherheit erlangt ist, wird die erste Darbietung der Lesestücke stets mündlich geschehen müssen; denn das Lautbild ist für die Aussprache wichtiger als das Schriftbild, die erste Perception ist stärker als die zweite. Die Verwertung der Lectüre geschieht auf mündlichem und schriftlichem Wege mittels Abfragen, Erzählenlassen, Abschreiben, Niederschreiben memorierter Stücke, Umformen, grammatischer Revision u. s. w.

Der grammatische Unterricht ist der Klarheit und Kürze halber in deutscher Sprache zu ertheilen. Ob die Grammatik von der freien Lectüre oder von präparierten Sätzen abzuleiten sei, ob sie in systematischer Folge oder nur in gelegentlichen Bemerkungen gelehrt werden solle, diese Frage ist noch gänzlich unentschieden, d. h. jeder Methodiker entscheidet für sich. Es scheint mir jedoch, dass die allgemeinen Unterrichtsgrundsätze Licht genug geben, um auch hier das Rechte zu finden. Vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren! Man nimmt einen charakteristischen Satz aus dem bereits behandelten Sprech- und Lesestoffe und fügt daran die Belehrung. Auf diese Weise würde das Lehrbuch gewissermassen als Anhang eine aus wenigen Seiten bestehende Sammlung grammatischer Regeln und Paradigmen erhalten. Übersichtlich und klar zu sein ist ja die Hauptaufgabe der Regeln, und diese Eigenschaften würde die angeregte Zusammenstellung haben. Die weitere Anschauung, d. h. die Verknüpfung geschieht an einem einigermassen dafür geeigneten Stücke des Sprech- und Lesestoffes und nur insoweit es zwanglos möglich ist. Bei Wiederholungen verfügt man ja wieder über mehr Material, das durchsucht werden kann. Nichts künstlich schwieriger machen! Die Formenlehre vom Schüler abstrahieren zu lassen, hat wenig Sinn; sie kann vom Lehrer vor den Augen der Schüler abstrahiert werden. Die Syntax muss durch längst vorangegangene mannigfache Sprachanschauung schon, wenn auch nur dunkel, im Besitz des Schülers sein, wenn man darangeht, von einzelnen Fällen syntaktische Gesetze abzuleiten. Daher kann die Forderung: „Grammatik an der Hand der Lectüre“ im Elementarunterrichte nur bedeuten, dass der Grammatikunterricht auf Anschauung gegründet werden solle. Die gelernten Regeln müssen natürlich sowohl reine als eingekleidete Anwendung finden. Unter den reinen Übungen sind Declinieren, Conjugieren und Steigern gedacht. Die eingekleideten Anwendungen bestehen im Beantworten von Fragen und im Ausführen von Umformungen nach Person und Geschlecht, Zahl, Zeit und Modus. Es erweist sich als zweckmässig, grammatische Typen memorieren zu lassen. Im übrigen sollen nur noch Gallicismen und kleine Gedichte auswendig gelernt werden. Vocabelreihen werden zum Memorieren nicht aufgegeben.

Hiermit erscheinen mir die Hauptpunkte einer Methodik des französischen Unterrichts an österreichischen Bürgerschulen in Betrachtung gezogen. Ich schliesse mit der Bemerkung, dass meine Ansichten und Auffassungen aus einer nun abgeschlossenen mehrjährigen Praxis und einer besonderen Vorliebe für den Gegenstand herkommen; dieser Ursprung aus

der Wirklichkeit hat allein mir den Muth gegeben, mein methodisches Bekenntnis hier vorzubringen. Sollten Erläuterungen oder Auskünfte gewünscht werden, so stehe ich bereitwillig zu Diensten.

Thesen.

I. Ziel.

Verstehen und Sprechen, Lesen und Schreiben der gebildeten Umgangssprache, soweit sie innerhalb des Gedankenkreises eines zehn- bis zwölfjährigen Schulkindes liegt. Kenntnis einiger Proben aus der französischen Literatur der Neuzeit.

II. Unterrichtsstoff.

Der Wortschatz soll äusserst sorgfältig gesichtet und auf etwa zweitausend Vocabeln beschränkt werden. Die Sprech- und Lesestoffe sind zumeist dem täglichen Leben, jedenfalls aber dem Interessenkreise der Schüler zu entnehmen. Von der Grammatik wird nur das Wichtigste behandelt; eine eigentliche Aussprachelehre wird nicht betrieben.

III. Unterrichtsmittel:

a) für das Sprechen.

1. Die Quelle des Wortschatzes sei die Anschauung und zwar sowohl die äussere als auch die innere.
2. Zur Erweckung der Vorstellungen kann unbedenklich die Muttersprache verwendet werden, wofern nur für die fremdsprachliche Verknüpfung des Neuen mit Bekanntem hinreichend gesorgt wird.
3. Die Sprechübungen sollen einen Stufengang vom Leichterem zum Schwereren befolgen.
4. Die Gespräche dürfen nicht bloss Klangeindrücke bleiben, sondern müssen zur Erzielung von Klarheit und Dauerhaftigkeit des Unterrichts auch als Schriftbilder in das Bewusstsein des Schülers eintreten.

b) in Bezug auf die Lectüre.

5. Dem Grundsatz der Concentration zufolge soll das Wortmateriale zu den Sprechübungen dem Lesestoffe entnommen werden.
6. Solange nicht völlige Lesesicherheit erreicht ist, soll die erste Darbietung der Lesestücke stets mündlich geschehen.
7. Die Lesestoffe werden mündlich und schriftlich verarbeitet durch Abfragen, Erzählen und Freischreibübungen.

c) die Grammatik betreffend.

8. Die grammatischen Belehrungen sind der Klarheit und Kürze halber in deutscher Sprache zu geben.
9. Sie werden an eine charakteristische Stelle aus dem Bereiche des Bekannten angeknüpft; eine weitere und mehrseitige Veranschaulichung erfolgt an einem einigermaßen hierzu tauglichen, schon behandelten Lesestücke.

10. Die gelernten Regeln können dann sowohl reine als auch eingekleidete **Anwendungen** finden. Die Anwendungen sind Freischreibübungen.
11. Es erweist sich als zweckmässig, **grammatische Typen** memorieren zu lassen.
12. Im übrigen sollen nur noch kleine Prosastücke und Gedichte, sowie Gallicismen auswendig gelernt werden; Vocabelreihen werden zum Memorieren nicht aufgegeben.

Antragstellerin: Marie Habel.

Debatte.

Hr. Schamanek wendet sich gegen den 1. Punkt der Thesen. Das Ziel ist ihm zu hoch gesteckt. „Wir haben zu wenig Stunden“. Er verliest das vom hoh. Landes-
schulrathe im Jahre 1884 aufgestellte Lehrziel, welches weniger verlangt. Ferner wünscht er, dass in Punkt 12 auch das Auswendiglernen kleiner Dialoge, überhaupt von Prosastücken verlangt werde. Frl. Vortragende ist damit einverstanden.

Hr. Kuhner bespricht zwei stilistische Mängel. Es soll im 1. Punkt der Thesen heissen: „Schreiben der Umgangssprache der Gebildeten“ und im Punkt 12: „Vocabeln sollen nicht auswendig gelernt werden.“

Das Frl. Vortragende ist auch mit diesen Verbesserungen einverstanden.

VIII.

Das Turnen im gegenwärtigen Schulwesen.

Vorgetragen am 4. März 1899 von C. B. KRATOCHWIL.

Es war unserem Jahrhundert vorbehalten, die körperlichen Übungen als Erziehungsmittel dem Organismus der Schule einzufügen. Dadurch wurde erst der Ausbau derselben vollendet, und die Schule wurde auch zu einer hygienischen Anstalt, die neben der geistigen Ausbildung des Kindes auch dessen körperliche Erziehung im Auge hat, weil die Erfolge der Schule nicht allein von dem Masse geistiger Bildung, welche sie ihren Zöglingen angedeihen lässt, abhängen.

Ein Rückblick auf das Erziehungswesen der bedeutendsten Culturvölker zeigt auffallender Weise, dass gerade bei den Deutschen, diesem „vorzugsweise pädagogischen Volke“, viele Jahrzehnte verstreichen mussten, ehe den Leibesübungen der gebührende Platz in der Schule eingeräumt ward. Wohl sprachen sich im Principe alle pädagogischen Classiker für die Pflege der körperlichen Übungen, in denen sie das vornehmste Mittel gegen gewisse Nachtheile der geistigen Schulung erkannten, aus; wohl versuchten sie es auch, ihre Forderungen praktisch durchzuführen oder durchführen zu lassen; im grossen und ganzen aber vermissen wir in den damals gepflegten Leibesübungen das System, und sie unterschieden sich nicht wesentlich von denen, welche nach den Berichten Notker Labeos in dem Kloster St. Gallen zur Blütezeit des Klosterschulwesens betrieben wurden.

Erst in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts ward der Ruf nach systematisch geordneten und planmässig geleiteten gymnastischen Übungen für die heranwachsende Jugend laut. Dieser Ruf war kein vergeblicher, denn er fand überzeugte Männer, eine begeisterte Jugend, das Entgegenkommen der

Regierungen und auch die politischen Ereignisse waren den Strebungen besonders günstig. Fichte brauchte nur den Boden vorzubereiten; Guts-Muts wusste das Volk dafür zu gewinnen, Jahn begeisterte die Jünglinge für das Geräthturnen und Spiess bahnte dem Turnen den Weg in die niederen Schulen. Als durch eine königliche Verordnung (1842) — wahrscheinlich angeregt durch Lorinsers Schrift „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen“, 1836 — die Gymnastik in den Schulen Preussens als Erziehungsmittel aufgenommen wurde, war die Frage im allgemeinen gelöst.

Wie nicht anders zu erwarten war, konnte das später aus politischen Gründen erlassene Verbot gegen die Pflege des Turnens nicht ohne nachtheilige Folgen für die Leibesübungen überhaupt und für deren Pflege im Schulwesen im besonderen bleiben, und wenn auch dieses Verbot in der Folge wieder aufgehoben wurde, vermochte das Turnen in vielen Fällen seinen frisch-frohen Charakter nicht mehr zu gewinnen. Gewisse Entartungen blieben nicht aus: Einseitige Körperübungen auf Grund des theoretischen Systems, Künsteleien an mehrminder complicierten Geräthen und nicht zu allerletzt eine Art Athletik. Diese Verirrungen hielten sich zum Schaden des unverfälschten Turnens bis in unsere Zeit und haben dem Schulturnen viele Gegner geschaffen oder zum mindesten seine naturgemässe Entwicklung vielfach gehindert.

Wer sich die Aufgabe stellt, über die Art und Weise der Pflege der Leibesübungen in unserem neuzeitlichen Schulwesen zu referieren, muss einen kleinen Rückblick halten.

Das Verhältnis zwischen intellectueller und physischer Erziehung der Schuljugend war in den früheren Jahrhunderten insofern ein günstigeres, als deren intellectuelle Ausbildung weniger Zeit beanspruchte und die Schuljugend mehr Gelegenheit und Musse hatte, sich im Freien in ihrer Art zu tummeln. Eine gewisse Bewegungsfreiheit war den Klosterschülern nicht minder gewahrt als den Schülern der Stadtschulen, denn inner- und ausserhalb der Klostermauern gab es ebenso Tummelplätze für die Schuljugend als im Weichbilde der Stadt, wo die städtische Jugend ungezwungen in Spiel- und Leibesübungen sich bethätigen konnte. In einer Erzählung aus unserer Zeit könnte G. Freytag einer Person nicht die Worte in den Mund legen: „Ich lobe mir den grünen Anger und bunten Klee, dort werfen die Knaben und Mädchen den Ball und springen den Reigen.“

Die Gesundheitsfrage der Schuljugend kam, wenn ich mich so ausdrücken darf, erst mit der Frage der Überbürdung der Schuljugend auf die Tagesordnung und ist heute mehr denn je actual, weil begründete Zweifel

erwacht sind, ob die Constitution der Jugend nicht „unter der Last der Culturforderungen in der Entwicklung zurückbleiben oder zumindest leiden müsse!“ Aber auch die socialen Verhältnisse und gewisse Schattenseiten der Grossstadt drängen nicht minder, alles daranzusetzen, die Frage der körperlichen Erziehung einer befriedigenden Lösung zuzuführen.

Mit dem Anwachsen der Städte und Industrieorte hielt die Vertheuerung von Grund und Boden gleichen Schritt. Freistehende Schulgebäude wurden „verbaut“, neue Schulhäuser mit möglichster Sparung an Platz und Raum aufgeführt, und auf den freien Plätzen, welche besser für Schulen und Spielplätze hätten reserviert bleiben sollen, führte man Neubauten auf, denn die Opfer, welche der Gemeindehaushalt dem allgemeinen Wohle bringen musste, wuchsen mit jedem Jahre. Dass das Wohl der Jugend auch einen Theil des Allgemeinwohles ausmacht, vergass man dabei. So häuften sich mit der Zeit die Unterlassungssünden, und wenn auch heute der Ruf nach einer ausreichenden körperlichen Erziehung unserer Schuljugend offene Ohren und guten Willen findet, so zerschellen doch viele der dahin zielenden Strebungen an den Klippen: Geld und Sonderinteresse. Jene ungesunden Verhältnisse, welche die Ära wirtschaftlichen Aufschwunges gezeitigt hat, sind heute die Haupthemmnisse, die einer zureichenden physischen Jugenderziehung entgegenstreben. Dies darf uns jedoch nicht hindern, immer wieder diese accute Frage anzuregen und Vorschläge zu machen, bis eine Remedur geschaffen wird.

Unleugbar sind die Ansprüche, welche die Gegenwart an die geistigen Kräfte der Kinder stellt, bedeutend grösser als ehemals, und die Jugend ist demzufolge durch längere Zeit an die Schulbank gebunden. Dazu gesellen sich noch in den grösseren Städten der Mangel an gesunder Luft und bei dem ärmeren Theile der Bevölkerung höchst ungünstige Nahrungs- und Wohnungsverhältnisse.

Ich will vor allem den geregelten Schulunterricht ins Auge fassen, weil er auf den Gesamtorganismus des Erziehungsobjectes in hygienischer Beziehung nicht ohne nachweisbaren Einfluss ist. Es ist eine wiederholt beobachtete Thatsache, dass viele Kinder in den ersten Jahren ihrer Schulpflicht die frische Gesichtsfarbe verlieren, schlaffe Körperformen bekommen, ein gewisses Mass an Beweglichkeit und Lebendigkeit, an Munterkeit und Heiterkeit einbüssen, leichter ermüden und zur Trägheit neigen. Die Ursache dieser Erscheinungen müssen wir vor allem in der Schule selbst suchen, denn hier muss das Kind durch eine gewisse Zeit auf seinem Platze verharren, sein Geist wird in eine bestimmte Richtung gelenkt, und es soll durch längere

Zeit seine Aufmerksamkeit auf eine Sache concentriren; zugleich raubt die strenge Pflichterfüllung dem fleissigen Kinde auch ausserhalb der Schule viel von seiner Sorglosigkeit. In einem Raume, dem frische Luft nur spärlich zufliesst, so dass die Athemluft mit jeder folgenden Unterrichtsstunde schlechter wird, sitzen 40—70 Kinder beisammen, deren Muskelthätigkeit auf ein Minimum herabgesetzt und deren Athmung zufolge der von ihnen verlangten Aufmerksamkeit nur eine oberflächliche und unregelmässige ist. Eine schlechte Blutbildung mit all ihrer Rückwirkung auf das Allgemeinbefinden des Kindes ist die erste Folge. Selbst Schüler, welche dem Unterrichte nur geringen oder gar keinen Geschmack abgewinnen können, bleiben von dieser Einwirkung der Schule anfänglich nicht verschont; sie vermögen sich aber bald diesen Einflüssen zu accomodieren, während der fleissige Schüler eine gewisse krankhafte Blässe und die Disposition zu leichter Ermüdung behält. Daran vermag auch die ingenioseste Ventilation und der tüchtigste Lehrer wenig zu ändern, weil eben — besonders bei strebsamen Schülern — mit der fortschreitenden Unterrichtsstunde wegen der schlechten Blutbildung die Fähigkeit herabsinken muss, aufmerksam zu bleiben. Gleichzeitig lassen die Muskeln des Rumpfes nach, und eine, der Entwicklung des Brustkorbes sehr hinderliche, unzulässige Körperhaltung tritt ein, welche sich auch durch keine wie immer construierte Schulbank hintanhalten lässt. Das organische Materiale im Kinde erschöpft sich im Schulzimmer weit schneller und nöthigt das Kind zum unbewussten Rasten. Es ist deshalb ebensowenig unaufmerksam, als jenes träge ist, das seine geistige Regsamkeit im Laufe des Unterrichtes überhaupt nicht mehr erlangen kann.

Solche Erscheinungen kann auch der sogenannte Wechsel im Unterrichtsgegenstände, wie er ehemals als Mittel gegen geistige Ermüdung, Unachtsamkeit und zur Erholung empfohlen wurde, nicht bannen, vielmehr haben sich namhafte Schulhygieniker dahin ausgesprochen, dass es eine bedenkliche Sache ist, geistig ermüdete Kinder durch einen zu grossen Wechsel der Unterrichtsgegenstände — wobei die vorwiegend geistbildenden Unterrichtsdisciplinen verstanden sind — täglich mehrmals das Ermüdungsstadium passieren zu lassen. Nur die manuellen Fertigkeiten, welche wenigstens dem kindlichen Geiste Ruhe gönnen, machen theilweise eine Ausnahme, wenn sie nicht auch, wie man es so gerne sieht und fordert, in den Dienst der intellektuellen Bildung gezogen werden.

Da jede Geistesthätigkeit einem physiologischen Vorgange im Gehirne entspricht und die Anforderungen an den Geist wegen seiner Wechselwirkung zum Körper auch Anforderungen an den Körper bedeuten, so muss die

Function der Organe gestört und die normale Entwicklung des Körpers geschädigt werden, wenn ein dauerndes Missverhältnis zwischen geistiger und körperlicher Beschäftigung platzgreift. Daher thut es sehr noth, durch entsprechende Mittel die Athmungs- und Circulationsorgane in ihrer während der geistigen Thätigkeit gesunkenen Function wieder zu heben, damit der herabgesetzte Stoffwechsel gefördert und seine schädliche Rückwirkung auf den Geist gehindert werde. Jede Förderung der Assimilation steigert das Nahrungsbedürfnis, und dieses bedingt wieder eine Erneuerung und ein rascheres Wachsthum. Starke Herz- und Lungenarbeit ist unserer Jugend immer zuträglich. Nach Beneke verhält sich beim Kinde das Volumen des Herzens zum Umfange der Aorta wie 5 : 4, bei Erwachsenen wie 5 : 1; mithin nimmt das Volumen des Herzens im Vergleiche zum Umfange der Hauptschlagader während des Wachsthums um das Vierfache zu. Rechnen wir fernér beim Kinde in der Ruhe 16 Athemzüge per Minute, die achtmal frische Luft der Lunge zuführen, so steigt diese Luftzufuhr während des Marschierens und Laufens auf das 5—7fache, was eine ganz energische Blutregeneration bedeutet.

Durch unseren gegenwärtigen Schulunterricht und die desperaten socialen Verhältnisse sind somit die Bedingungen zu einer Reihe von Übelständen gegeben, die einer Degeneration der Jugend im hohen Grade Vorschub leisten.

Die Mittel, solcher Degeneration vorzubeugen, wird in drei Forderungen ausgedrückt:

1. Hebung der Widerstandskraft der Jugend.
2. Fernhaltung der Gesundheitsstörungen von derselben.
3. Sanitäre Überwachung des Schulwesens.

Es ist heute weder meine Absicht noch meine Aufgabe, auf diese Forderungen näher einzugehen, ich will einzig und allein versuchen, darzulegen, wie das Turnen, als das derzeit einzige Mittel für die körperliche Erziehung in der Schule, gestaltet werden müsse, dass es sich obigen Forderungen anpasse und den beabsichtigten Zwecken in jeder Richtung entspreche.

Ich muss bei dem präcisen Ausdrucke „Turnen“ bleiben, denn es ist dies der in der Schul- und Unterrichtsordnung vorkommende Begriff und wohl zu unterscheiden von dem, was die Griechen, welche die Leibesübungen als Erziehungsfactor in der edelsten Form verwirklichten, unter Gymnastik verstanden; das Turnen umfasst auch nicht alles das, was wir derzeit unter Leibesübungen verstehen, nämlich Reiten, Radfahren, Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Skilaufen, Rudern, Touristik, Tanzen, Fechten u. a., Übungen, welche den Körper gewandt und kräftig machen, den Muth stählen und die

Energie entwickeln. Es wird in absehbarer Zeit nicht möglich sein, diese oder jene der genannten Leibesübungen dem Schulorganismus einzuverleiben, wir werden uns vielmehr auch fernerhin nur mit einer besonderen Form der Leibesübungen, dem Turnen, begnügen müssen, umsomehr Grund, dass unser Streben dahin gehe, durch einen rationellen Betrieb des Turnens einigermaßen die andern Leibesübungen zu ersetzen, anderseits alles aus dem Turnbetriebe auszuschneiden, was den beabsichtigten Zweck illusorisch machen könnte.

Vor allem muss das Missverhältnis zwischen Geistes- und Körperbildung in der Schule dahin eine Besserung erfahren, dass die Zahl der wöchentlichen Turnstunden auf drei erhöht und das Turnen auch in Mädchenschulen als obligat erklärt wird. Diese zwei Forderungen haben bereits in den Schulen der Schweiz und Deutschlands zum grossen Theile Verwirklichung erfahren. Im besonderen kann die Nothwendigkeit des Turnens der Mädchen nicht oft genug betont werden. Nicht allein aus schulhygienischen Gründen, sondern auch wegen ihres künftigen Berufes als Mütter sind sie im selben Masse der Leibesübungen bedürftig, wenn nur eine entsprechende Übungsauswahl platzgreift, die aus dem Turnen alles eliminiert, was dem weiblichen Geschlechte und seinem Organismus nicht zuträglich oder unpassend ist, ohne dass deshalb aber durch eine allzu grosse Betonung der Weiblichkeit der Turnbetrieb an Mädchenschulen selbst zu einem weibischen werde.

In der Turnstunde soll der Geist des Schülers ruhen, der Körper aber sich ausreichend bethätigen, damit das Turnen auch zu einer Erholungsstunde und der übermässige Blutzufluss zum Gehirne gehindert und anderen Organen zugeleitet werde. Dies setzt eine wohlüberlegte Übungsauswahl voraus und lehrt uns vor allem, alle Übungen abseits zu lassen, die auch an die geistigen Kräfte der Kinder Forderungen stellen, welche mit den Aufgaben des Turnens unvereinbar sind. Recht treffend sagen Dr. Burgerstein und Dr. Netolizka, das Schulturnen dürfe kein Drill, der Turnsaal keine geistige Drillstätte sein, wo in zwei wöchentlichen Stunden weitaus schwierigere Ordnungsübungen geübt werden, als es das Exerzierreglement verlangt. Von den complicierten Reigen und Übungsfolgen in den Freiübungen (auch mit Hanteln oder Stäben) will ich ganz absehen. Diese Übungen bedeuten eher eine Belastung als Entlastung der Gehirnthatigkeit des Kindes, besonders weil eine starke Anstrengung des Gedächtnisses nicht zu vermeiden ist. Lagrange sagt, dass im allgemeinen die Ordnungsübungen wegen der dabei zu beobachtenden Disciplin und Aufmerksamkeit das ohnehin ermüdete Gehirn noch mehr alterieren, statt es zur Ruhe kommen zu lassen. Diese

Übungen schaffen statt Zerstreuung Langweile. Zum Glücke ist die Zeit der Reigen mit ihrem höchst zweifelhaften Werte und die der öffentlich aufzuführenden Massenfrei- und Ordnungsübungen, denen immer ein längerer Drill vorangehen musste, nahezu vorüber. Der Lehrer, welcher die Aufgabe des Turnens richtig erfasst und sich nicht der Thatsache verschliesst, dass der kindliche Körper das Einpauken noch viel schlechter verträgt als der Geist, wird solche Übungen auf ein Minimum einschränken und viele gänzlich beiseite lassen.

Nichts hat wohl aber noch mehr das schulgemässe Turnen entwertet, als gewisse raffinierte Mittel, Complicationen im Commando und eine öde Pedanterie, denen man nicht selten begegnet und die sich als schulmeisterliche Kleinarbeit und eine naturwidrige Übertragung Spiess'scher Systematik in die Praxis entpuppen. Unter solchen Umständen muss die Turnstunde für Schüler und Lehrer zu einer Plage stunde werden, die in den Schülern alle Freude am Turnen verkümmert. Sehr bezeichnend ist es, dass so vielfach gerade bei den Deutschen mit einer rührenden Consequenz vom „Turnunterrichte“ — ein schauerhaftes Wort — gleich einem Lehrgegenstande gesprochen wird.

Über den Wert der Geräthübungen gehen die Ansichten der Schulhygieniker sehr auseinander. Dr. Schmidt in Bonn hat versucht, wissenschaftlich nachzuweisen, dass das Geräthturnen für Kinder unter 12 Jahren nicht von Nutzen ist; in England pflegt man in den Schulen fast keine anderen körperlichen Übungen als das Bewegungsspiel; Belgien hat aus seinen Elementar- und Mittelschulen die akrobatische Gymnastik verbannt und gegen 60 Turnspiele in den Lehrplan aufgenommen. Jedenfalls wurde in allen diesen Fällen zu weit gegangen. Eine reifliche Erwägung lässt zu folgenden Resultaten kommen.

Vor allem sind jene Geräthübungen entweder gänzlich auszuschneiden oder doch auf ein geringes Mass zu beschränken, bei denen durch eine starke Inanspruchnahme der Brust- und Schultermuskeln der Brustkorb fixiert und somit die Athmung gehemmt wird oder gar zum Stocken kommt. Auch jene Geräthe, welche die Mehrzahl der Schüler durch längere Zeit zum Müssigstehen verurtheilen; taugen unseren Zwecken nicht; entweder müssen diese Geräthe in hinreichender Anzahl vorhanden sein — eine oft gänzlich undurchführbare Forderung — oder gänzlich gemieden werden.

Andere Geräthübungen, die nachweisbar viel physische Kraft fordern, vorwiegend die Oberarm- und Brustmuskeln oder nur einzelne Muskelgruppen beanspruchen, die ferner eine besondere Beherrschung des Willens und

Körpers heischen, sollen nur massvoll und in ganz günstig gelegenen Turnstunden mit steter Berücksichtigung des Individuums gepflegt werden, denn es ist nicht zu empfehlen, mit geistig ermüdeten Kindern schwere Übungen anzustellen. Versuche mit dem Ergographen haben bestätigt, dass eine geistige Ermüdung auch ein Nachlassen der Muskelenergie bedingt. Für nicht genügend genährte Kinder müssen wir ebenfalls Ausnahmen gelten lassen, weil jede scharfe Anregung des Stoffwechsels auch eine hinreichende Stoffzufuhr verlangt. — Es empfehlen sich daher vor allem Übungen, die aus „halb-automatischen Bewegungen“ bestehen, z. B. Laufen, Springen, Geschicklichkeits- und Schnellkeitsübungen, das Bewegungsspiel u. a.

Letzteres soll auf der Unterstufe den Mittelpunkt des Turnens bilden, im Turnen auf den andern Altersstufen aber eine hervorragende Stellung einnehmen.

Schmidt, Schenckendorff, Georgens u. a. haben in so überzeugender Weise den Wert des richtig geleiteten und methodisch betriebenen Bewegungsspieles dargelegt, dass es mir gar nicht möglich ist, noch nachdrücklicher dafür einzutreten, aber einiges sei mir doch gestattet anzuführen. Schmidt vergleicht sehr treffend das Turnen als nachgeahmte Thätigkeit mit dem Buchstabieren, mit der Wort- und Satzbildung, während er in dem Spiele den freien Aufsatz, den Ausdruck der Bethätigung des Willens sieht. Das Turnen verhält sich zum Spiele, wie die Sprachlehre zur Conversation. — Auch des österreichischen Arztes Peter Franke will ich gedenken, dessen Darlegungen über den Wert des Spieles erst in den letzten Jahren der unverdienten Vergessenheit entrissen wurden.

Selbstredend darf ich der Schulwanderungen, Fussmärsche und Ausflüge wegen ihres Wertes für die physische Erziehung nicht vergessen, denn sie bringen das Kind in frische Luft, fördern den Stoffwechsel und lehren es in seinen Bewegungen auf fremdem Terrain sicher zu werden. Bei solchen Gelegenheiten kann die erwachende Lebenslust und Jugendheiterkeit voll zum Durchbruche kommen. Dass diese Ausflüge wegen des peripatetischen Unterrichtes weitere Würdigung verdienen, hat Herr Director Zens an dieser Stelle in ganz ausgezeichnete Weise auseinander gesetzt.

Es erübrigt mir nun der Vollständigkeit halber Ihr Augenmerk noch auf einige andere Momente des Turnbetriebes zu lenken.

Es bedeutet zweifellos einen Fortschritt, dass in den Schulen davon abgegangen wurde, die Turnstunden immer an das Ende der Unterrichtszeit anzusetzen. Ich halte eine Turnstunde innerhalb der Unterrichtszeit, beson-

ders vormittags, für sehr wertvoll, wenn das Turnen die Kinder erholt und erfrischt, aber nicht körperlich ermüdet.

Innerhalb einer Classe sollen die Turnzeiten auf Vor- und Nachmittag vertheilt werden, weil dies die Übungsauswahl, welche mit Rücksicht auf den Allgemeinzustand der Schüler getroffen werden muss, erleichtert. Dieser letztere Umstand wird jeden Turnlehrer sofort über den Wert oder besser gesagt Unwert der sogenannten „Turnordnungen“ (Geräthfolgen, Übungspläne, Turnpläne) aufklären. Solche allgemeine Turnordnungen, welche für alle Classen gleicher Altersstufe bestimmt sind und eine Übungsfolge vorschreiben, ohne dass auf die Bedürfnisse der einzelnen Classen unter Rücksichtnahme auf deren Stundenplan irgend Bedacht genommen wird, sind geradezu naturwidrig. Schön säuberlich in deutlicher Schrift ist da dem Turnlehrer eine Marschroute vorgeschrieben, an die er sich bei Vermeidung „sonstiger Folgen“ halten muss. Was bei solch bureaukratischer Ungeheuerlichkeit zutage kommt, kann man sich vorstellen.

Was die Turnstätten selbst anbelangt, so kann ich es mir umso mehr ersparen, Kritik zu üben oder Vorschläge zu machen, als darüber mehr als genug geschrieben und gesprochen wurde, und ich nur längst Bekanntes wiederholen müsste. Nur scheint es mir, als würden einzelne Momente nicht stark genug betont, so besonders die Grösse der freien Turnfläche (4 m² im Turnsaale, 5 m² auf dem Sommerturnplatze per Schüler), die Anbringung der Bodenfläche des Turnraumes mindestens 0·5 m über dem Parterre und die gute Isolierung der Mauern gegen die aufsteigende Bodenfeuchtigkeit, denn diese ist die Ursache jener dumpfen, feuchten Luft, welche den Turnraum erfüllt und keinen Ausweg findet. Hat der Turnsaal nicht eine besonders günstige Lage, so zeigt sich in ihm jene Luftstagnation, welche den nach jeder Turnstunde unerlässlichen raschen Luftwechsel unmöglich macht. Nicht minder wie auf dieses Moment muss auch der Bautechniker auf die Studierung des Garderoberraumes achten. Er muss vor dem Eingang in den Turnsaal angebracht sein, denn er diene nicht allein dazu, dass hier die Schüler ihre Requisiten, beengenden Oberkleider und Schuhe (Umtausch gegen Turnschuhe) ablegen, sondern er halte auch das Betreten des Turnraumes seitens der Schüler mit ihren Strassenschuhen hintan. Die peinlichste Reinlichkeit in dem Turnraume ist eine der ersten hygienischen Forderungen.

Am traurigsten sieht es mit den Sommerturnplätzen aus. Die wenigsten Schulen haben einen Sommerturnplatz, der den bescheidensten Anforderungen entspricht; meist wird der sonnige, vom Schulgebäude eingeschlossene Hofraum als Sommerturnstätte benützt. Hier waten die Schüler bis zu den

Knöcheln in einem Gemisch von Kies, Sand, Staub und Russ und athmen eine Atmosphäre, die, wie ja nicht anders denkbar, an Reinheit vieles zu wünschen übrig lässt. Oft ist aber diese Turnstätte doch besser als der dumpfe Turnraum, in den sich der Lehrer nur schweren Herzens mit den Schülern zurückziehen muss, wenn er es nicht über sich bringt, die überquellende Jugendlust zu dämpfen, mit strafendem Blicke jeden Heiterkeitsausbruch sofort zu ersticken und den Schülerkreis unter den Zwang klösterlicher Stille zu beugen, damit nicht der Unterricht in den andern Classen, deren Fenster in diesen Hofraum gehen, leide.

Wir alle stehen unter dem Eindrucke, dass es in der Frage der Leibesübungen noch vieles zu lösen gibt; wappnen wir uns hiefür mit Arbeitslust, Ausdauer und Geduld. Das Arbeitsfeld ist keineswegs so klein. Bin ich mir doch selbst bewusst, über ganz bescheidene Darlegungen nicht hinaus gekommen zu sein, weil mir der Stoff unter den Händen wuchs. Aus diesem Grunde beschränkte ich mich darauf, Anregungen zu geben, damit die Frage des Turnens ob den lebhaften Reformen auf dem Gebiete anderer Schuldisciplinen nicht zu kurz komme.

IX.

Zur Vollendung des 25. Vereinsjahres der Wiener pädagogischen Gesellschaft.

Gesprochen am 6. Mai 1899 von M. ZENS.

Vor einem Vierteljahrhundert gründeten mehrere Wiener Lehrer einen Fachverein, den sie „Wiener pädagogische Gesellschaft“ nannten.

Diese Gründung entsprach einem thatsächlich vorhandenen Bedürfnisse.

Die durch das Bürgerministerium eröffnete freiheitliche Ära hatte naturgemäss auf dem Gebiete des Volksschulwesens eine völlige Umgestaltung herbeigeführt, und der Lehrerschaft erwuchs die Aufgabe, den Anforderungen der neuen Zeit gerecht zu werden und die neuen Formen mit dem rechten Inhalt zu erfüllen. Voll feurigen Eifers und mit opferwilligem Bemühen schritten die Bildner der Jugend an die Bewältigung dieser Aufgabe; überall trat das entschiedenste Bestreben nach Fortbildung hervor, die lange verhaltenen Quellen pädagogischer Erkenntnis wurden aufgesucht und für die allgemeinen Zwecke nutzbar gemacht. Mit Befriedigung und Stolz kann die österreichische Lehrerschaft auf diese schöne Zeit zurückblicken; die aufstrebende Fachpresse, zeitweilig unterstützt von der überwiegend fortschrittlichen Tagespresse, bereitete dem neuen Geiste die Stätte, der erste allgemeine österreichische Lehrertag trat glänzend in Erscheinung, zahlreiche pädagogische Vereine entstanden, und durch die Eröffnung des Wiener Pädagogiums ward insbesondere den Lehrern der Reichshaupt- und Residenzstadt Gelegenheit geboten, sich eine umfassendere und von einem freieren Geiste durchwehte fachliche Bildung zu erwerben, als die vormaligen Bildungsanstalten für Elementarlehrer vermitteln konnten und durften.

Und hier knüpfen wir den Faden an für die Geschichte der Entstehung der Wiener pädagogischen Gesellschaft. Die Schulgesetzgebungsarbeit war

der Hauptsache nach abgeschlossen, das öffentliche Unterrichts- und Erziehungswesen hatte einen bestimmten Rahmen erhalten, innerhalb dessen sich nun die innere Entwicklung und Ausgestaltung vollziehen sollte. Durch die angedeuteten Verhältnisse im allgemeinen und durch das Wiener Pädagogium im besonderen wurde in der Lehrerschaft das lebendigste Interesse erweckt für das Studium der pädagogischen Disciplinen und für psychologische Beobachtungen in der Schulstube; dieses Interesse verlangte nach fortgesetzter Befriedigung und Bethätigung, und um das letztere in ausreichendem Masse zu ermöglichen und zu schaffen, wurde die Bildung eines besonderen Vereines in Aussicht genommen. Derselbe sollte seine Aufmerksamkeit ununterbrochen und ungetheilt insbesondere den inneren Schulangelegenheiten widmen, die in dem schon bestehenden Vereine „Die Volksschule“ nicht hinlänglich berücksichtigt werden konnten, da dessen sonst durchwegs sehr verdienstliche Thätigkeit vorzugsweise den äusseren Schulverhältnissen zugewendet war.

So kam die erste Vorversammlung am 26. Jänner 1874 zustande, in welcher namens der Einberufer Herr Karl Huber in allgemeinen Umrissen die Aufgaben des zu gründenden Vereines darlegte, worauf die Herren Karl Huber, Josef Steigl und Benjamin Planer mit der Ausarbeitung der Satzungen betraut wurden. In einer zweiten Versammlung (am 28. Februar 1874) gelangten die vorgelegten Statuten zur Annahme; nachdem die niederösterreichische Vereinsbehörde dieselben (unterm 29. Juni 1874, Statth.-Z. 18 908) genehmigt hatte, fand am 15. October 1874 die Eröffnungssitzung statt, in welcher als die ersten Amtsträger gewählt wurden: Herr Karl Huber als Vorsitzender, Herr Wilhelm Bunning als Cassier und Herr Bernhard Maxel als Schriftführer.

Noch jetzt gelten alle wesentlichen und für die Besonderheit des Vereines charakteristischen Bestimmungen der damals aufgestellten Satzungen. Zweck des Vereines sollte sein, einerseits die Pädagogik bezüglich ihrer Theorie und Praxis sorgsam zu pflegen, anderseits die Mitglieder des Vereines in ihrer allgemein wissenschaftlichen und fachlichen Fortbildung zu fördern, endlich die auf Grund sorgfältiger Prüfung als richtig erkannten Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze in immer weiteren Kreisen zur Geltung zu bringen.

Was von Anfang an als Mittel zur Erreichung dieser Zwecke ins Auge gefasst wurde, ist im grossen und ganzen bis heute zur Anwendung gekommen: es wurden entsprechende Vorträge gehalten und einschlägige Referate erstattet, Besprechungen über dieselben eingeleitet und der Inhalt des Vortragenen, sowie das Ergebnis der Kritik desselben in Fachblättern veröffentlicht. Im Jahre 1877 erschien der erste gedruckte Jahresbericht des

Vereines, und von 1878 ab wurde das „Pädagogische Jahrbuch“ (Verlag von Julius Klinkhardt u. Comp.) herausgegeben. Durch mehrfache Spenden, wie auch durch Anschaffungen aus Vereinsmitteln gelang es, eine Vereins-Bibliothek einzurichten; doch konnte an die Eröffnung eines Lesezimmers bisher nicht geschritten werden, weil der Verein noch nicht in der Lage ist, über die hiezu nöthigen Barmittel zu verfügen.

Waren nun auch der neu entstandenen Wiener pädagogischen Gesellschaft die Zwecke und Ziele ihrer Thätigkeit satzungsgemäss vorgezeichnet, so konnte doch erst die Erfahrung lehren, welche bestimmte Form diese Thätigkeit mit Rücksicht auf die Leistungsfähigkeit und Opferwilligkeit der Mitglieder werde annehmen müssen, beziehungsweise ob überhaupt eine andauernde gemeinsame Wirksamkeit möglich und erspriesslich sei. So galten die ersten Jahre der Vereinsthätigkeit als wirkliche Probejahre, die für das weitere Schaffen die Richtung weisen und zur Bildung einer Vereins-Tradition dienlich sein sollten. Anfänglich wurde die Tagesordnung von einer Sitzung zur andern festgesetzt, späterhin aber ein Jahresprogramm aufgestellt, ohne dass dadurch dem Verein die Möglichkeit benommen war, plötzlich auftauchende und eine rasche Erledigung fordernde Fragen in die jeweilige Tagesordnung einbeziehen und sofort in Verhandlung nehmen zu können. Mit der Herausgabe des Pädagogischen Jahrbuches trat der Verein aus seinem engeren Kreise hinaus auf den Schauplatz öffentlicher Kritik, und indem er damit ein ungleich ausgedehnteres Geltungsgebiet zu erringen strebte, war für ihn, beziehungsweise für jeden Vortragenden, von selbst die Verpflichtung gegeben, noch strenger als bisher in der Beurtheilung der eigenen Arbeiten zu sein.

Es kann nicht unerwähnt bleiben, dass die Entstehung der Wiener pädagogischen Gesellschaft hie und da auch mit Misstrauen betrachtet wurde, und zwar zumeist aus dem Grunde, weil man befürchtete, dass diese Gründung zu einer Schwächung des Vereines „Die Volksschule“, beziehungsweise zu einer Zersplitterung der Lehrerschaft führen werde. Zudem hatte der junge Verein in die erste Formulierung seiner Vereinszwecke den bekannten Satz: „Pflege der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst“, aufgenommen und damit an bestimmter Stelle Widerspruch erregt, obwohl dieser Ausdruck viel eher einen hochgemuthen Sinn der Antragsteller als ein Abirren in fernliegende Thätigkeitssphären erkennen lässt. Namentlich wäre hier die Stellungnahme des Fachblattes „Volksschule“ aus dem Jahre 1874 anzuführen. Es lag übrigens gar nicht in der Absicht des Vereines, es allen Leuten rechtzumachen. Die Wiener pädagogische Gesellschaft vermochte weder die-jenigen zu befriedigen, welche von vornherein das Bekenntnis auf eines be-

stimmten Meisters Worte oder die Aufstellung neuer überraschender Glaubenssätze verlangten, noch konnte sie den Gedanken hegen, für ein Universitätscollegium Ersatz bieten oder zur Vermittlung blosser Handgriffe und Fertigkeiten dienen zu wollen. Vielmehr sollte die neue Vereinigung ihr genaueres Gepräge durch die arbeitenden Mitglieder erhalten, deren Übereinstimmung im Streben, Auffassen und Beurtheilen durch die von der Mehrheit der Mitglieder gefassten Beschlüsse zum Ausdruck gelangen musste. Freilich, unbestimmt durfte die Stellung des Vereines von vornherein nicht sein: der gemeinsame Boden war gegeben im allgemeinen durch die von den grossen Meistern der Pädagogik gewiesene Bahn der Entwicklung und des Fortschrittes, im besonderen aber durch die für die heimischen Schulverhältnisse entscheidenden Gesetze der Jahre 1867, 1868 und 1869, in welchen die allgemeinen Rechte der Staatsbürger, das Verhältnis der Schule zur Kirche, sowie die Grundsätze des Volksschulwesens festgestellt erscheinen.

Der Verein gab sich mit Eifer seinen Arbeiten hin und fand deshalb immer mehr Anwert, so dass auch ehemalige Gegner entwaffnet wurden, denn die Arbeit ist immer eines der geeignetsten und sichersten Mittel, durch welche man Anerkennung erringen kann. So gelang es der Wiener pädagogischen Gesellschaft bald, einen festen Platz in der Organisation der Lehrerschaft einzunehmen und ihn trotz der Ungunst der Zeiten zu behaupten bis zum heutigen Tage. Insbesondere wollen wir hier einer Anerkennung gedenken, die sowohl ihres moralischen als auch ihres materiellen Wertes wegen für den Verein bedeutsam gewesen ist: auf Ansuchen des Vereinsausschusses gewährten der hohe niederösterreichische Landtag und der wohlwöbliche Gemeinderath der Stadt Wien durch eine Reihe von Jahren eine ansehnliche Subvention zur Herausgabe des Pädagogischen Jahrbuches. Dieses Ansuchen hatte der Ausschuss gestellt in der Überzeugung, dass die Vereinsarbeit, deren Früchte ja der Schule zugute kommen, im Dienste des öffentlichen Wohles erfolge, was durch die Zuwendung der Subvention seitens der genannten Körperschaften auch thatsächlich bestätigt wurde. Indem die Wiener pädagogische Gesellschaft die Subvention erbat und dankend in Empfang nahm, unterwarf sie sich daher keiner anderen Verpflichtung — nicht in den früheren, nicht in den gegenwärtigen Jahren — als die durch die Satzungen gekennzeichnete Vereinsaufgabe nach Kräften und in Treuen zu erfüllen.

Was das Verhältnis der Wiener pädagogischen Gesellschaft zu anderen Vereinen anbelangt, so ist anzuführen, dass der Ausschuss sich bemüht hat, den inneren Zusammenhang mit den, gleiche oder mindestens ähnliche Arbeitsziele verfolgenden Vereinen aufrechtzuhalten, insbesondere aber durch den Anschluss an den Landeslehrerverein und damit an den deutsch-

österreichischen Lehrerbund die Zugehörigkeit zum grossen Ganzen zu bekunden und an jenen allgemeinen Entschliessungen der Gesamtlehrerschaft theilzunehmen, die sich nicht nur auf die inneren, sondern auch auf die äusseren Schulangelegenheiten, namentlich aber auf das Festhalten an den freiheitlichen Grundlagen der Neuschule beziehen. Dass die Mitglieder der Wiener pädagogischen Gesellschaft sich stets als Angehörige ihres Volkes fühlten und daher auch ihren nationalen Pflichten als Deutsche vollkommen zu genügen strebten, ist ebenso selbstverständlich, wie dass sie an allen für unsere Dynastie und für unser Vaterland bedeutsamen freudigen wie traurigen Ereignissen stets herzinnigen Antheil nahmen.

Hat nun die Wiener pädagogische Gesellschaft sich bemüht, ihre freiwillig auf sich genommenen Pflichten mit Ernst und Ausdauer zu erfüllen, und ist sie in unserer raschlebigen und zur Wandelbarkeit so übermässig geneigten Zeit durch 25 Jahre in der ursprünglichen Richtung verblieben, so darf man ihrer Gesinnungstüchtigkeit das wohlverdiente Zeugnis nicht vorenthalten. Für den inneren Gehalt und die äussere Gestalt unserer Vereinsarbeiten geben die Pädagogischen Jahrbücher die wünschenswerten Belege. In den vorliegenden 21 Jahrgängen sind von beiläufig 100 Autoren mindestens 300 Vorträge, Referate und sonstige Abhandlungen veröffentlicht, und es weisen die Jahrbücher insoferne auch eine gewisse Reichhaltigkeit auf, als alle Gebiete der Pädagogik ihre Vertretung gefunden haben, welche letztere freilich nicht eine gleichmässige, nicht einmal eine in Hinsicht auf die Aufeinanderfolge planmässige sein kann, da die Aufstellung der Tagesordnung nicht nach Art eines fortschreitenden Schulpensums geschieht, sondern von der freien Entschliessung des Vereinsausschusses, beziehungsweise von den einlaufenden Anmeldungen der Vortragenden abhängig ist. Der Verein hielt bis jetzt 269 Vollversammlungen ab — in den ersten Jahren seines Bestandes auch viele Sectionssitzungen — und hat somit seinen Mitgliedern reichlich Gelegenheit geboten zu gemeinsamer, satzungsgemässer Thätigkeit, wenn auch ein ziffernmässiger Nachweis über die durch den gegenseitigen Austausch der Erfahrungen und Anschauungen gewonnene fachliche Einsicht ebensowenig sich geben lässt, als über die Wirkung der durch die Jahrbücher und Vereinsberichte in weitere Kreise getragenen Anregungen.

Nicht vergessen wollen wir hervorzuheben, dass es 22 Jahre hindurch eine Gepflogenheit des Vereines war, in einer Festfeier zum Geburtstag Heinrich Pestalozzis den Blick zu richten auf das grosse Erziehevorbild, dessen aufopfernde Liebe zum Volke, dessen rastloses Streben und dessen unvergängliche Begeisterung uns immerdar zur Nacheiferung dient.

Es ist uns nicht gestattet, in dem heutigen Rückblicke alle Entwicklungs-

phasen unserer Vereinsgeschichte ins Auge zu fassen, doch soll auch nichts übergangen werden, was zu bestimmter Stellungnahme gegenüber der unruh- und drangvollen Gegenwart herausfordert. Wir geben nur unserer Überzeugung Ausdruck, wenn wir das fünfundzwanzigjährige Wirken der Wiener pädagogischen Gesellschaft als ein erspriessliches bezeichnen; nichtsdestoweniger sehen wir mit aufrichtiger Bescheidenheit auf die bisherigen Ergebnisse unserer gemeinsamen Thätigkeit, ohne unser Licht geradezu unter den Scheffel zu stellen, namentlich wenn es gilt, eine durch vielfache Erfahrungen erhärtete pädagogische Anschauung gegenüber dem bald fertigen Urtheile der Nichtfachmänner, in welcher Gewandung und Beamtung letzteres auch auftreten mag, zur Geltung zu bringen oder mit den gegebenen Mitteln zu vertheidigen. Denn die Wiener pädagogische Gesellschaft hat immer eine selbständige, also durchaus unabhängige Stellung zu behaupten gesucht, sie ist nicht als blosser Begleiterscheinung irgend einer politischen Partei ins Leben getreten, der sie zu dienen hätte und mit der sie vom Schauplatz des Wirkens auch wieder verschwinden müsste, sondern aus inneren Gründen allein, d. i. aus Liebe und Begeisterung für die pädagogische Sache, hat sie Gleichdenkende und Gleichstrebende zu gemeinsamer Thätigkeit aufgerufen und nur den durch die kaiserlichen Gesetze vom 21. December 1867 (R. G. Bl. Nr. 142), 25. Mai 1868 (Nr. 48) und 14. Mai 1869 geschaffenen politischen Hintergrund festgehalten und bei gegebener Gelegenheit ausdrücklich oder stillschweigend, d. i. nach innerer Folgerichtigkeit der Vereinsbeschlüsse, einbekannt. Dadurch ist selbstverständlich nicht ausgeschlossen, dass der Wellenschlag des öffentlichen Lebens bis in den gesicherten Hafen der Wiener pädagogischen Gesellschaft dringt und zuweilen auf die Stimmung der Mitglieder, ja sogar auf die Wahl der zur Verhandlung gestellten Berathungsgegenstände Einfluss übt.

Wir haben darnach gestrebt und es auch durchgesetzt, die Hauptarbeit des Vereines durch unsere eigenen Kräfte auszuführen, und wir haben uns überzeugt, dass gerade hiedurch die Verbindung der Vereinsmitglieder untereinander immer mehr gefestigt und die unmittelbare Wechselwirkung zwischen den einzelnen Mitarbeitern gesteigert wird. Übrigens sind wir uns dessen bewusst, dass die active Theilnahme an den Vereinsarbeiten nicht fortdauernd in gleichem Stärkegrad erfolgen kann, geben uns aber doch der berechtigten Erwartung hin, dass das Interesse an den Vereinsbestrebungen bei denjenigen, welche nicht durch eine flüchtige Neigung, sondern durch das ernste Streben nach Verwirklichung der als richtig erkannten Vereinszwecke zum Anschlusse an den Verein bewogen wurden, auch über die Zeit der jeweiligen Activität hinaus rege und lebendig bleibt.

Während der Zeit seines Bestandes hat der Verein zweimal die Gelegenheit wahrgenommen, mit Beziehung auf § 4 der Satzungen solche Personen, welche sich auf dem Gebiete der Pädagogik überhaupt oder durch ihr Wirken für den Verein hervorragende Verdienste erworben haben, durch die Ernennung zu Ehrenmitgliedern auszuzeichnen und durch eine solche Auszeichnung den Verein selbst zu ehren. Als erstes Ehrenmitglied wurde der bedeutendste Pädagoge dieser Zeit, Herr Dr. Friedrich Dittes, erwählt, um ihm anlässlich seines Rücktrittes vom Wiener Lehrerpädagogium einen Beweis hoher Wertschätzung und unwandelbar dankbarer Gesinnung zu geben; und im Jahre 1892 wurde gelegentlich der Feier zur Erinnerung an den für die Entwicklung des heimischen Schulwesens und die Organisation der Lehrerschaft so bedeutungsvollen I. allgemeinen österreichischen Lehrertag die höchste Vereinsehrung drei der tüchtigsten, unermüdlichsten, um den Verein und die Förderung des Gesamtwohles der Lehrerschaft verdienstesten Fachmännern gezollt, nämlich den Herren Michael Binstorfer, Asmus Christian Jessen und Dr. Adolf Josef Pick. Diesen und allen anderen, die ihre Kraft in den Dienst der pädagogischen Gesellschaft gestellt, die mitgeholfen, den Verein zu dem zu machen, was er im Laufe der Zeit geworden ist, sei am heutigen Tage der wärmste Dank des Vereines dargebracht, und wir wollen namentlich auch für die Arbeit des Vereinsausschusses Dank abstellen, dessen Thätigkeit gleich dem stillen und emsigen Wirken der guten Hausfrau häufig unbeachtet bleibt, deren Wert aber deutlich sichtbar wird, sobald die Arbeit einmal versäumt oder nicht mit der erforderlichen Genauigkeit gethan wird. Endlich dürfen wir nicht unterlassen, im besonderen unserer Todten zu gedenken und den grossen Verdiensten dieser ehemaligen Mitglieder eine dankbare Erinnerung zu weihen. Zwei unserer Ehrenmitglieder, Dr. Dittes und Dr. Pick, sanken ins Grab, der erste Obmann und Mitbegründer des Vereines, Karl Huber, ruht in der kühlen Erde, die ehemaligen Ausschussmitglieder Heinrich Deinhardt, Theodor Eckart, Dr. E. Sniegon, W. Bunning, J. Wawrzyk, dann Rudolf Walsch, der Verfasser der hypsometrischen Karte von Niederösterreich, in jüngster Zeit Dr. Em. Hannak, Franz Schindler, — u. v. a. hat der Tod hinweggerafft. Ehre sei ihrem Andenken! Wir aber geloben, nicht um einer blossen Förmlichkeit zu genügen, sondern im Geiste und in der Wahrheit, dass wir auf dem Felde, welches bisher von so vielen rührigen Händen bebaut worden, unverdrossen weiter schaffen wollen, damit der Same des Guten und Frommen keime, Wurzel fasse und zum Lichte treibe und die Hoffnung nähre auf künftigen Erntesegen.

* * *

Ist unsere Rück- und Umschau bisher ausschliesslich auf den Entwicklungsgang der Wiener pädagogischen Gesellschaft gerichtet gewesen, so eröffnet sich uns ein weiterer Ausblick, sobald wir die den pädagogischen Vereinigungen gemeinsamen Aufgaben hiezu in Beziehung bringen.

Dass die Lehrervereine im grossen und ganzen sich als Mittel zur Hebung und Förderung des Schulwesens vorzüglich bewährt haben und trotz einzelner betrübender Erscheinungen der Gegenwart auch fortan diesen ihren Beruf erfüllen werden, dürfte nicht anzuzweifeln sein. Insbesondere in der heutigen Zeit, in der die politischen, confessionellen, nationalen und socialen Fragen mit ganz aussergewöhnlicher Heftigkeit behandelt und mit den äussersten Mitteln zur Entscheidung gedrängt werden, ist es umso nothwendiger, dass unseren Berufsangelegenheiten, welcher Art immer dieselben sein mögen, eine unabhängige Berathungsstätte gesichert bleibe. Es muss uns daher auch daran gelegen sein, die Schwierigkeiten und Hindernisse, die einer erspriesslichen Vereinsthätigkeit entgegenstehen, zu erkennen und aus dem Wege zu räumen.

Als natürliche Feindin jedes Vereines mit ernster Existenzauffassung ist die Ablenkung des Interesses von den eigentlichen Vereinsaufgaben auf mehr oder weniger naheliegende, die bestimmt umschriebenen Vereinszwecke aber doch nicht fördernde Sonderbestrebungen zu bezeichnen, die übrigens trotz ihres zeitgemässen Anstriches häufig ebenso rasch in Vergessenheit zurücksinken, als sie anspruchsvoll aufgetaucht sind. Eine solche Ablenkung des Vereinsinteresses findet auch statt, wenn neue Vereine gegründet werden, die in ihren Zwecken sich von den anderen nur wenig oder gar nicht unterscheiden, gleichwohl aber die Bildungselemente, ja sogar das ganze Um und Auf der neuen Gemeinschaft den schon bestehenden Vereinen entnehmen, wobei sogleich bemerkt sein mag, dass im übrigen die Bildung neuer Vereine nicht behindert sein soll, namentlich wenn sie zu bewirken vermag, die bisher abseits gebliebenen Berufsgenossen für die allgemeinen Bestrebungen der Lehrerschaft zu gewinnen. Auch an die Wiener pädagogische Gesellschaft ist mehr als einmal die Versuchung herantreten, zur Betreibung dieser oder jener gleichen oder verwandten Zwecke ihre Mitwirkung, beziehungsweise eine Anzahl ihrer Mitglieder zu leihen, trotzdem es in Fachkreisen ja bekannt sein muss, dass die körperlichen und geistigen Kräfte des Lehrers heutzutage ganz ausserordentlich in Anspruch genommen sind und dass infolgedessen bei den zur Arbeit in mehreren Vereinen herangezogenen Mitgliedern nur zu bald der Eintritt eines Erschöpfungsprocesses zu gewärtigen ist, der sie weder im alten noch in irgend einem neuen Verein etwas Rechtes vollbringen lässt. Dazu kommt, dass für alle möglichen Sonder-

bestrebungen willige und helfende Hände von Einfluss zu haben sind, die sich mit sportmässiger Beflissenheit, aber nicht ohne jegliche Nebenabsicht, der oft recht fragwürdigen, dilettantischen Einfälle annehmen.

Um wie viel wichtiger aber ist es, jedes einzelne Mitglied des Lehrstandes für die grossen Aufgaben der Lehrervereine zu gewinnen, zur Vervollkommnung im beruflichen Wirken, zur Bethätigung von Gemeinsinn und selbständiger Denkweise zu ermuntern! Denn zahllos sind die Gefahren, von denen die Neuschule und damit die Stellung der Lehrerschaft bedroht ist. Die Verfassungspartei im Vereine mit dem Bürgerministerium hatte die Bahn frei gemacht für eine wirkliche Entwicklung der Pädagogik und damit der Schule und des Volkswohles in Österreich. Sobald aber das Bürgerministerium zurückgetreten war, wurden die während seiner Wirksamkeit geschaffenen Gesetze der Gegenstand von Auslegungen und Zugeständnissen, und zwar in immer weiterem Umfange. Vor allem hatte darunter das Reichsvolksschulgesetz zu leiden, von dessen freiheitlichen Bestimmungen ein grosser Theil dadurch beseitigt wurde, dass sowohl auf administrativem Wege, wie auch durch Änderung des Gesetzes selber der kirchliche Einfluss im Schulwesen bedeutend gestärkt, der fachmännische Einfluss aber zurückgedrängt und selbst die staatsbürgerliche Stellung des Lehrers wesentlich eingeschränkt wurde. Dadurch musste der Glaube daran, dass dieses Reichsvolksschulgesetz vom Jahre 1869 ein wahrer und wirklicher Segen für unser Vaterland sei, immer mehr erschüttert werden; die Gegner desselben fühlten sich zu weiteren Angriffen ermuthigt, — auf die Gewährung der Schulbesucherleichterungen folgte die Forderung auf Herabsetzung der Schulpflichtigkeitsdauer, und der Schulkampf nimmt kein Ende. Denn unserem 69er Schulgesetz hat leider jener Schutz gemangelt, mit welchem Weise Gesetzgeber neue, bahnbrechende Gesetze zu umgeben pflegen, um die volle und sinngemässe Ausführung und damit die wohlthätige Wirkung derselben möglichst sicherzustellen. Die Erzählung, dass Lykurg die spartanischen Könige, Senatoren und Bürger schwören liess, bei der neu eingeführten Verfassung zu beharren und an derselben nicht das Geringste zu ändern oder aufzuheben, bis er von Delphi zurückgekehrt sei, und dass er, nachdem der Schwur geleistet war, seine Reise dahin antrat, von derselben aber nicht mehr wiederkehrte, ist zwar sagenhaft, aber doch überaus bezeichnend. Und um ein unserer Zeit näher liegendes Beispiel zu geben, sei Helfert citiert, der — was hier nebenbei und absichtlich nach seinen eigenen Worten bemerkt wird — in seinem Werke „Die österreichische Volksschule“ sich die Aufgabe gestellt, „einen bisher nicht genug gewürdigten Zweig der bürokratischen Thätigkeit Österreichs zur gebührenden Anerkennung zu

bringen,“ und der die Schulgeschichte ausdrücklich nur als eine Verwaltungsgeschichte behandelt, dessen unvollendet gebliebenes Werk aber manche interessante, actenmässig belegte Mittheilungen enthält. Helfert berichtet darin unter anderem über Felbigers bevorzugte Stellung und dessen vielvermögenden Einfluss am Wiener Hofe, in folgedessen nicht nur einzelne Personen, sondern selbst Behörden, von der niederösterreichischen Schulcommission bis zum Staatsrath hinauf, sich zurückgesetzt fühlten; und als auch die böhmische Hofkanzlei in einem Vortrag vom 15. April 1775 die Eifersüchtelei nicht zurückzudrängen vermochte, gab die Kaiserin den Bericht zwar mit dem Ausdruck der Zufriedenheit zurück, schrieb jedoch, da eben eine Abreise des Abtes von Sagan bevorstand, eigenhändig den Befehl sowohl für die Hofkanzlei als auch für die Schulcommission darauf:

„wan der prelat abgehēt der cāngley als commission anzubefehlen, genau die hand darauff zu halten das keine änderung auch ins bessere vorgenommen werde —“

„Dass keine Änderung auch ins Bessere vorgenommen werde,“ diese Anmerkung ist ungemein charakteristisch für den Scharfblick der unvergesslichen Monarchin. Noch heutigen Tages pflegt man rückschrittliche Änderungen des Gesetzes mit der Begründung anzustreben und durchzuführen, dass es nur darauf abgesehen sei, „gewisse Mängel des Schulwesens zu beseitigen,“ also angeblich eine Änderung ins Bessere vorzunehmen.

Dass das Reichsvolksschulgesetz durch die Novelle vom Jahre 1883 im rückschrittlichen Sinne geändert worden ist, wird heute niemand mehr in Abrede stellen, und dass die derzeit mächtigsten Parteien des Reiches daran arbeiten, auf dieser Bahn des Rückschrittes weiterzuschreiten, kann man tagtäglich in den Parteiblättern derselben lesen. Wir sind daher bemüsst, uns vor Augen zu halten, durch welche Erscheinungen die Reaction im Schulwesen sich vorzugsweise offenbart, — und wenn wir mit diesen Erscheinungen die gegenwärtig bestehenden Zustände vergleichen, muss sich von selbst ergeben, wieweit die rückläufigen Bewegungen heutzutage bereits gediehen sind. Wir wissen, dass zur Zeit der Reaction die Lehrerbildung, also auch die Lehrerfortbildung, geringgeschätzt und die Berufsthätigkeit des Lehrers überhaupt nur einer handwerksmässigen Bethätigung erlernter Abrichtungsregeln gleichgesetzt wird. In den Zeiten der Reaction wird auf die fachliche Tüchtigkeit des Lehrers weniger Gewicht gelegt als auf die Unterordnung unter die eben herrschende Richtung; wenn aber Tüchtigkeit und Fortbildung nichts gelten, wird manchem Lehrer die Lust, darnach zu streben, vergehen, wodurch die Schule natürlich Schaden leidet. In den Zeiten der Reaction werden jene Männer, die als Führer der Lehrer gelten oder doch gelten könnten,

möglichst herabgesetzt, auf dass die Lehrerschaft das Zutrauen zu denselben verliere. Es schwindet dann überhaupt das Vertrauen unter den Mitgliedern des Lehrerstandes, weil manche derselben in dem Bestreben, es vorwärts zu bringen, sich zu Concessionen herbeilassen, mit ihrer Überzeugung zurückhalten oder sie gar verleugnen; viele ziehen sich aus dem öffentlichen Leben ganz zurück, und auch die der Fortbildung der Lehrer dienenden Vereine leiden darunter. In den Zeiten der Reaction wird dem Lehrer auch nicht die materielle Lebensstellung gegeben, die ihm zukommt, weil die Erfahrung zeigt, dass eine finanziell schlecht bewertete Stellung den Lehrer eher in Abhängigkeit erhält, dem Fortbildungsstreben aber abwendig macht, dass ferner der schlecht entlohnte Lehrer auch nur geringe Erfolge erzielen kann, da er ja einen wesentlichen Theil seiner Kraft ausserhalb der Schule darauf verwenden muss, für die nothwendigen Bedürfnisse des Leibes und Geistes zu sorgen. In den Zeiten der Reaction, da blüht die Lust zu uniformieren und zu schablonisieren, und da man dem Lehrer von vornherein nicht zutraut, dass er seine Sache selbständig zu betreiben verstehe, so wird der Erfolg des Unterrichtes durch recht viele detaillierte, oft auch recht väterliche Vorschriften zu sichern gesucht. Jede selbständige Regung des Geistes ist verpönt, und das Individuum, das „mit sündigem Selbstvertrauen Geltung sucht,“ stösst allentorts an harte Ecken. In den Zeiten der Reaction sind die Lehrervereine mit ihren idealen Aufgaben natürlich nicht beliebt und, woferne sie der herrschenden Strömung Widerstand zu leisten beginnen, auch allen den möglichen Missdeutungen ausgesetzt, die unter einer parteiischen Herrschaft vorzukommen pflegen. In den Zeiten der Reaction werden von den verschiedensten Seiten die sonderbarsten Forderungen in Bezug auf die Schule erhoben und allerlei Pläne zur Rettung des Volkes auf dem Wege einer Änderung der bestehenden Schulverhältnisse ausgeheckt, durch welche, wenn sie Verwirklichung fänden, die Menschheit in die Wirrnisse längst überwundener Zeitperioden würde zurückgeworfen werden, und da von einem Extrem zum anderen bekanntlich nur ein Schritt ist, so bildet in solchen Zeiten ausser der Lehrerschaft merkwürdigerweise nur noch die dem Fortschritte oft so hinderliche Bureaukratie infolge ihres Beharrungsvermögens einen mehr oder weniger wirksamen Damm gegen den Rückschritt auf dem Gebiete des Schulwesens.

Die wenigen hiemit gegebenen Hinweise genügen zur Kennzeichnung der Schwierigkeiten und Hindernisse, die einer erspriesslichen Wirksamkeit der Lehrervereine entgegenstehen. Manches von dem, was zur Zersplitterung und Trennung der Lehrerschaft beiträgt, hat die Wiener pädagogische Gesellschaft bisher von sich fernzuhalten verstanden. Sie hat keinen Raum für

die auseinanderlaufenden Bestrebungen der einzelnen Lehrerkategorien, insbesondere nicht für die Absonderung der Bürgerschullehrer von den Volksschullehrern; an ihren Berathungen können männliche und weibliche Lehrpersonen mit gleicher Berechtigung theilnehmen; es ist keinerlei Grund vorhanden, dass die jüngeren Mitglieder des Lehrstandes sich von ihr fernhalten; sie lässt sich, weil auf dem Standpunkte der Staatsgrundgesetze stehend, durch confessionelle Unterschiede nicht in Parteien spalten; sie hat an dem in ihren satzungsgemässen Zielen gelegenen Geist festzuhalten gesucht und hat diese ihre Richtung wiederholt bei wichtigen Anlässen feierlich bekundet; sie hat endlich, indem sie sich fast ausschliesslich mit inneren Schulangelegenheiten beschäftigt und die praktischen Erfahrungen zur Grundlage ihrer theoretischen Erkenntnisse nimmt, oder umgekehrt die theoretischen Aufstellungen in der Anwendung auf praktische Verhältnisse zu erproben sucht, einen unerschöpflichen Vorrath von immer zeitgemässen Berathungsthemen. Trotzdem hat auch die Wiener pädagogische Gesellschaft darauf bedacht zu sein, die ebenso wie allen anderen Vereinen so auch ihr drohende Zersplitterung hintanzuhalten, und zwar insbesondere dadurch, dass sie, unbeirrt durch die wechselnden Tagesströmungen, auf dem eingeschlagenen Wege consequent weiterschreitet und auf ihrem scharf umgrenzten Gebiete die Stetigkeit ihres Wirkens nach freiheitlichen und fortschrittlichen Grundsätzen als die wichtigste Anziehungskraft für die ihrer besonderen Sache geneigten Mitglieder des Lehrstandes betrachtet und behandelt.

Die Wiener pädagogische Gesellschaft verlangt nicht, dass die satzungsgemäss vorgeschriebenen Pflichten von jedem einzelnen Mitgliede des Vereines in gleichem Grade und in gleichem Umfange erfüllt werden, sie kann Entschuldigungsgründe für eine zeitweilige Unthätigkeit gelten lassen, sie darf sich aber nichts von ihren Grundsätzen abmarkten lassen. Wer das Verweilen auf den bisherigen Vereinsgrundlagen nicht mehr für opportun hält, oder wer durch seine Mitgliedschaft in Gefahr geräth, an seiner materiellen Stellung Einbusse zu erleiden, wird zu überlegen haben, was ihm höher steht: die Anschauung, zu der er bisher nach seiner Überzeugung gehalten hat, oder die Richtung, in welcher zu wandeln er durch die Rücksichtnahme auf seine besonderen Lebensverhältnisse gedrängt wird. Wenn es nun einmal nicht anders sein kann, so muss sich eben eine Scheidung nach der mehr oder minder grossen Beständigkeit der Gesinnung vollziehen, weil es ja moralisch unzulässig ist, gleichzeitig zwei nicht nur verschiedenen, sondern geradezu entgegengesetzten Richtungen anzuhängen, und wenn nun in einzelnen oder mehreren Fällen eine Abschwenkung oder ein Abfall erfolgt, so können die hiebei in Betracht kommenden Personen

uns nimmermehr glauben machen, dass sie nur ihre topographische Stellung innerhalb der Lehrerschaft verändert haben, sondern sie müssen sich den Vorwurf eines Gesinnungswechsels gefallen lassen, weil eine solche Ab-schwenkung ohne Opfer an Grundsätzen und Intellect nicht vollzogen werden kann.

Etwas anderes ist es, wenn eine Gesinnungsänderung als die Folge eines gründlicheren Studiums einer vertieften Einsicht oder neu aufgefundenen Beweisgründe erscheint, und es liessen sich hiefür zahlreiche geschichtliche Belege erbringen. So könnten wir aus dem Werdegang der katholischen Kirche — und was ist diese gegen ein einzelnes Menschenkind! — ein bezeichnendes Beispiel anführen: sie hat jahrhundertlang das Ptolomäische Weltsystem gegenüber dem Kopernikanischen gehalten, die Werke des Kopernikus, Kepler, Galilei und aller Anhänger des Kopernikanischen Systems waren auf den Index der verbotenen Bücher gesetzt und blieben darauf stehen bis weit in das 19. Jahrhundert hinein; endlich aber wurden sie doch gestrichen, weil der Irrthum erkannt worden war und auch das Institut des „Index“ der Wahrheit hatte die Thore öffnen müssen.

Nur durch Charakterstärke und fachliche Tüchtigkeit, nicht aber durch Unbeständigkeit und Lauheit wird es die Lehrerschaft erreichen können, zu Bedeutung und Einfluss zu gelangen. Dass für sie aber in dieser Beziehung noch immer viel zu wünschen übrig ist, bedarf keiner ausführlichen Darlegung; es lässt sich dies aus der praktischen Bewertung ersehen, welche der Arbeitsleistung des Lehrers zuteil wird. Der Lehrer aber ist die Seele des Unterrichtes, aller Unterrichts- und Erziehungserfolg ist in erster Linie von seiner Persönlichkeit abhängig, und alle grossen Meister der Pädagogik stimmen darin überein, dass die weisesten Schulordnungen nichts helfen, wenn die Ausführung derselben untüchtigen Personen anvertraut ist.

Mag nun auch die Gegenwart den Bestrebungen der Lehrer, eine entsprechende Würdigung ihrer Bedeutung für die Erziehungs- und Unterrichtserfolge der Schule zu erlangen, gleichgiltig oder abweisend gegenüberstehen, mögen auch noch vielfach die Schulverhältnisse einer vergangenen Zeit im Gedächtnisse der Gegenwart haften geblieben sein, die Sachlage hat sich doch, seit die parlamentarischen Grundsätze tiefer ins Leben gegriffen, gewaltig geändert; das Lehrerbewusstsein ist erwacht, und frei von jeglicher Überhebung, aber erfüllt von der Bedeutung des Lehrerberufes für das Volkswohl, wird kein echter Jünger Pestalozzis Sehnsucht empfinden nach der Stellung, in welche die „Politische Schulverfassung“ den Lehrer hinabgedrückt hatte.

Darum beharrt die Lehrerschaft darauf, zu verlangen, dass ihre ausschlaggebende Bedeutung für die Entwicklung des Schulwesens anerkannt, dass ihr fachmännisches Urtheil, wie es übereinstimmend auf Lehrertagen, in amtlichen Conferenzen und in freiwillig gebildeten Vereinen, dann in ihren Fachblättern zum Ausdruck gelangt, gebührend beachtet, gewürdigt und berücksichtigt werde. Die Verwaltungsgeschichte Helferts gieng nicht darauf aus, nachzuweisen, inwieweit die Lehrerschaft an der Verwirklichung der Theresianischen Schulreform Antheil gehabt, sie brauchte über die Thätigkeit von Lehrervereinigungen und Fachorganen nicht zu berichten, denn es gab ja keine, wenigstens keine im heutigen Sinne; kein Geschichtsschreiber der Zukunft aber wird über diese Thätigkeit der Lehrerschaft hinwegsehen, nicht weil wir hoffen, dass unserem Stande werde geschmeichelt werden, wenn auch alle Menschen lieber ihr Lob als ihren Tadel hören, sondern damit die Wahrheit bezeugt werde und die nicht unbegründete „Gefahr der hineindichtenden Fälschung der Thatsachen“ abgewendet bleibe.

Eine unparteiische Geschichtsschreibung wird nicht nur der Lehrerschaft überhaupt und den Fachzeitungen derselben die verdiente Wertschätzung angedeihen lassen, sie wird auch über die in der Gegenwart zutage tretenden Parteien mit der gebotenen Objectivität berichten; sie wird das Auftreten der „Jungen“ ebenso wie die Entstehung neuer, rückschrittlicher Lehrer- und Schulvereine als eine Reflexerscheinung eigenartiger Zeitverhältnisse erkennen. Die heutige Zeit ist eben nach mehr als einer Richtung hin die Zeit der „Secession“ oder der „secessionistischen“ Gestaltungen; warum soll nun gerade für den Lehrberuf eine Rückwirkung der Erscheinungen des öffentlichen Lebens ausgeschlossen bleiben, da er doch mehr als jeder andere Beruf davon berührt wird? Und wenn die bisher gebrauchten Mittel, sich geltend zu machen oder Erfolg zu erringen, nichts mehr taugen, wer will es verwerflich finden, wenn nach neuen Mitteln gegriffen wird? Wenn der alte Glaube seine Wunderkraft verliert, harrt das Herz sehnsüchtig einer neuen Offenbarung. Schliesslich kommt es doch nur auf die Kraft der Ideen an, die in den neuen Strömungen thätig sind, denn, wie Hermann Schell sagt, „das Allerhöchste auf Erden ist eben doch der Gedanke; ihm die Bahn zu verschliessen, gelingt auf die Dauer keiner Gewalt und keiner List.“

Wenn aber gleichzeitig der Vorwurf erhoben wird, dass die neueren Lehrervereine und Fachblätter ihre Grundsätze mitunter in einer nimmer zu billigenden und höchst beklagenswerten Weise zu verbreiten suchen, so muss, ohne irgendwie eine anstössige Form gutheissen zu wollen, wieder auf das öffentliche Leben hingewiesen werden, welches derzeit die musterhaften Verkehrsformen nur allzusehr vermissen lässt, und es wären hier gerade die-

jenigen stimmführenden Gesellschaftskreise ins Auge zu fassen, auf welche bildenden Einfluss zu nehmen dem Lehrer nicht zusteht. Wir können es daher nicht merkwürdig finden, wenn die mehr oder minder allgemein üblich gewordenen minderwertigen Verkehrsformen zeitweilig auch in verschiedenen Lehrergemüthern ein Echo wecken, und weit eher müsste es befremden, wenn alle die starken Eindrücke gerade an den Lehrern spurlos vorübergingen und diese sich einem beschaulichen, weltabgekehrten Dasein ergäben. Es lassen sich nicht alle Menschen auf den gleichen Ton stimmen, auch nicht für die ganz gleichen Grundsätze gewinnen, wer aber die Grenze überschreitet, die ihm von rechtswegen — nicht von gewohnheitswegen oder parteiwegen — gezogen ist, verfällt selbstverständlich der Busse, die das Gesetz ihm auferlegt. Nicht alles, was heilig genannt wird, ist es auch. Übrigens werden auch die secessionistischen Formen durch sich selbst ihr Ende finden, sobald die Übersättigung naturgemäss nach der nothwendigen Umkehr verlangt.

Eins aber müssen wir bestimmt und dringend fordern: Die persönliche Art des Kampfes durch Angriffe, welche die persönliche Ehrenhaftigkeit des Gegners antasten, ohne dass hiefür ganz zweifellos zwingende Gründe vorliegen, muss aufhören, wenn nicht der Beruf als solcher und die durch ihn vertretene Schule unersetzlichen Schaden erleiden und die Aussicht auf einen versöhnenden Frieden in unabsehbare Ferne gerückt werden soll. Wo immer gebildete Nationen einander näher getreten sind, haben sie bei näherer Bekanntschaft die Vorurtheile abgestreift, die alten Abneigungen und alle Abgrenzungen aufgegeben und einander gegenseitig Achtung bezeigt. Suchen auch wir uns freizumachen von jeglicher Voreingenommenheit, richten wir den Blick auf das Gemeinsame, Versöhnende und nicht auf das Entfremdende und Trennende, denn es gibt der gemeinsamen Ziele genug, denen nachzustreben jedermann stets zur Ehre gereicht! Und da wir diese schönen Ziele grossentheils im Reichsvolksschulgesetze des Jahres 1869 aufgestellt finden, so wollen wir auch bei dieser Gelegenheit uns dankbar der vor 30 Jahren erfolgten kaiserlichen Sanction dieses Gesetzes erinnern und auch hierdurch die der gesammten Lehrerschaft innewohnende patriotische Gesinnung bethätigen.

Und mit diesem Gedanken gestatten Sie mir zu schliessen. Bleiben wir treu unseren Idealen, unserer bisher bethätigten fortschrittlichen Gesinnung; hüten wir uns vor frühzeitiger Selbstgenügsamkeit und Vereinsamung; helfen wir mit, dass die Wiener pädagogische Gesellschaft auch fernerhin mit selbstbewusster Initiative sich Aufgaben stelle und den Sammelpunkt für gleichstrebende Jünger der pädagogischen Wissenschaft bilde; und bewahren wir

unseren Vorbildern und Vorkämpfern ein dankbares Angedenken, indem wir uns bemühen, den Segen ihrer Thätigkeit auszubreiten und fortzupflanzen!

Auch den Lehrern gelten die hohen Worte, welche Friedrich Schiller an die Künstler gerichtet:

„Der Menschheit Würde ist in Eure Hand gegeben,
Bewahret sie!

Sie sinkt mit Euch! Mit Euch wird sie sich heben!“

X.

„Eine Schulreise und was sie ergeben hat.“

Erlebnisse und Betrachtungen von Hans Trunk.

Referat, erstattet am 4. März 1899 von EDUARD RYBICZKA.

I.

Ich beehre mich, vor der verehrten „Pädagogischen Gesellschaft“ heute ein Buch zu besprechen, das einen Bericht über eine Reise darstellt, die der Bürgerschuldirektor und frühere Stadtschulinspector Hans Trunk in Graz von dort aus über Wien nach Deutschland unternahm — zu dem Zwecke unternahm, die Schulverhältnisse Österreichs und Deutschlands in einzelnen Schulorten eingehend kennen zu lernen, um sie sodann einer sachlichen Beurtheilung und vergleichenden Betrachtung zu unterziehen und schliesslich aus den Erlebnissen und Betrachtungen jene Schlüsse zu ziehen und jene Mittel anzugeben, die zur Hebung des österreichischen Volksschulwesens führen könnten.

Dieser Reisebericht ist eine hervorragende Erscheinung auf dem Gebiete der pädagogischen Literatur überhaupt und der Österreichs insbesondere. Ein scharf ausgeprägtes Urtheilsvermögen, eine reiche pädagogische Erfahrung, Umsicht und Schaffensfreude, sowie die Gabe fesselnder Darstellung haben ein Werk geschaffen, das in unserer Zeit der allgemeinen und der pädagogischen Verworrenheit doppelt willkommene Anregung bietet und wohl geeignet ist, mancher günstigen Änderung im vaterländischen Schulwesen mit Nachdruck zu dienen.

Anlass zu der Ausarbeitung des Werkes gab der Stadtschulrath von Graz, mit dessen Unterstützung Trunk die erwähnte Reise unternahm.

Von Graz aus besuchte er von österreichischen Orten zunächst Wien, sodann Baden bei Wien und Böhmisches-Leipa. Von dort gieng die Reise in das Königreich Sachsen, wo sich Trunk in Dresden, Leipzig und Chemnitz aufhielt. In Preussen wurden die Schulen von Halle, Erfurt, Nordhausen und die des Kreises Worbis einer Besichtigung unterzogen. In den thüringischen Ländern kam Trunk nach Jena, Gotha und Altenburg, von wo er über Nürnberg wieder die Reise nach Graz machte.

Trunk führt in seinem Reiseberichte an, was er auf der Reise in den Schulen Gutes und Zweckmässiges beobachtete; er führt aber auch die Mängel und Fehler vor.

Für die „Pädagogische Gesellschaft“ ist vor allem von Interesse, wie das Urtheil Trunks über die Wiener Schulverhältnisse ausgefallen ist. Dieselben kommen im allgemeinen in der Beurtheilung nicht sehr gut weg.

Insbesondere tadelt er an den Wiener Schulverhältnissen:

die Grösse der Schulhäuser,
 die grosse Anzahl der Classen vieler Schulen,
 die zu grosse Zahl der behördlichen Verfügungen,
 die Unzweckmässigkeit in der Einrichtung der Schulleitung,
 die Mängel im Schulinspectorate,
 die Verhetzung der Bevölkerung gegenüber der Schule,
 den Mangel an idealer Auffassung des Lehrberufes und an Berufstreue, endlich
 die Spaltung in der Lehrerschaft.

Doch findet er auch Günstiges bei seinem Besuche. Besonders belobt er die Einrichtungen und den Lehrgang in der Knabenvolksschule im IV. Bezirk, Phorusgasse, deren Leiter, Herrn Director Buchneder, er auch als Schriftsteller auf pädagogischem Gebiete hochschätzt.

Von Wien gieng die Reise über Böhmischn-Leipa, wo Trunk Mohaupt, dem Verfasser der „Hobelspäne“, einen Besuch abstattete, nach Sachsen. — In Dresden, Leipzig und Chemnitz fiel ihm besonders die enorme äussere Grösse der Schulen auf, die oft 40 und mehr Classen umfassen. Er lobt die Einrichtung der Lehrpläne, die günstigen materiellen Verhältnisse der Lehrerschaft, die Grösse der Spielplätze bei den Schulen u. s. w. und kommt zu dem Schlusse, dass das sächsische Schulwesen sehr hoch stehe.

Bezüglich des preussischen Schulwesens, das Trunk in den Städten Halle, Erfurt, Nordhausen und im Worbiser Kreise kennen lernte, äussert er sich ebenfalls günstig über die äusseren Schuleinrichtungen, den Unterricht, die Gehalts- und sonstigen Standesverhältnisse der Lehrer, sowie über die mit der Schule in Zusammenhang stehenden Wohlfahrtseinrichtungen.

Besonders ausführlich berichtet Trunk über den Kreis Worbis.

Bezüglich der thüringischen Länder, wo Trunk sich in Jena, Gotha und Altenburg aufhielt, berichtet er vornehmlich über sein Zusammensein mit dem Professor an der Universität Jena, dem ehemaligen Seminardirector in Eisenach, Dr. Wilh. Rein.

Den Schluss der Reisebilder bildet Graz. Der Verfasser berichtet über die Einrichtung der Landes- und der städtischen Schulaufsicht, über die Grösse und Einrichtung der Schulen, über die Zahl und den Ort der Schulgebäude, über die Lehrkräfte und das Dienstehkommen derselben, sowie über den Lehrplan und die Wohlfahrtseinrichtungen.

II.

Besonders lehrreich und ausführlich ist der zweite Theil des Buches, in welchem Trunk eine vergleichende Übersicht über das Gesehene mit stetem Bezuge auf die österreichischen Verhältnisse bietet.

Es ist nicht möglich, aus dem reichen Inhalte auch nur annähernd all das Interessante anzuführen, das geboten wird; und so mag es genügen, wenn ich aus der grossen Menge des Erwähnenswerten nur das Wichtigste, den Geist und Inhalt des ganzen Abschnittes Kennzeichnende hervorhebe.

Im Capitel „Schuleinrichtungen“ spricht sich der Verfasser vornehmlich günstig aus über den Bau der Schulhäuser in Deutschland. Er lobt die breiten Corridore und geräumigen Spielplätze (durchschnittlich 2000 m²), wo sich die Kinder während der Zwischenpausen frei bewegen können, und weist auf die Zweckmässigkeit des harten Fussbodens in den Schulzimmern hin, durch den der Staubentwicklung wesentlich Einhalt

gethan werde. Übrigens sei die innere Ausstattung der Schulzimmer in Österreich nicht selten besser als in Deutschland. Allzukleine, schlecht gefärbte Schultafeln, mangelhafte Lüftung in einzelnen deutschen Schulen findet Trunk tadelnswert.

Was die Organisation der Schulen in den beiden Ländern betrifft, so wurde manches Gute und Schöne, aber auch einiges nicht Nachahmungswerte gefunden. Die „Standesschulen“ (Volks-, Bezirks-, Vor-, höhere Töchterschule u. s. w.) in Deutschland, die sich nicht so sehr durch den verschiedenen Lehrplan als durch die verschiedene Höhe des Schulgeldes voneinander unterscheiden, wird wohl kein denkender, humaner Pädagoge der bei uns bestehenden Einrichtung der „allgemeinen Volksschule“ vorziehen. Unzweckmässig findet Trunk auch die grossen Schulanstalten, wie sie in den grösseren Städten fast durchaus üblich sind, wo nicht selten 40 und mehr Classen unter einer Leitung stehen. Die nothwendige Einheitlichkeit in Unterricht, Erziehung und Schulleben, die Einmüthigkeit im Lehrercollegium sowie die so wünschenswerte Verbindung zwischen Schule und Haus würden hiedurch erschwert, ja unmöglich gemacht. Dass bei so grossen Schulsystemen nur wenige Lehrer zu einer leitenden Stellung gelangen könnten, sei auch ein Umstand, der mit seinen Consequenzen gewiss nicht ohne nachtheilige Bedeutung für die Schule sei.

Angenehm aufgefallen jedoch ist Trunk die geringe Anzahl der Schüler in den einzelnen Classen in Deutschland. Während dort die Schülerzahl 40 selten übersteigt, häufig kaum erreicht, sind bei uns Classen mit 70 und mehr Schülern durchaus keine Seltenheit, ja an ein- und zweiclassigen Schulen kommen oft 100 und mehr Schüler auf eine Classe. Dass hiebei der Unterrichtserfolg leiden muss, ist offenbar. Auch die stramme Durchführung der achtjährigen Schulpflicht in Deutschland wird anerkannt, ein Gebiet, auf dem es bei uns wohl noch recht kläglich aussieht.

Im Capitel „Schulzeit“ erwähnt Trunk, dass die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden in jeder Classe in Deutschland im allgemeinen um zwei Stunden mehr beträgt. Er befürwortet sodann die Einführung von Zwischenpausen zwischen den Unterrichtsstunden, welche Einrichtung er in Deutschland beobachten konnte. Wenn auch, sagt er, durch die reichlich bemessenen Zwischenpausen die eigentliche Unterrichtsstunde nur 45 bis 50 Minuten beträgt, so wird dieser Zeitverlust reichlich ersetzt durch die grössere Frische und Aufnahmefähigkeit der Kinder, welche auch noch in der letzten Stunde keine wesentliche Abspannung zeigen. Auch der Frage der Hitzeferien im Sommer tritt Trunk näher und schlägt vor, mit dem jetzigen unpraktischen System der Festsetzung derselben zu brechen und einfach zu bestimmen, dass vom 1. Juni an die Nachmittage frei seien.

In Bezug auf Wohlfahrtseinrichtungen steht Österreich nach Trunks Bericht weit nach. Unter den Wohlfahrtseinrichtungen wären hervorzuheben: eigene Schulen oder selbständige Classen für schwachsinnige Kinder, Nachhilfestunden für Schwachbefähigte, Heilcurse für Stotternde, Koch- und Haushaltungsschulen für Mädchen, ferner Kinderhorte, Schulbäder, Schulwärmezimmer, Veranstaltungen von Jugendspielen, Eislauf u. dgl.

Im nächsten Abschnitte wird die grosse Bedeutung der Schulaufsicht für das Gedeihen des Volksschulwesens in eingehender Weise begründet.

Zuerst wendet sich der Verfasser der Schulaufsicht im engeren Sinne, der Schulleitung, zu. Mit Recht hebt er die Schwierigkeit und Verantwortlichkeit der Stellung eines Schulleiters hervor und warnt vor unzutreffender Besetzung der Schulleiterposten.

Die Überbürdung der Schulleiter mit statistischen und anderen dem pädagogischen Wirken fernliegenden Arbeiten tadelt er, da dadurch das eigentliche Wirken des Schulleiters beeinträchtigt werde. In seinem Vergleiche der österreichischen mit den deutschen Verhältnissen benützt Trunk vornehmlich die Schrift „Wiener Volksschulleitung“ von Director Buchneder, aus welcher er an mehreren Stellen Citate bringt.

Das nächste Capitel handelt von der Bezirksschulaufsicht. Während in Deutschland fast überall ständige Bezirksschulinspectoren angestellt seien und nur in Preussen theilweise das Amt des Bezirksschulinspectors als Nebenamt an Geistliche übertragen werde, gebe es bei uns ständige Bezirksschulinspectoren nur in Galizien. Dagegen besäßen wir als speciell österreichische Einrichtung provisorische, auf die jeweilige Dauer von drei bis sechs Jahren angestellte Bezirksschulinspectoren. Trunk tritt dann für die Institution ständiger Bezirksschulinspectoren ein und begründet seine Ansicht mit zahlreichen Aussprüchen hervorragender Schulmänner. Betreffs der Inspectionsberichte tadelt er die flüchtige, infolge der Gestaltung unserer diesbezüglichen Formulare nur aus Schlagworten bestehenden Berichte, die leicht zu Missverständnissen Anlass geben können und befürwortet ausführlichere Inspectionsberichte, wie sie in Deutschland eingeführt seien.

Im folgenden Abschnitte werden die Anordnungen in Betreff des Lehrstoffes einer eingehenden Kritik unterzogen und dabei manche schätzenswerte Anregungen gegeben. Als recht praktisch und für den Unterricht von grösstem Nutzen führt Trunk die in Deutschland übliche Methode an, nach einem ganz allgemein gehaltenen Normallehrplan ausgeführte Lehrpläne für einen bestimmten Bezirk, ja sogar für bestimmte Schulen auszuarbeiten. Dadurch werde man in die Lage gesetzt, trotz der vorgeschriebenen Einheitlichkeit des Unterrichtes den speciellen Verhältnissen in den einzelnen Schulsprengeln Rechnung zu tragen. In Österreich existiere zwar Ähnliches, aber es fehle meistens an einer gründlichen, bis ins kleinste gehenden Ausarbeitung der Lehrpläne, wodurch deren Wert verringert werde. Insbesondere kann der Verfasser nicht umhin, auch der Mängel zu gedenken, die den einzelnen Lehrplänen anhaften. Vor allem wendet er sich gegen die Stoffüberfülle, an der die meisten Lehrpläne leiden, und weist auf die Nachtheile der daraus resultierenden Überbürdung der Kinder mit Lernstoff hin. Als weiteren Fehler rügt Trunk das allzufrühe Vornehmen von Gegenständen, für welche den Kindern noch das richtige Verständnis fehlt, so dass von einer richtigen Verarbeitung des Unterrichtsstoffes und einem dauernden Festhalten desselben wohl kaum die Rede sein könne. Bei der Auswahl des Lehrstoffes solle einerseits der erziehlliche, anderseits der praktische Wert des Gebotenen für das Kind ins Auge gefasst werden. Auch solle der Lehrstoff so beschaffen sein, dass er das Interesse der Kinder erregt und ihrer Fassungskraft sowie ihrem Geschlechte angemessen sei. Auch möge man in der Volksschule nicht allzuviel Gewicht legen auf die wissenschaftliche und systematische Anordnung des zu Lernenden, als vielmehr auf eine Darstellung, die den Geist der Kinder gespannt erhält, ihnen das selbständige Mitdenken möglich macht, und so das dauernde Festhalten des Gelernten erleichtert. Als vortrefflich preist sodann Trunk die Verordnung des österreichischen Ministers für Cultus und Unterricht vom 8. Juni 1883, worin bestimmt wurde, dass zur Vorberathung des Lehrplanes für die Bürgerschulen auch Vertreter der gewerblichen und landwirtschaftlichen Interessen des Schulortes einzuladen seien. Hiedurch bekäme die Lehrerschaft manchen praktischen Wink, den sie für den Unterricht verwerten könne.

Nun kommt Trunk auf die Erziehung zu sprechen und erwähnt die grosse Sorgfalt, die man in diesem Punkte in Deutschland entwickle, wo die Erziehungsergebnisse, soweit er sie beobachten konnte, fast überall gute zu nennen seien. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler sei ein solches wie zwischen dem Vater und seinen Kindern, wozu übrigens auch das trauliche Du, mit dem die Kinder bis zur Vollendung ihrer Schulpflicht angesprochen würden, einen Theil beitrage, eine Einrichtung, die nachahmenswert sei. Obgleich kein Freund der „Prügelpädagogik“, gibt Trunk doch die Nothwendigkeit der körperlichen Züchtigung in eclatanten Fällen zu und weist darauf hin, dass mässig angewandte körperliche Züchtigung in Deutschland erlaubt sei und dort im allgemeinen zur Hebung der Autorität des Lehrers beitrage. Vortheilhaft wirke in Deutschland auf die Erziehung der Schuljugend der Umstand ein, dass sittlich verwaehrte Kinder meist in eigenen Anstalten untergebracht werden können, was in Österreich wegen der allzu geringen Zahl solcher Anstalten und wegen anderer Umstände nur in den wenigsten Fällen geschehe. Dagegen findet Trunk die Location der Schüler und das Überreichen von Zuckerdüten an neu eintretende Kinder, was in Deutschland noch vielfach vorkomme, vom pädagogischen Standpunkt aus nicht gut.

Was den Unterricht und die Unterrichtserfolge betrifft, so äussert sich der Verfasser vorwiegend in günstigem Sinne. Namentlich die Erfolge auf dem Gebiete des Sprachunterrichtes seien überall, wohin er gekommen, recht anerkennenswerte. In Betreff des Zeichenunterrichtes habe er nicht viel Gutes beobachten können. Derselbe scheine besonders in Preussen auf keiner besonders hohen Stufe zu stehen. Im grossen und ganzen könne aber über das Lehrverfahren und die Unterrichtserfolge in den Volksschulen Deutschlands nur Günstiges berichtet werden und es stünden namentlich auf dem Gebiete der Geographie und Geschichte, sowie im naturgeschichtlichen Unterrichte Methode und Leistungen auf hoher Stufe.

Doch findet Trunk auch manches auszustellen, was er besonders anführt, weil zwar viele Lehrbücher vorhanden seien, welche das, was fehlerhaft sei, vermeiden lehrten. So erwähnt er als Mängel, die ihm in die Augen fielen: 1. die einseitige und übertriebene Inanspruchnahme des Gedächtnisses mit Hintansetzung der Gefühls- und Willensbildung, 2. die nicht ausreichende Durcharbeitung des Lehrstoffes, 3. die unzweckmässige Veranschaulichung, 4. die oft fehlerhafte Verwendung der Frage und 5. einige kleinere Mängel, von denen namentlich Fehler in der Ausdrucksweise des Lehrers zu erwähnen wären. Was die näheren Details anbetrifft, so verweise ich auf das Buch selbst.

„Über die Beschaffenheit und Verwendung von Hilfsbüchern für die Hand der Schüler“ ist der nächste Abschnitt betitelt. Beim Vergleiche der diesbezüglichen deutschen mit den österreichischen Verhältnissen findet der Verfasser, dass man in Deutschland auf Hilfsbücher wenig Wert legt, während wir in Österreich ein wahres Hilfsbücherunwesen hätten. Nur in einer Hinsicht seien wir Deutschland voraus, und zwar in Bezug auf die äussere Ausstattung der Schulbücher. Die typographische Ausstattung unserer Schulbücher lasse kaum mehr etwas zu wünschen übrig.

Im weiteren tritt Trunk der Frage näher, inwiefern überhaupt Hilfsbücher für den Unterricht nothwendig seien. Für wünschenswert bezeichnet er Folgendes: a) Wegfall der Sprachbücher oder mindestens Beschränkung derselben auf solche Classen, in welchen

mehrere Abtheilungen gemeinschaftlich unterrichtet werden; b) Einführung eintheiliger Hilfsbücher für sämtliche Gegenstände der Bürgerschule. *)

Schliesslich unterzieht Trunk auch die Lehrerschaft in den beiden Ländern einer Kritik. Zuerst spricht er über die Lehrerbildung und macht die Bemerkung, dass dieselbe in Deutschland im allgemeinen umfassender sei, sowie dass man dort auf die pädagogische Ausbildung ein grösseres Gewicht lege als bei uns. Ferner wird auch über die Lehrprüfung, über die Fortbildung und über die Rangstufen und Titel der Lehrer in Österreich und Deutschland gesprochen. Auch der Gehaltsfrage tritt Trunk näher und äussert sich hierüber, dass dieselbe nicht bloss eine Lebensfrage des Lehrstandes, sondern auch der Schule sei. Im Zusammenhange damit stünde auch die Wertschätzung in socialer Beziehung, die man dem Lehrer zuteil werden liesse. Bezüglich unserer Lehrervereine tadelt Trunk den Umstand, dass in denselben mehr die materiellen Fragen der Lehrerschaft, als Fragen pädagogischen Inhaltes auf der Tagesordnung stünden. Als rühmenswürdige Ausnahme erwähnt der Verfasser die Wiener pädagogische Gesellschaft, deren Wirken auf dem Gebiete des Unterrichtes ein höchst anerkennenswertes sei. Auch missfällt ihm an unserer pädagogischen Presse das allzuvielen Hineinzerren von politischen Fragen. Dann wendet er sich der Lehrerinnenfrage zu und bemerkt, dass man in Deutschland die Arbeit der Lehrerinnen nicht der der Lehrer gleichstelle. Im Anschluss daran erklärt er es als selbstverständlich, dass man in Deutschland unter solchen Umständen von einer weiblichen Schulleitung nichts wissen wolle. Thatsächlich komme eine solche an öffentlichen Schulen nicht vor.

III.

Im dritten Theile fasst Trunk unter dem Titel „Ergebnisse“ das Wichtigste aus seinen Beobachtungen nochmals zusammen und bringt zugleich seine auf den gemachten Erfahrungen beruhenden Reformpläne vor.

Im allgemeinen seien in Deutschland und Österreich dieselben Grundsätze beim Unterrichte in den Schulen massgebend. Man müsse auch anerkennen, dass die besten Schulen Österreichs den Vergleich mit den besten Schulen Deutschlands nicht zu scheuen brauchen. Doch sei in Deutschland die Anzahl von guten Schulen, namentlich auf dem Lande, eine verhältnismässig grössere als bei uns. Desgleichen seien auch die Leistungen der Lehrkräfte in Deutschland gleichmässiger als in Österreich. Und so müsse man eingestehen, dass die Unterrichtserfolge an den Volksschulen Deutschlands im grossen und ganzen günstiger sind als in Österreich, wo sich oft Extreme gegenüberstehen.

Im Folgenden kommt dann Trunk auf die Ursachen dieser Erscheinungen zu sprechen und betont ausdrücklich, dass dieselben durchaus nicht von dem Kindermateriale oder dessen Vorbildung abhängig seien. Vielmehr müsse man andere Umstände für den geringeren Erfolg unserer Volksschulen verantwortlich machen.

Vor allem spricht er über die fortwährende Beunruhigung der Schule. Während die Schulverhältnisse in Deutschland einen festgefühten, unerschütterlichen Bau darstellen, sei bei uns, wo sich die Neuschule noch immer im Volke nicht ganz eingelebt, das gerade Gegenheil der Fall. Von allen Seiten werde an der Schule genörgelt.

*) Die Hilfsbücherfrage ist überhaupt keine abgeschlossene Angelegenheit.

Dann wird auch der zahllosen Verordnungen und Vorschriften gedacht, die in Österreich gegeben werden, ohne dass auf deren strikter Durchführung strenge bestanden wird, während in Deutschland weniger Vorschriften gegeben werden, dieselben aber auch zu strammer Durchführung kommen.

Endlich berührt Trunk auch das Hineingezerrtwerden der Schule in die Politik und weist darauf hin, wie durch den leidigen Nationalitätenhader und Rassenhass auch die Schule in Österreich zu schwerer Schädigung komme. Dadurch werde auch die Lehrerschaft in den Kreis der politischen Kämpfe gezogen. Bald umworben, bald mit Misstrauen zurückgestossen, nehme sie da eine Stellung ein, die infolge ihrer schwankenden Basis nicht im Stande sei, weder dem Stande als solchem, noch den von ihm zu wahren Interessen von Schule und Unterricht irgend einen dauernden Vortheil zu bieten. Der Verfasser empfiehlt daher dem Lehrerstand, sich nicht zu viel in politische Dinge einzulassen und sich allen politischen Parteien gegenüber möglichst spröde zu verhalten.

Als ein zweites schädigendes Moment wird der „Mangel an einer ausreichenden Schulpflege“ angeführt. Während man bei uns pädagogischen Fragen nur geringes Interesse entgegenbringe, verfolge man in Deutschland jede neue Erscheinung auf diesem Gebiete mit der grössten Aufmerksamkeit. Bemerkenswert sei auch die Sorgfalt, mit der man besonders in grösseren Städten darauf bedacht sei, möglichst tüchtige Kräfte für die Schulleitung zu gewinnen, denen zur Besorgung der nöthigen Schreibereien nicht selten eine Hilfskraft zur Verfügung gestellt wird, so dass sie ihre Zeit ihrer eigentlichen Aufgabe in vollem Masse widmen können.

Dann vergleicht Trunk die Behandlung der Lehrerschaft bei uns. Er weist auch auf das hierzulande übliche System hin, für Vergehen Einzelner den ganzen Stand verantwortlich zu machen. Habe aber einmal ein Einzeler Leistungen aufzuweisen, die Anerkennung verdienen, so rechne man es nicht dem Stande zugute, ja in vielen Fällen nicht einmal dem Betreffenden selbst. Dass sich unter solchen Umständen bei vielen eine gewisse Gleichgiltigkeit in Bezug auf pädagogische Fortbildung einschleiche, sei nicht verwunderlich.

Auch die zu weit getriebene Einheitlichkeit im Schulwesen bei uns will Trunk nicht gefallen. Was sich für die Wiener Schulen eigne, sei für Landschulen nicht immer passend. Der Einfluss, den Wien mit seiner grossen Anzahl von tüchtigen Pädagogen, mit der grossen Anzahl von Lehrbüchern, die von hier aus das Land überschwemmen, und noch in mancher anderer Beziehung auf das übrige Schulwesen nehme, sei nicht immer ein günstiger zu nennen. Während in Deutschland ausser Berlin auch noch Dresden, Leipzig, Halle und eine grosse Anzahl von kleineren Städten bei Angelegenheiten, die die Schule betreffen, ein gewichtiges Wort mitzureden haben, sei in Österreich Wien ausschlaggebend, was durchaus nicht der Gerechtigkeit und den Interessen des gesammten österreichischen Schulwesens entspreche.

IV.

Doch nicht mit der Aufzählung von Mängeln allein begnügt sich der Verfasser, er ist auch bemüht, denselben durch Verbesserungsvorschläge Abhilfe zu schaffen.

Zur Hebung des österreichischen Volksschulwesens eignet sich seiner Meinung nach am besten Folgendes:

Besondere Fürsorge für die Lehrerbildung, ausreichende Schulpflege, erhöhte

Sorge für die Erziehung der Schuljugend, ausgiebige Sichtung des Lehrstoffes, endlich stramme Durchführung der bestehenden Gesetze und Verordnungen.

Vor allem müssten die Lehrerbildungsanstalten darauf bedacht sein, die Zöglinge zu tüchtigen Männern von idealen Grundsätzen heranzubilden. Den Egoismus, der sich heute überall breit macht, das Bestreben, der Gesammtheit gegenüber möglichst wenig Pflichten auf sich zu nehmen, soll der Zögling möglichst unterdrücken lernen. Ordnungsliebe, Pünktlichkeit und Verlässlichkeit sollen strenge gefordert werden. Nicht in letzter Linie muss auf die Pflege der Umgangsformen Gewicht gelegt werden, weil gerade beim Lehrer ein diesbezüglicher Mangel missgünstig beurtheilt und zu Ungunsten des ganzen Standes ausgebeutet wird.

Auch eine gründlichere pädagogische Bildung, einen genaueren Einblick in die Theorie der Lehrkunst verlangt Trunk. Denn, während die bloss praktische Anleitung zum Unterrichte nur zur Nachahmung befähige, ermögliche eine gründliche theoretische Vorbildung ein selbständiges, freies Vorgehen. Allerdings dürfe man die Praxis über der Theorie nicht gänzlich vernachlässigen. Endlich regt der Verfasser auch die Berücksichtigung der sogenannten pädagogischen Pathologie, die man heute noch nicht richtig würdigt, im Lehrplan der Lehrerbildungsanstalten an. Dergleichen weist Trunk auf die Wichtigkeit der Einführung des Lehramts-Candidaten in den Abtheilungsunterricht hin, wie derselbe namentlich an einclassigen Volksschulen vorkommt. Auch regt er an, jeder Volksschullehrer solle eine möglichst gründliche Ausbildung in der Sprachphysiologie erhalten, im Vortrag von Gedichten, im Kopfrechnen, im Skizzieren einfacher Gegenstände auf der Schultafel Übung haben und gründlichen Unterricht im Disponieren von deutschen Aufsätzen genießen, damit er einmal selbst den Schülern diesbezüglich an die Hand gehen kann.

Was die Lehrkräfte an den Lehrerbildungsanstalten betrifft, so legt Trunk mehr Gewicht darauf, dass dieselben berufstreue, von idealem Streben beseelte Männer, als dass sie gerade nur akademisch gebildete Leute seien. Als besonders praktisch führt er den in Deutschland existierenden Gebrauch an, dass der Kreisschulinspector die Regierung auf Lehrkräfte, die sich für den Seminardienst besonders eignen, aufmerksam macht. Auch erwähnt er die Wichtigkeit eines innigeren Zusammenlebens der Zöglinge mit ihren Lehrern, der durch Ausflüge im Charakter von Studienreisen gefördert werden könnte. Zum Schlusse weist Trunk auch noch auf die Nachtheile hin, die daraus entstehen, dass zwischen Bürgerschule und Lehrerbildungsanstalt kein directer Übergang besteht, und bringt als Aushilfsmittel die bereits mancherorts bestehenden Vorbereitungsklassen in Vorschlag.

„Zur Hebung der Schulpflege gehört zunächst eine gründliche Schulaufsicht,“ sagt Trunk im nächsten Capitel. Doch dürfe eine solche nicht allein in einer Bemängelung von Fehlern sich äussern, sondern müsse auch Belehrungen und Winke über die Beseitigung von Mängeln geben. Auch empfiehlt Trunk eine bessere Würdigung der Schularbeit von Seite der Behörden. Belobungsdecrete, Personalzulagen, Berufung an einen höheren Posten etc. wären alles Massnahmen, die von günstigem Einflusse auf die Leistungen der Lehrer und somit der Schule wären. In letzter Linie, aber durchaus nicht als unwichtigster Punkt, wird die Beseitigung der Classenüberfüllung gefordert. Auch die Gewährung eines höheren Diensteseinkommens, sowie die Anstellung ständiger Bezirksschulinspectoren wird für das gute Gedeihen des Schulwesens als unerlässlich hingestellt.

In dem Capitel: „Sorge für die Erziehung der Schuljugend“ weist Trunk darauf hin, dass der Schule heutzutage, wo sich die Eltern oft um die Erziehung ihrer Kinder nur allzuwenig kümmern, die doppelte Aufgabe zufällt, zu unterrichten und zu erziehen. Dabei streift er die Frage der Besserungsanstalten und die Angelegenheit der Erweiterung der Disciplinarmittel in der Schule. Er verlangt auch, dass bei der Lehrbefähigungsprüfung auf die erziehliche Aufgabe der Volksschule besondere Rücksicht genommen werde. Schliesslich befürwortet Trunk auch die Schaffung eines Erziehungsgesetzes, das sich in Anbetracht der in manchen Familien herrschenden traurigen Verhältnisse als nothwendig erweise; solange Schule und Haus nicht zusammen wirkten, könne von einem gedeihlichen Wirken in der Schule nicht die Rede sein. Bezüglich der verwehrtesten Jugend auf der Gasse ruft er auch die Mithilfe der Presse an.

Im nächsten Capitel rath der Verfasser zur sorgfältigsten Sichtung des Lehrplanes und will namentlich vor einem unverdauten „Zuviel“ gewarnt haben. Bezüglich des Unterrichtes in den Realien schlägt er eine Verschmelzung der verschiedenen Lehrstoffe zu einem einheitlichen Ganzen vor. Er ist ein Gegner der wissenschaftlichen Eintheilung, wie sie manche Lehrbücher zeigen, die oft auf Kosten der Verständlichkeit und Auffassung einen streng wissenschaftlichen Lehrgang aufweisen (Rossmässler, Richard Seyfert).

Den Zeichenunterricht will er nicht vor dem vierten Schuljahre eingeführt haben, weil er der Ansicht ist, dass das in einem früheren Schuljahre Geleistete nur geringen Wert hat.

Für die Landschulen soll gleichfalls der Unterrichtsstoff genau gesichtet werden und hauptsächlich auf die praktische Verwertbarkeit des Gebotenen im späteren Leben Rücksicht genommen werden. Denn das Bildungsniveau würde nicht durch die Menge neuen Wissens vermehrt, sondern durch die Möglichkeit, das Erlernete durch fortwährende praktische Anwendung desselben sich gänzlich und für alle Zeiten zu eignen zu machen.

Als wunden Punkt berührt Trunk auch unser Schulbücherwesen, namentlich in den Bürgerschulen, und beantragt eine gründliche Beseitigung desselben.

Zum Schlusse seines Werkes betont Trunk noch die Nothwendigkeit der strammen Durchführung der Schulgesetze. Das beste Gesetz nützt nichts, wenn es nicht gehalten wird, meint er und zielt dabei namentlich auf den Unfug der an Landschulen bestehenden Schulbesuchererleichterungen. Dass dabei nicht nur der Einzelne, sondern auch die Allgemeinheit zu Schaden kommen könne, gehe wohl aus dem Umstande hervor, dass unter solchen Umständen selbst oft den tüchtigsten Lehrer seine Schaffensfreudigkeit verlässt, weil er sieht, dass seine Arbeit fast umsonst ist und dass die achtjährige Schulpflicht wohl auf dem Papier steht, aber nicht in Wirklichkeit zur Pflicht gemacht wird.

Zur Durchführung dieser Reformen empfiehlt Trunk die Schaffung eines ständigen Beirathes der österr. Unterrichtsverwaltung. In den einzelnen Kronländern wären gleichfalls aus der Mitte der tüchtigsten Schulmänner Unterrichtsräthe zu bilden. Endlich beantragt er auch, das Ministerium möge in ähnlicher Weise wie bei den Mittelschulen aus der Zahl der tüchtigsten Bezirksschulinspectoren, Directoren, Oberlehrer oder Lehrer einzelne zur Begutachtung bestimmter Schulfragen berufen, was dem Volksschulwesen nur zum Vortheile gereichen könne.

Fasst man das Urtheil über das Buch: „Eine Schulreise und was sie ergeben hat“ in wenig Sätzen zusammen, so kann man sagen: Das Werk reiht sich den hervorragenderen literarischen Erscheinungen auf dem Gebiete des neueren Volksschulwesens würdig an. Wer sich für einen Vergleich der österreichischen Schuleinrichtungen mit den deutschen interessiert, wird in demselben einen willkommenen Führer finden. Trunk ist durch reiche Sachkenntnis und Erfahrung hervorragend befähigt, in die Eigenthümlichkeiten der pädagogischen und verwaltungstechnischen Einrichtungen einzuführen. Er geht an keinem beachtenswerten Gegenstande vorüber, ohne auf ihn aufmerksam gemacht und seine Bedeutung in kurzen, markanten Worten gewürdigt zu haben. Seinen Aufklärungen ist stets der Reiz interessanter Darstellung eigen, und sein Urtheil, sei es nun zustimmend oder absprechend, entspringt nur dem Ringen nach Erkenntnis und lässt nie die edle Form vermissen. In manchen Anschauungen und Folgerungen wird man anderer Meinung sein können als der Verfasser es ist, bezüglich mancher Schilderungen wird man sich anderer persönlicher Erfahrungen bewusst sein: aber angenehm belehrend und anregend wirkt die Schilderung der „Schulreise und was sie ergeben hat“ in jedem Falle.

XI.

Leitfaden der Geometrie von J. Jahne und H. Barbisch.

Referat, erstattet am 4. Februar 1899 von ALOIS KUNZFELD.

Im deutschen Volke geht die dunkle Sage, dass in grauer Vorzeit unermessliche Schätze in die Tiefe des Rheins versenkt worden seien, und dass derjenige, der sie zu heben verstünde, sich und sein Volk reich und glücklich machen würde. Daher bemühten sich auch seit undenklicher Zeit Goldsucher aller Art den Schatz zu heben. — Vergebens. — Nur geringe Spuren des Goldes liessen sich im Sande des Rheines nachweisen. Ähnlich verhält es sich mit dem sagenumsponnenen Nibelungenflusse, der Donau, auch ihr Sand soll Gold führend sein. Wer aber wäre des Zaubers mächtig, diesen Schatz zu heben?

Unserer Zeit liegt nichts ferner als jede Romantik, und mehr noch als in den Tagen Schillers gilt heute sein Wort: „Der Nutzen ist das grosse Idol der Zeit, dem alle Kräfte frohnen, alle Talente huldigen sollen.“ Wenn es also ein verlorenes Gold wieder zu erobern gilt, so ist es nicht das der Sage nach in die Tiefe des Flusses versenkte, sondern jenes, das dem Sprichworte nach den goldenen Boden des Handwerkes bildet. Schon regt es sich allorten, dieses Ziel zu erreichen, im skandinavischen Norden, an der Themse, an der Seine und am Rhein. Da dürfen wir Deutsche an der Donau nicht zurückbleiben und jeder, der dem verzweiflungsvoll kämpfenden Gewerbe Waffen des Geistes oder der Materie leiht, hilft mitarbeiten an der Wiederherstellung des goldenen Bodens des Handwerkes, an dem Reichthum und dem Glücke seines Volkes; denn es ist nicht zu verkennen, dass das Gewerbe immer mehr zum Kunstgewerbe sich entwickeln muss, will es den Kampf mit der Grossindustrie, die mit riesigen Capitalien arbeitet, bestehen.

Und können wir Lehrer etwas beitragen zur friedlichen Lösung dieses Kampfes? Gewiss! indem wir die hellen Kinderaugen des heranwachsenden Geschlechtes auf alles Schöne in Natur und Kunst durch den Zeichenunterricht lenken und den Geist der Jugend für die Erkenntnis der ewigen unwandelbaren Gesetze des Raumes durch die Geometrie schärfen!

Ein beachtenswerter Beitrag zur Förderung des letztgenannten Unterrichtszweiges

liegt uns heute in dem Leitfaden der Geometrie von Josef Jahne und Hans Barbisch vor.

Wieder ein neues Lehrbuch der Geometrie für Bürgerschulen, wird mancher Fachlehrer ausrufen, haben wir denn nicht ohnedies genug! Sicherlich bestehen bei uns eine grosse Anzahl Lehrtexte der Geometrie für die Hand der Schüler, und doch finden wir eine grosse Anzahl von Bürgerschulen, bei welchen überhaupt kein Lehrbuch für Geometrie in Verwendung steht. Gibt diese Erscheinung nicht zu denken? —

Dass ein Lehrbuch zur Unterstützung des Unterrichtes in der Geometrie eine unbedingte Nothwendigkeit, ergibt sich aus der Erwägung, dass die Zeit für den theoretischen Theil dieses Unterrichtszweiges nur mit einer Stunde wöchentlich bemessen und dass durch das Dictieren des Stoffes dem eigentlichen Unterrichte in den unteren Classen mehr als ein Viertel der Zeit entzogen wird, während in der III. Classe, und wollte man sich auch nur auf das Wichtigste und Nothwendigste über die Elemente des Situations-, Bau- und Maschinenzeichnens beschränken, die Zeit doch nicht ausreichen würde. Die Hefte der Schüler können ausserdem, wenn man ihren häuslichen Fleiss nicht allzusehr in Anspruch nehmen will, nicht derartig geführt werden, dass sie nicht nur Übungshefte sind, sondern auch späterhin, wenn der Schüler gezwungen ist, sich Rath zu erholen, ein Lehrbuch ersetzen können. Und erst die Rechtschreibung in diesen Heften! Bei den naturgemäss schwieriger zu schreibenden Wörtern dieses Gegenstandes und bei der meist sehr grossen Schülerzahl kann es auch der gewissenhafteste Lehrer nicht verhindern, dass die Geometriehefte von Fehlern strotzen. In den dargelegten Gründen dürfte der Nachweis für die Nothwendigkeit eines Lehrbuches für den Geometrieunterricht erbracht sein. — Wenn nun trotzdem an vielen Schulen ein Lehrtext nicht in Verwendung steht, so muss doch wohl der Grund in der Unzulänglichkeit oder Unzweckmässigkeit der vorhandenen Lehrbücher zu finden sein, ohne dass ich es nöthig hätte, dies des Längeren nachzuweisen.

Der uns vorliegende Leitfaden der Geometrie ist kein Lehrbuch im Sinne der früheren Lehrtexte; er will den Lehrstoff nicht in der Form darbieten, wie ihn der Lehrer den Schülern darreicht, er gibt uns nur in kurzen, klaren Sätzen die Ergebnisse des Unterrichtes, wie es eben für die Hand der Schüler wünschenswert. Die Verfasser, denen eine vieljährige Erfahrung in diesem Unterrichtszweige zur Seite steht, haben mit Recht die alten langathmigen Beweise der philosophischen Schule des Euklyd beiseite gelassen und sich an den Ausspruch Pestalozzis gehalten: „Die Grundkraft ist die Anschauung, von der alles ausgehen muss. Ihr gegenüber steht die Nothwendigkeit der Übung.“ Die Lehrsätze werden daher aus der Anschauung abgeleitet und an mustergiltigen Ornamenten im ersten Theile, an vorzüglichen Rechenaufgaben im zweiten und dritten Theile geübt.

Schon ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis zeigt die einfache und klare Gliederung des Lehrstoffes. Wir sehen, wie die Verfasser nicht nur den Grundsätzen eines methodischen Unterrichtes „vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten“ Rechnung tragen, (das geschah ja auch zumeist in den älteren Lehrbüchern), wir sehen, wie sie auch die inductive Methode, die beim Unterrichte in den Naturwissenschaften so grosse Erfolge erreicht, zum erstenmale in die Geometrie einführen. So wird z. B. bei der Lehre von den Dreiecken nicht mit der Ableitung der allgemeinen Eigenschaften begonnen, es wird zunächst das gleichseitige Dreieck nach Entstehung, Begrenzung, Eigenschaften unter Einschluss der Congruenz möglichst allseitig besprochen, ebenso dessen constructive und ornamentale Anwendung im geome-

trischen Zeichen gelehrt, worauf in gleicher Weise die übrigen Dreiecke: das rechtwinkelig-, stumpfwinkelig- und spitzwinkelig-gleichschenkelige Dreieck, sowie das recht-, stumpf- und spitzwinkelig-ungleichseitige Dreieck vorgeführt werden. Dann erst werden die allen Dreiecken gemeinsamen Eigenschaften von den Schülern vergleichsweise aufgefunden und die entsprechenden Lehrsätze selbstthätig abgeleitet.

Eine ähnliche Behandlung erfahren auch die Vierecke, wo mit dem Quadrate, und die Vielecke, wo mit der regelmässigen Figur begonnen wird. Auf diese Weise kann auch der Congruenz jener Figuren, welche am häufigsten vorkommen, als gleichseitiges Dreieck, Quadrat, Rechteck, regelmässiges Vieleck u. s. w. eine besondere Beachtung geschenkt wird.

Von grösstem Werte für das geometrische Zeichnen ist auch der Umstand, dass die Begriffe der Congruenz und Symmetrie der Figuren gehörig auseinander gehalten wurde, und dass für die letztere ein besonderer Abschnitt eingeschaltet wurde. (Bildung von Vierecken und Vielecken durch Aneinanderreihung von congruenten und symmetrischen Dreiecken. Anwendung im Ornamente.)

Durch solche Vorführungen wird der sonst so todte Geometrie-Unterricht ungemein belebt. Allüberall haben wir das Gefühl, dass das Buch von praktischen Schulmännern verfasst wurde, z. B. in der besonderen Berücksichtigung der Übung des Augenmasses, Abschätzung von Entfernungen, Auszählung durch Schritte u. s. w. Dadurch wird die Selbstthätigkeit des Schülers angeregt, Lust an eigenem Schaffen und Liebe zur Arbeit gefördert.

Der zweite Theil zeigt die Ähnlichkeitslehre in neuer, äusserst anschaulicher Weise behandelt, indem mit den unbedingt ähnlichen Figuren (gleichseitiges Dreieck, Quadrat, regelmässiges Vieleck und Kreis) begonnen wurde. An die Ähnlichkeitslehre wird sogleich der Lehrsatz des Pythagoras angeschlossen, elementar durchgeführt und durch viele lebensvolle Beispiele geübt.

Die Umfangs- und Flächenberechnungen sind räumlich getrennt, ebenso die Oberflächen- und Rauminhaltsberechnungen im III. Theile. Das hat den Vortheil, dass die Schüler Längen-, Flächen- und Körpermasse leichter auseinander halten lernen; es hat jedoch auch einige Nachtheile im Gefolge, denn Umfang und Flächeninhalt einer Figur, Oberfläche und Rauminhalt eines Körpers stehen ja im innigsten Zusammenhange; so dass z. B. in den neueren Auflagen der Geometriebücher von Mocnik wieder die getrennte Behandlung aufgelassen wurde. Immerhin ist das Sache der individuellen Anschauung eines jeden Fachlehrers und das Buch auch bei vereiniger Behandlung vorzüglich verwendbar.

In keinem mir bekannten Lehrbuche ist die Rectification der Kreislinie so eingehend behandelt und durch so praktische Beispiele belebt.

Auch der dritte Theil zeigt die inductive Methode klar und einheitlich durchgeführt. Nachdem die Grundzüge der Projectionslehre festgestellt, werden sogleich die regelmässigen Körper allseitig und gründlich behandelt. Völlig neu in einem solchen Buche ist die Erwähnung der von Archimedes construirten, den regelmässigen nahe verwandten Körper.

Interessant ist auch der Hinweis auf das Vorkommen bei der Behandlung der Körper, z. B. der Pyramiden in Ägypten, merkwürdiger Krystallgestalten im österreichischen Museum u. a. m. Fast noch schöner ist im Anhang des zweiten und dritten Theiles die praktische Geometrie der Ebene und der Körper, d. h. die Elemente des Feldmessens, des Situations-, des Bau- und Maschinzeichnens behandelt. Die Schüler

werden auch in die Kenntnis der Materialien und ihrer Verwertung eingeführt, ein vollständiges Beispiel eines Kostenüberschlages und die Vorführung der Bauordnung, welche die wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen enthält, ist sehr lehrreich, ebenso die Mittheilung des Situations-Zeichenschlüssels des k. k. Militär-Geographischen Institutes. Wir sehen hier überall einen tüchtigen Grund gelegt für den künftigen Handwerker und Gewerbetreibenden.

Was dem Buch aber einen ganz besonderen, von den anderen Lehrbüchern auch nicht annähernd erreichten Wert verleiht, sind die Ornamente des ersten und die Rechenaufgaben des zweiten und dritten Theiles. Vor nicht länger Zeit las ich in einer der verbreitetsten Wiener Zeitungen die Behauptung, es gäbe in der museenreichen Wienerstadt kostbare Sammlungen, deren grösste Seltenheiten die Besucher seien. Dieser Ausspruch kann sich auf die Verfasser vorliegenden Leitfadens nicht beziehen. Sie haben mit einem wahren Bienenfleisse alle öffentlichen Sammlungen (auch die nicht leicht zugänglichen), z. B. die Weltreisensammlungen Sr. Kais. Hoheit des H. Erzherzogs Franz Ferdinand, die k. k. Hofmuseen, das k. k. österr. Gewerbemuseum, das Handelsmuseum, das technolog. Gewerbemuseum, das historische Museum der Stadt Wien u. s. w. benützt und so gegen 1000 Ornamente gesammelt, von welchen die besten und zweckentsprechendsten, 150 an der Zahl, in den I. Theil aufgenommen wurden, aber Unterrichtsstoff für alle drei Bürgerschulclassen bieten. Sie sind mit ausserordentlicher Sorgfalt, den betreffenden Abschnitten des Buches entsprechend, ausgewählt und zeigen, wie schon erwähnt, an schönen und lebensvollen Beispielen die Anwendung des entsprechenden Lehrstoffes. Dadurch dient der Leitfaden dem geometrischen Zeichenunterrichte in einer Weise, wie das bei den bisher in Verwendung gestandenen Lehrbüchern nicht der Fall war. Während sonst eine geometrische Zeichnung für den Schüler nichts anderes ist, als eine mehr oder minder schwierige Aneinanderreihung von geraden und krummen Linien, nimmt das Ornament, und sei dasselbe noch so einfach, in dem Ideenkreise des Schülers sofort eine bestimmte Stelle ein, sobald derselbe über Herkunft, Stil und Verwendung Auskunft geben kann. Durch einen derart geleiteten Unterricht wird das Interesse an den heimischen Sammlungen und Museen gehoben und der Nutzen für den Geschmack und die künstlerische Bildung des Zöglings kann in der heutigen Zeit nicht hoch genug angeschlagen werden.

Was die Ornamente für die Belebung des Unterrichtes im ersten Theile bedeuten, das sind die Rechenaufgaben (mehr als 600) im zweiten und dritten Theile. Wenn es sonst einen grossen Theil der Schüler ziemlich gleichgiltig liess, wenn der Lehrer an der Schultafel im Schweisse seines Angesichtes ein unregelmässiges Vieleck nach Umfang und Flächeninhalt berechnete, so wird doch der Trägste mit fortgerissen, wenn die Aufgabe z. B. lautet: „Die Ringstrasse mit dem Franz-Josefs-Quai bildet ein unregelmässiges Siebeneck, dessen Seiten, vom Schwarzenbergplatze beginnend, in der Richtung zur Aspernbrücke u. s. f. der Reihe nach 1260, 540, 720, 780, 696, 480 und 744 m Länge haben. Welche Zeit braucht jemand, um den ganzen Weg zurückzulegen, wenn man per km 12 Minuten rechnet?“

Bei den Flächenberechnungen werden auch solche mit unregelmässiger krummliniger Begrenzung, wie z. B. der Teich im Stadtpark (S. 46), herangezogen.

Diese und ähnliche Aufgaben sind gewiss darnach angethan, das Interesse an dem sonst trockenen Unterrichtsstoffe selbst zu wecken, sie stellen auch eine innige Beziehung zu den anderen Unterrichtsfächern, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte u. s. w., her.

Wenn wir nun nach genauer Durchsicht des Leitfadens gefunden haben, dass sowohl die Anordnung des Unterrichtsstoffes, als auch die methodische Behandlung desselben das grösste Lob verdient, so müssen wir, wenn wir die äussere Ausstattung des Buches in Betracht ziehen, feststellen, dass sie der inneren Einrichtung des Buches vollkommen würdig ist. Ich bitte, sich durch den Augenschein zu überzeugen, dass es kein Schulbuch gibt, das sich mit diesem an Schönheit des Papiere, an tiefer Schwärze des Druckes, an Correctheit der in prachtvollem Holzschnitt ausgeführten Zeichnungen mit muster-giltig schöner Beschreibung messen kann. Die Côtierung wird von der ersten Linie an durchgeführt und so werden die Schüler zur grössten Genauigkeit angeleitet und gleichsam spielend in das technische Zeichnen eingeführt. Unser Altmeister Goethe sagte einst: „Man sollte jeden Tag ein schönes Bild ansehen, ein gutes Gedicht lesen, wenn es angeht ein paar vernünftige Worte reden und ausserdem in einer geschmackvoll eingerichteten Wohnung leben.“ In sinngemässer Anwendung dieses Ausspruches können wir ermassen, welch ungeheuren Nutzen für Geist und Gemüth ein schön ausgestattetes Buch in der Hand des Kindes stiften kann.

Ich wäre ein schlechter oder wenigstens einseitig befangener Referent, wenn ich mich nicht auch bemüht hätte, Schwächen des Buches herauszufinden. Es war ein hartes Stück Arbeit, doch werden mir die Herren Verfasser gewiss Dank wissen, wenn ich sie auf einiges aufmerksam mache, was bei einer Neuauflage des Buches vermieden werden kann, denn sie kennen wahrscheinlich den Spruch Martin Greifs: „Der Meister schleift ohn' zu ermüden, der Pfluscher pfeift und ist zufrieden.“ Das Bestreben, sich von philosophischen Behauptungen der Euklyd'schen Schule frei zu halten, ist sehr zu loben, aber es ist noch nicht ganz gelungen. So finden wir z. B. die Definition der Linie aus der Fortbewegung eines Punktes, die der Ebene aus der Fortbewegung einer Linie. — Es hat einmal jemand mir gegenüber behauptet, der Punkt wäre ein Winkel, dem man die Schenkel ausgerissen. —

Ich halte auch die Entwicklung längerer geometrischer Formeln mit allgemeinen Zahlen*) für die Bürgerschule nicht für empfehlenswert, da nur ein äusserst geringer Bruchtheil der Schüler dieselben aufzufassen vermag. Am besten, man veranschaulicht einen Lehrsatz, lässt ihn von den Schülern finden und schreibt dann die einfache Formel an.

Bei den Belehrungen über das Bau- und Maschinenzeichnen wären vielleicht auch einige Hinweise auf die färbige Behandlung des Holzes, des Mauerwerkes, der Metalle u. s. w., wie dies im II. Theil gelegentlich des Situationszeichnens geschehen ist, angenehm gewesen.

Bei der Aufgabe 13 Seite 41 des III. Theiles wäre die Angabe des specifischen Gewichtes des Bleies und des Korkes wünschenswert.

Im II. Theile Seite 17 ist Aufgabe 13 nicht correct genug dargestellt.

Ich habe die in diesem Theile dargestellten Rectificationen der Kreislinie nachgerechnet, bin aber zu etwas anderen Ergebnissen gekommen. Bei der 4. Auflösung sollte die vierte Decimalstelle nicht 9, sondern 4 sein, denn die Decimalen müssen hier der Quadratwurzel aus 2 entsprechen, die Auflösung 5 (sogenannte chinesische Construction) soll in der vierten Decimalstelle nicht 6, sondern 5 haben, der Fehler ist demnach 5 Hunderttausendtel gegenüber der Ludolph'schen Zahl, während der Fehler bei der Auflösung 3 nur 4 Hunderttausendtel beträgt, sich somit die Auflösung 3 als die genaueste Construction darstellt.

*) Siehe III. Theil, Seite 49—51.

Mit welcher Genauigkeit das Buch durchgesehen ist, erhellt aus dem Umstande, dass fast keine Druckfehler zu finden sind, man müsste denn ausstellen, dass im I. Theile Seite 12 in der Figur 22 der Buchstabe O' nicht genau beim zugehörigen Punkte steht und Seite 31 Figur 54 die Cötenlinie ohne jeden Grund etwas allzuweit von der zugehörigen Linie entfernt ist.

Diese geringen Schwächen des Buches werden von den Vorzügen, welche ich die Ehre hatte der geehrten Versammlung vorzulegen, weitaus übertroffen. Das Buch, das einen besonderen Fortschritt auf dem Gebiete der Geometrie in Bezug auf klare und einheitliche Anordnung und methodische Entwicklung des Stoffes, der Correctheit der constructiven und technischen Zeichnungen, einer Fülle von stilgemässen Ornamenten und praktischen Aufgaben aufweist, das Buch, das auch in seiner äusseren Ausstattung von keinem anderen gleichartigen Buche übertroffen wird, verdient daher mit Recht in allen Bürgerschulen eingeführt zu werden.

Indem ich Ihnen, hochgeehrte Damen und Herren, wärmstens empfehle, dem Buche in ihren Localconferenzen das Wort zu reden, bin ich fest überzeugt, dass Sie sich damit selbst ein vortreffliches Werkzeug für den Unterricht schaffen, den Kindern aber einen Baustein für die kunstgewerbliche Entwicklung ihres Geistes und damit auch im weiteren Sinne für eine blühende Zukunft des deutschen Volkes in Österreich.

ANHANG.

I.

Schulchronik.

(15. September 1898 bis 15. September 1899.)

Von VICTOR ZWILLING.

I. Die Schule und das öffentliche Leben.

Patriotische Kundgebungen. Zwei welthistorische Ereignisse in unserem allerhöchsten Kaiserhause regten in den letzten Monaten des Jahres 1898 die patriotischen Gefühle aller Österreicher in mächtigster Weise auf und beherrschten das gesammte öffentliche Leben in unserem Vaterlande. Am 2. December waren es fünfzig Jahre, seit Kaiser Franz Josef I. mit weiser Hand die Schicksale Österreichs lenkt, und naturgemäss wurden im ganzen Reiche die grossartigsten Vorbereitungen zur würdigen Feier dieses seltenen Festes getroffen. Da drang mitten in die Vorbereitungen die Schreckensnachricht von der ruchlosen That, welcher Ihre Majestät die Kaiserin Elisabeth am 10. September zum Opfer fiel. Der jähe Umsturz der Freudengefühle in patriotischen Schmerz, der Gedanke, dass dem ohnehin so vielgeprüften Monarchen auch dieser schwerste Schicksalsschlag nicht erspart bleiben konnte, das hehre Bild des weisen Duldners, der, ein halbes Jahrhundert lang in grösster Selbstlosigkeit nur dem Wohle seiner Völker lebend, den eigenen Schmerz mit unvergleichlicher Standhaftigkeit trug; dies alles liess die Herzen der Millionen seiner Unterthanen tief erzittern und drängte für eine lange Spanne Zeit jedes andere öffentliche Interesse in den Hintergrund. Wohl blieben unter dem Eindrücke dieses Ereignisses am 2. December alle rauschenden Feste anlässlich des 50jährigen Regierungsjubiläums aus; in umso tieferer Innigkeit erschollen aber aus allen Gauen Österreichs die Kundgebungen der Verehrung und Anhänglichkeit an den schwergeprüften Monarchen. So erscheinen denn auch alle Berichte aus dem österreichischen Schul- und Lehrervereinsleben bis über die Jahreswende hinaus mit demgemässen patriotischen Kundgebungen ausgefüllt.

Jubelfeier des Reichs-Volksschulgesetzes. Der 14. Mai 1899 war der dreissigste Jahrestag, seitdem in Österreich das Reichs-Volksschulgesetz in Wirksamkeit

steht. Der grossartige Fortschritt, den die Volksbildung innerhalb dieser dreissig Jahre in unserem Vaterlande gemacht hat, offenbart den hohen Wert des Gesetzes und bringt es mit sich, dass dasselbe von allen fortschrittlich gesinnten Parteien als eines der kostbarsten Kleinode der österreichischen Gesetzgebung gepriesen und vertheidigt wird. Der grossen Zahl seiner Vertheidiger steht aber eine ebenso grosse Zahl von Gegnern gegenüber. Während die slavisch-autonomistischen Parteien die durch das Gesetz geforderte einheitliche Entwicklung des österreichischen Schulwesens bekämpfen, veranlasst der interconfessionale Charakter desselben sowie die achtjährige Schulpflicht alle reactionär-clericalen Gruppen zu heftigster Feindschaft. Dem fortdauernden Schulkampfe entsprechend gestaltete sich auch die Feier des dreissigjährigen Bestandes des Reichs-Volksschulgesetzes. Die fortschrittlich gesinnte Bürgerschaft und die Arbeiterschaft fast aller Städte Deutsch-Österreichs verlieh in grossen Versammlungen ihrem treuen Festhalten an dem Gesetze beredten Ausdruck; in den slavisch-autonomistisch gesinnten Ländern wurde der Gedenktag unbeachtet gelassen; die christlich-social Majorität des nieder-österr. Landtages aber lehnte den Antrag des deutsch-fortschrittlichen Abgeordneten Krick auf Annahme einer Zustimmungskundgebung rundwegs ab, ja die Abgeordneten Dr. Lueger und Dr. Gessmann benützten sogar die Gelegenheit, um die Behauptung aufzustellen, „es sei die grösste historische Lüge, dass die alte Schule schlechter war, als die heutige.“

Imposant erschien diesen Verhältnissen gegenüber die fast einstimmige Stellungnahme der österreichischen Lehrerschaft. Tief durchdrungen vom Geiste des Reichs-Volksschulgesetzes, hält sie unerschüttert an der Überzeugung fest, dass wahre, allgemeine Volksbildung nur aus einer freien, interconfessionellen Schule erblühen kann. Wohl hatte der heisse Nationalitätenstreit in Österreich auch die Lehrerschaft vielfach mitgerissen und in verschiedene Lager gespalten; der Umstand aber, dass die reactionären Parteien diesen Streit zum erfolgreichen Kampfe gegen den Bestand des Reichs-Volksschulgesetzes ausnützen, hat sie zur Erkenntnis der drohenden Gefahr gebracht. So kam es denn, dass die meisten Lehrervereine in den verschiedenen Kronländern Österreichs ohne Rücksicht auf ihre Nationalität die Feier des dreissigjährigen Bestandes des Gesetzes als Anlass benützten, um ihr Gelöbnis, an dem Geiste desselben unwandelbar festzuhalten, feierlich zu erneuern.

Von allen diesen Lehrerversammlungen gestaltete sich die am 13. Mai 1899 im Katharinenensaale zu Wien stattgefunden am imposantesten. Über 2500 Lehrer und Lehrerinnen nahmen an derselben theil und lauschten voll Begeisterung den Worten des Festredners A. Chr. Jessen, des greisen geistigen Führers der deutschösterreichischen Lehrerschaft. Nachfolgend sei kurz der Gedankengang dieser die gegenwärtigen Zeitverhältnisse klar beleuchtenden Rede dargelegt.

„Wir leben gegenwärtig in einer ernsten Zeit. Der politische Himmel ist mit dunklen Wolken umzogen. Der heutige Tag bietet uns daher keinen Anlass zu freudigem Aufjauchzen. Die Noth des Vaterlandes lässt auch unsere Herzen nicht kalt. Was hat die Lehrerschaft Wiens über alle trennenden Schranken hinweg hier vereinigt? Es ist das mächtige Bewusstsein der Zusammengehörigkeit im Kampfe für die freie Schule und für die von dieser Schule unzertrennliche freie und menschenwürdige Lebensstellung unseres Standes. Nicht jubeln wollen wir heute, sondern mit Ernst und Nachdruck vor der Welt bezeugen, dass wir entschlossen sind, nicht um Haaresbreite von

unserer Überzeugung zu weichen. Diese Überzeugung entspricht aber dem Geiste, der das vor 30 Jahren beschlossene Reichs-Volksschulgesetz durchweht.

Dieses Gesetz ist ein Wohlfahrtsgesetz allerersten Ranges, ein Gesetz, das mit seinen Segnungen auch die Armen und Elenden erreicht. Viele Gesetze nützen nur den oberen Zehntausenden, oder den mittleren Hunderttausenden, das Reichs-Volksschulgesetz aber kommt jenen Millionen zugute, die in den Tiefen der menschlichen Gesellschaft den schwersten Kampf ums Dasein kämpfen. Bietet es ihnen nicht unmittelbar das tägliche Brot, so bietet es ihnen dafür die geistige Rüstung, mit der sie sich den Weg zu sonnigeren Höhen des Lebens bahnen können. Und so mächtig drängt sich die Überzeugung von dem Werte dieses Volksgesetzes allen gebildeten Schichten der Bevölkerung auf, dass dadurch zeitweilig selbst die gähnende Kluft zwischen Stamm und Stamm verschwindet. Unbestritten eine Schöpfung deutschen Geistes, hat es selbst unter den Tschechen Vertheidiger gefunden, ja die flammendsten Worte für das Gesetz hat zur Zeit des Liechtenstein'schen Schulantrages ein Tscheche gesprochen.

Das Reichs-Volksschulgesetz ist aber nicht bloss ein Gesetz für das Volk, es ist auch ein Gesetz für den Staat, es gehört zu den Pfeilern, auf denen die Macht des Staates sich gründet und sicher ruht. Es sichert allen Bürgern die nothwendige allgemeine Bildung, und Bildung ist Macht. Wird dieses Gesetz zerschlagen, so geräth Österreich auf die schiefe Ebene, auf der es unaufhaltsam dem Verfall entgegengeht. Mit der alten Concordatsschule kamen wir genau bis Königgrätz. Damals gieng selbst jenen das Licht auf, die heute den Rufem nach der Finsternis in unseliger Verblendung ihre Macht und ihren Einfluss leihen. Aber die Geschichte, die grösste Lehrmeisterin der Menschheit, schweigt nicht, sie verkündet den innigen Zusammenhang zwischen der Macht des Staates und der Bildung des Volkes in tausend Ereignissen und Erscheinungen. Was ist heute aus Spanien geworden, dem Staate, der einst seine mächtige Hand auf zwei Welten legte? Und welches sind die Ursachen seines tiefen Sturzes? Vor allem die Nacht, die Bildungsnacht, die sich auf das so reich veranlagte Volk der iberischen Halbinsel gesenkt hat. Und warum nimmt die Macht der Staaten mit germanischem Gepräge einen so gewaltigen Aufschwung, während die romanischen Staaten mit einer einzigen Ausnahme an innerer Schwäche kranken? Den Schlüssel zum Verständnisse dieser weltgeschichtlichen Erscheinung liefert das Mass von Wertschätzung, das der Bildung hüben und drüben entgegengebracht wird.

So sollte man denn meinen, dass der Staat ein Gesetz, in dem seine vornehmste Machtquelle ruht, mit ehernem Schilde decken werde. Aber — lasst uns schweigen, der Staat hat für die Perle unter seinen Gesetzen ein steinern Herz. Und leider, auch die erwählten Vertreter des Volkes haben noch niemals einen ernsten Versuch gemacht, mit dem Stabe eines Antrages oder einer eindringlichen Rede den Quell aus diesem Felsen zu schlagen. Und die Freiwilligen, die sich gefunden haben, das Gesetz zu vertheidigen? Die freisinnige Lehrerschaft, die sich in geschlossenen Reihen den Stürmern und Drängern entgegenstellt? Sie muss sich auf Gott und die gesunde Kraft verlassen. Dass sie es redlich thut und trotz aller Bedrängnis, trotz zahlreicher Opfer nicht von ferne an Ergebung denkt, das ist noch ein Lichtpunkt in dieser dunklen Zeit. Es wird noch der Tag kommen, wo man den Lehrern ihre Gesetzestreue danken wird. Der Geist, der in uns lebt, bürgt dafür, dass wir das uns anvertraute Kleinod, die Jugend, hüten und bewahren werden. Die Strömung, die heute

unsere Stadt vergiftend durchzieht, soll niemals die geheiligte Schwelle der Schule überschreiten.

Um die Zukunft der freien Schule aber bangt uns nicht. Das Entwicklungsgesetz ist ein Weltgesetz und ein Menschheitsgesetz, aus diesem Gesetze ist das Reichs-Volksschulgesetz entsprossen. Was einen solchen Ursprung hat, das überdauert alle Zeiten, mag es in seiner äussern Form auch vorübergehend entstellt werden. In diesem Glauben liegt unsere Kraft, unser Vertrauen, trotz der trostlosen Verhältnisse, unter denen wir leben und arbeiten.“

Hasner-Denkmal. Im dreissigsten Jahre des Bestandes des Reichs-Volksschulgesetzes wurde das Andenken seines geistigen Schöpfers, des verblichenen Unterrichtsministers Leopold Hasner Ritter von Artha, durch Errichtung eines Denkmals im Arkadenhofe der Wiener Universität geehrt. Die am 9. August stattgefundene Enthüllung des Denkmals gestaltete sich zu einer erhebenden Feier, an der alle fortschrittlich gesinnten Lehrervereine durch Deputationen vertreten waren. Herr Universitätsprofessor Eduard Süß hielt eine inhaltreiche Gedächtnisrede, welche die edle Gestalt Hasners sowie sein bedeutendstes Werk, das Reichs-Volksschulgesetz, in volles Licht stellte. Er schloss mit den Worten: „Möge aus diesem Gesetze ein tüchtiges Geschlecht emporwachsen, gesund an Leib und Seele, tauglich zur Arbeit wie zur Wehr, welches selbstbewusst Schritt zu halten weiss mit den vorgeschrittensten Völkern in Bildung, in Gesittung und auch in der Vertretung und im Ausbaue seiner freiheitlichen Einrichtungen, von reinem Charakter wie Hasner, stolz auf sein Vaterland und selbst der Stolz desselben!“

Reichsrath. Die Leitung des österreichischen Unterrichtswesens verblieb dieses Schuljahr hindurch in den Händen des am 5. März 1898 von Sr. Majestät dem Kaiser berufenen Ministers für Cultus und Unterricht, Grafen Bylandt-Rheidt.

In der Nothwehr gegen die Sprachenerlässe der früheren Regierungen wurden die vereinten deutschen Parteien zur Obstruction im Parlamente veranlasst. Infolgedessen konnte der Reichsrath nur kurze Zeit tagen und wurde in dieser Periode der Schule bloss in einigen Interpellationen gedacht. Eine derselben ist von grösserer, allgemeiner Bedeutung. Der Wiener Bezirksschulrath suchte dem Drängen der christlich-socialen Majorität des Wiener Gemeinderathes nach Einführung der confessionellen Schule durch folgenden Erlass entgegenzukommen:

„An sämtliche Schulleitungen.

Im Hinblick auf die mannigfachen Übelstände, die sich in Hinsicht auf den Stundenplan aus dem Zusammensein von Kindern christlicher und mosaischer Religion in einer und derselben Classe ergeben, findet der Bezirksschulrath der Stadt Wien sich bestimmt, die Schulleitungen, beziehungsweise die Local-Lehrerconferenzen anzuweisen, in Gemässheit des § 46 der Schul- und Unterrichtsordnung vom 20. August 1870 den obwaltenden Verhältnissen der Schule stets so weit als möglich Rechnung zu tragen und daher bei Vertheilung der Kinder in die Classen und Abtheilungen auch darauf entsprechend Rücksicht zu nehmen, ob die einzutheilenden Kinder einer christlichen oder der mosaischen Confession angehören. Hiebei ist jedoch strengstens darauf zu achten, dass hieraus weder dem Bezirksschulfonds noch der Commune irgendwelche

Mehrauslagen erwachsen, und dass sämtliche gesetzliche Vorschriften über Ein- und Ausschulung genauestens berücksichtigt werden.

Vom Bezirksschulrath der Stadt Wien, am 5. September 1898.

Der Vorsitzende-Stellvertreter

Gugler m. p.“

Die durch diesen Erlass geforderte Trennung der Schüler nach Confessionen wurde von der Lehrerschaft, vom freisinnigen Bürgerthum, sowie von der Arbeiterschaft Wiens heftig bekämpft, da durch dieselbe der interconfessionelle Charakter des Reichs-Volksschulgesetzes verletzt und in den Schülern statt der Idee der Toleranz gegenseitige Entfremdung und confessioneller Kastengeist genährt werden. Die christlich-socialen Gemeinderathsmajorität begrüßte dagegen den Erlass mit „lebhafter Freude“ und sprach „die zuversichtliche Hoffnung aus, der k. k. nieder-österr. Landesschulrath und das k. k. Unterrichtsministerium werden diesen Erlass in der Erkenntnis, dass derselbe keiner gesetzlichen Bestimmung widerspricht, sondern vielmehr geeignet ist, die sittlich-religiöse Erziehung sowohl der christlichen als auch der jüdischen Kinder zu vertiefen und zu fördern, zustimmend zur Kenntnis nehmen, und zwar unbekümmert um die tendenziösen und gehässigen Auslassungen einer auf veralteten Anschauungen fussenden Parteipresse.“

Vom nieder-österr. Landesschulrath wurde dieser Erlass auf Antrag des Herrn Landesschulinspectors Rieger an den Bezirksschulrath behufs Richtigstellung mehrerer gegen den § 46 der Ministerialverordnung von 1870 verstossender Punkte zurückgeleitet. Eine gegen den besagten Erlass von den Abgeordneten Kareis, Dr. Kopp, Dr. Kronawetter, Noske und Genossen an den Herrn Unterrichtsminister gerichtete Interpellation wurde von diesem in der 31. Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 20. December 1898 folgendermassen beantwortet:

„Der nieder-österr. Landesschulrath als vorgesetzte Instanz hat sich in seinen Sitzungen vom 28. September und 5. October mit dem gedachten Erlasse befasst und hat denselben vom Standpunkt der geltenden Gesetze und Verordnungen einer eingehenden Prüfung unterzogen. Bei diesem Anlasse wurde festgestellt, dass die in einzelnen Schulbezirken Wiens in Bezug auf den Stundenplan wahrgenommenen bedauerlichen Übelstände eine Abhilfe erheischen, zugleich aber ausgesprochen, dass der erwähnte Circularerlass in mehrfacher Richtung einer Richtigstellung bedürfte. Demgemäss hat der Landesschulrath den Bezirksschulrath aufgefordert, diesen Circularerlass durch einen an alle Schulleitungen gerichteten Erlass unter genauer Beobachtung der geltenden Gesetze und Normen richtigzustellen, zugleich aber für jene Schulen, an welchen speciell und concret erwachsene Übelstände wahrgenommen wurden und zwar lediglich hinsichtlich der Gruppierung von Schülern desselben Geschlechtes je einer in parallele Abtheilungen getheilten Classe unter Berücksichtigung des concreten Falles Weisungen zu erlassen.“

Mit Rücksicht hierauf habe ich angeordnet, dass eine weitere Durchführung dieses Erlasses vor seiner Richtigstellung, d. i. eine Anwendung auf die Überprüfung und Abänderung der bereits erfolgten Schülereinteilung nicht mehr platzzugreifen habe, und dass in jenen Fällen, wo seine Handhabung zu Unzukömmlichkeiten geführt haben sollte, dieselben zu beseitigen seien. Das hohe Haus wolle aus diesen meinen Ausführungen den gegenwärtigen Stand dieser Angelegenheit entgegennehmen.

Bei diesem Anlasse möchte ich jedoch aussprechen, dass das confessionelle

Moment im Sinne der geltenden Gesetze und der auf Grund derselben erlassenen allgemeinen Verordnungen keinen generellen Eintheilungsgrund der Schüler in Classen bildet. Sollten sich aber in vereinzelt Fällen bei Entwurf des Stundenplanes in Ansehung des Religionsunterrichtes technische Schwierigkeiten ergeben, welche bei Bestand von Parallelclassen nur durch eine entsprechende Eintheilung der Schüler zu lösen sind, so könnte ich in einer solchen Massnahme an sich eine Verletzung des Gesetzes nicht erblicken.“

Der k. k. Verwaltungsgerichtshof hat anlässlich eines gegebenen Falles eine für das Wesen und die Entwicklung der Bürgerschule sehr bedeutsame Entscheidung getroffen. Der Stadtgemeinde Königl. Weinberge wurde vom Unterrichtsministerium die Errichtung einer deutschen Mädchenbürgerschule aufgetragen. Gegen diesen Auftrag wurde die Entscheidung des Verwaltungsgerichtshofes angerufen, welcher thatsächlich die ministerielle Entscheidung als gesetzlich nicht begründet aufhob. In der Begründung des Urtheils wird unter anderem auch gesagt, dass die Bürgerschule keine Pflichtschule sei. Nachfolgend der Wortlaut der betreffenden Stelle des Urtheils:

„Die Verpflichtung der Gemeinde ‚Königliche Weinberge‘ zur Errichtung der Bürgerschule kann auch auf das vom Vertreter des belangten Ministeriums unter Berufung auf Art. 19, Staatsgrundgesetz, über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger geltend gemachte Moment nicht gestützt werden, dass an der bestehenden Bürgerschule die böhmische Unterrichtssprache im Gebrauche ist, während die Errichtung der Bürgerschule mit deutscher Unterrichtssprache nach der Entwicklung des deutschen Volksschulwesens in der Gemeinde sich als nothwendig darstelle. Denn davon abgesehen, dass dieses Argument in dem Wortlaute des § 5, Gesetz vom 19. Februar 1870, L. G. B. Nr. 22, keine Stütze findet, obschon dieses Gesetz nach Wirksamkeit des berufenen Staatsgrundgesetzes, also wohl auch in Beachtung desselben erlassen worden ist, muss in Betracht gezogen werden, dass die Bürgerschule keineswegs eine Pflichtschule ist (arg. § 20 und 21, Reichs-Volksschulgesetz), sondern die Bestimmung hat, eine über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung, namentlich mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gewerbetreibenden und der Landwirte, zu gewähren (§ 17, Reichs-Volksschulgesetz).“

Nieder-österreichischer Landtag. Während im Reichsrathe der Kampf gegen das Reichs-Volksschulgesetz und die auf dem Boden desselben stehende Lehrerschaft ruhte, wurde er im Landtage von der christlich-socialen Majorität desselben umso heftiger geführt. Am 7. Jänner 1899 überreichte der Landesausschuss Steiner eine mit 23.000 Unterschriften versehene Petition des Verbandes der nied.-österr. Landwirte zum Zwecke der Einführung der siebenjährigen Schulpflicht und einer umfassenden Schulreform. Nachfolgend der Inhalt dieser Petition:

„Hoher nied.-österr. Landtag!

Der Landesverband der Landwirte von Nieder-Österreich erlaubt sich einige Wünsche der landwirtschaftlichen Bevölkerung mit Beziehung auf die Volksschule zur geneigten Kenntniss zu bringen und um Einführung der entsprechenden Abänderungen des gegenwärtigen Gesetzes durch den Reichsrath zu bitten.

Die unten angeführten Änderungen sind durchaus praktischer Natur, welche die Schule keineswegs verschlechtern oder herunterbringen, sondern noch verbessern werden.

Die Anträge sind folgende:

I. Es möge für die Landgemeinden statt der achtjährigen Schulpflicht mit den Sommerbefreiungen in den letzten zwei Jahren eine volle siebenjährige Schulpflicht eingeführt werden. Die Gründe hiefür sind: Bei den heute bestehenden Sommerbefreiungen existiert die achtjährige Schulpflicht überhaupt nur auf dem Papier, und die Sommerbefreiungen der letzten zwei Lehrjahre sind ein grosses Übel für Kinder und Lehrer. Dass die Kinder in einer Schule mit voller siebenjähriger Schulpflicht weit bessere Fortschritte machen müssen als bei der heute nur nominell bestehenden achtjährigen Schulpflicht, gibt jeder unparteiische Sachverständige zu. Bei der vollen siebenjährigen Schulpflicht hat der Lehrer ein ungleich leichteres und schöneres Arbeiten als wie jetzt, wo die Kinder im Sommer hindurch entweder ganz verbengeln, oder günstigenfalls der Schule und ihrer Disciplin gänzlich entwöhnt werden.

Die Sommerbefreiungen verursachen den an vielen Schulen herrschenden unglaublich rohen Ton, welcher von den über Sommer befreit gewesenen Schülern hereingebracht, ganz von selbst auf die jüngeren Kinder übergeht und häufig genug das Entsetzen der Eltern und Lehrer erregt.

Die Sitte und Moral, vor allem aber die Disciplin der Schuljugend leiden schwer durch die Anwesenheit dieser ausserordentlichen Hörer, als welche man die im Herbste wieder einrückenden Sommerbefreiten treffend bezeichnen kann.

II. Möge für die Kinder ein gemeinsamer Schulschluss eingeführt werden und dieselben nur am Schlusse des Schuljahres, nicht aber zu jeder anderen Zeit des Schuljahres aus der Schule entlassen werden.

III. In jenen Schulen, wo ein grosser Theil der Kinder einen weiten Weg zur Schule zurückzulegen hat, möge der verlängerte Halbtagsunterricht eingeführt werden.

IV. Für ganz Niederösterreich mögen in allen Fächern die gleichen Lehrbücher eingeführt werden, damit die Eltern bei Übersiedlungen in andere Bezirke vor unnützen Ausgaben bewahrt bleiben.

V. Möge das Schuljahr im Frühjahr begonnen werden. Dies erweist sich besonders in Schulen als nothwendig, wo die Kinder weit gehen müssen. Die Letzteren werden diese im Winter häufig sehr schweren Strapazen weit leichter ertragen, wenn sie sich bis zur Winterzeit successive daran gewöhnen können. Bei dem Beginne des Schuljahres mit 15. August steckt man hingegen zu bald mitten im Winter. Ferner ist zu beachten, dass die im Frühjahr aus der Schule entlassenen Kinder überall sofort Beschäftigung finden, was beim Schulschlusse nach der Ernte nicht in dem Masse der Fall ist. Deshalb (weil sie nicht gleich Arbeit finden) werden die Kinder so gerne in die Grossstädte gegeben, von wo sie erst im Alter, nach Verbrauch ihrer Kräfte in die Heimatgemeinde zurückkommen und erhalten werden müssen.

VI. Zum Beweise, dass alle die vorherigen Rathschläge und Wünsche keineswegs das Bildungsniveau herabdrücken sollen, wird zum Schlusse um Errichtung von landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen in der Art von Sonntags- und Winterschulen gebeten; wobei es selbstverständlich ist, dass die Lehrkräfte hiefür separat honoriert werden.

Ferner mögen auch die landwirtschaftlichen Anstalten und Musterwirtschaften vermehrt werden. Dieselben werden gewiss gut besucht werden, wenn in den elter-

lichen Wirtschaften thätigen Bauernsöhnen Begünstigungen, respective Erleichterungen in Betreff ihrer Militärpflicht gegeben würden; und zwar in der Weise, dass die absolvierten Frequentanten dieser Ackerbau- oder Weinbauschulen in die Ersatzreserve eingereiht werden.

Ausdrücklich wird betont, dass sich alle diese Bestrebungen in keiner Weise gegen Schule oder Lehrer richten, wohl aber erscheint eine reine Harmonie zwischen den Lehrern und den Religionslehrern im Interesse der Schule, Lehrer und Kinder unbedingt nothwendig. Aus diesen Gründen wird ein hoher nieder-österr. Landtag dringlich um baldige Prüfung und Weiterleitung dieser Vorschläge an den Reichsrath gebeten und deren Würdigung und Durchführung mit Sicherheit erhofft.“

Infolge der im Wiener Bezirksschulrath in letzter Zeit besonders häufig erflossenen Disciplinärerkenntnisse auf Grund des § 54 des R. V. G., beziehungsweise des Beamten-erlasses (Kielmannsegg) richteten die Abgeordneten Dr. Ofner und Genossen an den Statthalter folgende Interpellation:

„Ist seine Excellenz bereit, eine Regierungsvorlage, betreffend das Disciplinarverfahren gegen Lehrpersonen an Volks- und Bürgerschulen zu veranlassen, welche unter Abänderung der §§ 43—55 des Gesetzes vom 5. April 1870 insbesondere feststellt:

1. Dass die Disciplinarurtheile von gerichtlich organisierten Senaten zu fällen sind, die zur Hälfte aus selbstgewählten Vertretern der Lehrerschaft bestehen.

2. Dass die Voruntersuchung und mündliche Verhandlung der Disciplinarsenat gemäss der §§ 15—23 des Gesetzes vom 21. Mai 1868 über die Disciplinarbehandlung richterlicher Beamten zu pflegen hat, so dass den Beschuldigten insbesondere das Recht der vollen Acteneinsicht und der Vertheidigung durch den Advocaten zusteht,

3. Dass eine Disciplinarstrafe nur nach ordnungsmässig durchgeführter Disciplinarverhandlung verhängt und dass auch eine Versetzung aus Dienstesrücksichten nur durch Urtheil des Disciplinarsenates verfügt werden kann.

4. Dass die Ausübung der allgemeinen staatsbürgerlichen Rechte vor allem in Vereinen, Versammlungen und in der Presse nicht zum Gegenstande einer Disciplinarbehandlung gemacht werden darf.“

In der 34. Sitzung des nieder-österr. Landtages vom 9. Mai 1899 fand eine äusserst aufgeregte Debatte über 891 Petitionen der Bevölkerung Nieder-Österreichs mit 38.799 Einzelunterschriften um Gleichstellung der Bezüge der Lehrer an den allgemeinen Volks- und Bürgerschulen des Landes mit jenen der k. k. Staatsbeamten der XI. bis VIII. Rangklasse statt. Hat schon die einfache Zuweisung dieser Petitionen an den Landesausschuss zur Berichterstattung die nieder-österr. Lehrerschaft schmerzlich berührt, so wird die Form, in welcher einzelne christlich-socialen Abgeordnete bei dieser Gelegenheit ihr Urtheil über die Lehrer fällten, für lange Jahre in traurigster Erinnerung bleiben. Während die unter dem Hochdruck der herrschenden Partei erworbenen 23.000 Unterschriften der Petition der Landwirte um Einführung der siebenjährigen Schulpflicht als klarer Willensausdruck der Gesamtbevölkerung des Landes hingestellt worden waren, erklärten dieselben Landtagsabgeordneten die 38.799 Unterschriften der Lehrgelthspetitionen als wertlos, angeblich weil durch Verschweigung des Inhaltes der Petitionen erschlichen. Die Ausdrücke aber, mit denen ein Grosstheil der Lehrer bei dieser Gelegenheit bezeichnet wurde, werden eines der traurigsten Capitel in der Geschichte des Schulkampfes bleiben.

Landtag in Böhmen. Der Landesausschuss hat auch in diesem Jahre einen sehr umfänglichen Bericht über das Volksschulwesen Böhmens dem Landtage vorgelegt, welcher Bericht der Schulcommission des Landtages zur Äusserung überwiesen wurde. In demselben ist die patriotische und pflichttreue Diensterfüllung der Lehrerschaft des Landes in ehrender Weise ausführlich dargelegt. Der Berichterstatter der Schulcommission, Abgeordneter Dr. Moravec, verfasste nun einen Gegenbericht, dessen anstandslose Annahme seitens der Schulcommission wohl nur in der Zusammensetzung derselben (14 Tschechen und 7 Grossgrundbesitzer, auch meistens Tschechen) ihre Erklärung finden kann. Nachfolgend die wichtigsten Stellen aus demselben:

„Es lässt sich nicht in Abrede stellen, dass deutsche Lehrer unter dem Einflusse der bekannten politischen Strömungen, sowie der Lectüre der Zeitschriften nationaler Richtung in seinen Schülern das Nationalbewusstsein und den deutschen Nationalstolz zu wecken sucht, und den in das Herz des Knaben oder Mädchens schon durch den Geist der Zeit gelegten Funken zu entfachen und die Schüler von der grossen Mission des deutschen Volkes, welches die slavischen Völker an Cultur hoch überrage, von seiner Grösse und nothwendigen politischen Einheit zu überzeugen trachtet.

Diese dem deutschen Schüler eingepägten Grundsätze werden in ihm naturgemäss die Sehnsucht nach einem grossen Vaterlande wecken, zugleich aber eine Gleichgiltigkeit seiner Heimat gegenüber bewirken, sie werden das Streben nach einer absoluten nationalen Gemeinschaft aller Deutschen wachrufen. — —

Die Richtung in der Erziehung der Schuljugend ist für das österr.-ungar. Staatsgebilde umso gefährlicher, als diesen Schülern die österr.-ungar. Geschichte nur sehr spärlich, die böhmische Geschichte aber gar nicht erklärt wird, und die Schüler daher, zumal sie von den hervorragenden einheimischen Patrioten und den Helden unserer Monarchie und unseres Königreiches nichts zu hören bekommen und somit keinen Ansporn an deren Nachahmung erhalten, dem Aufblühen des Königreiches und der gedeihlichen Entwicklung der Monarchie gegenüber vollständig gleichgiltig bleiben.

Von dem patriotischen Indifferentismus ist es jedoch nur mehr ein kleiner Schritt zum offenbaren Renegatenthum, ja zur Verachtung des Landes und des Reiches, und sogar des Oberhauptes dieses Reiches. —

Andererseits wird so mancher böhmische Schullehrer, welcher den guten Willen hätte, die ihm anvertrauten Kinder zu patriotischen Jünglingen zu erziehen, in seinem Bestreben dadurch gehindert, dass die k. k. Vorsitzenden der Bezirksschulräthe, uneingedenk dessen, dass der Böhme, welcher doch der Gründer und Erhalter dieser Monarchie ist, eben bei seinem vollsten nationalen Bewusstsein die stärkste Stütze dieses Staates bildet, einen solchen Lehrer wegen seiner patriotischen Thätigkeit ihr Missfallen merken zu lassen, ihn verwarnen, und falls der betreffende Lehrer bei der Erziehung seiner Schüler seiner böhmisch-nationalen Gesinnung Schranken zu setzen nicht vermag, denselben sogar mit Strafen verfolgen.

Kein Wunder, dass bei einer derartigen Erziehung unserer Schuljugend die Reihen der internationalen, richtiger nationalfeindlichen Elemente im Volke anwachsen.“

Gegen die in diesem Berichte enthaltenen ungerechtfertigten, schweren Verdächtigungen der deutschen Lehrer legte der Ausschuss des Deutschen Landeslehrervereines telegraphisch Protest beim Statthalter, Grafen Coudenhove, ein. Am 18. Mai 1899 gab nun derselbe folgende Erklärung im Landtage ab:

„Auf die Ausführungen des Herrn Abg. Dr. Moravec, betreffend den Bericht der Schulcommission über das politische Verhalten der deutschen Lehrer in der Schule, erlaube ich mir nachstehend zu antworten: Vor allem muss constatirt werden, dass die Lehrpläne (für deutsche und tschechische Volksschulen gleichlautend) als Lehrstoff in der Geschichte „Sagen aus der Heimat“, „Erzählungen aus der Geschichte Böhmens“, „Erzählungen aus der österreichischen Geschichte mit besonderer Berücksichtigung Böhmens“, vorschreiben und in den diesen Lehrplänen beigegebenen Erläuterungen dies nicht nur wiederholt, sondern auch hervorgehoben wird, dass das Ziel des Geschichtsunterrichtes die Erweckung der Liebe zum engeren und weiteren Vaterlande, vor allem aber zum Herrscherhause sei und der Unterricht so gestaltet werden müsse, um in diesem Sinne auf das Gemüth der Schuljugend einzuwirken. Die an den deutschen Volks- und Bürgerschulen eingeführten Lehr- und Lesebücher entsprechen genau diesen Anforderungen. Die Lehrerschaft ist selbstverständlich verpflichtet, sich streng an die Lehrpläne zu halten und bei Ertheilung des Unterrichtes die eingeführten, ministeriell approbierten Lehr- und Lesebücher zu benutzen. Nun muss zwar, was das Verhalten der deutschen Lehrer ausserhalb der Schule betrifft, zugestanden werden, dass einzelne Lehrer in der Bethätigung der nationalen Gesinnung die Grenzen überschritten haben, welche ihnen durch die gesetzlichen Vorschriften und die Rücksicht auf ihren Beruf gezogen sind. In diesen glücklicherweise nicht allzu zahlreichen Fällen ist auch die entsprechende Remedur erfolgt. Dagegen ist bei keinem deutschen Lehrer in Böhmen durch die hiezu in erster Reihe berufenen Schulaufsichtsorgane bemerkt oder auch nur von irgend einer Seite darüber Klage geführt worden, dass er im Widerspruche mit Lehrplan und Lesebuch den Unterricht in einer Weise ertheile, die dem patriotischen Gefühle Abbruch thun könnte. Die deutsche Lehrerschaft hat sich im Gegentheile, wie aus den alljährlich von berufener Seite erstatteten amtlichen Berichten, insbesondere auch aus den dem Landtage vorgelegten Jahresberichten des k. k. Landesschulrathes für Böhmen, zu entnehmen ist, ebenso wie die tschechische Lehrerschaft, die Pflege des patriotischen und dynastischen Gefühles der Schuljugend jederzeit angelegen sein lassen, wozu namentlich das allerhöchste Regierungsjubiläum einen überall freudig benutzten Anlass gab. Die in dem Berichte der Schulcommission enthaltenen Behauptungen stehen daher mit den Wahrnehmungen der competenten Schulaufsichtsbehörden im Widerspruch. Sollte ein pflichtwidriges Verhalten einzelner Lehrer bei der Ertheilung des Unterrichtes, insbesondere des Geschichtsunterrichtes, nachgewiesen werden, so werde ich nicht unterlassen, den Schuldtragenden zur Verantwortung zu ziehen; ich muss aber bemerken, dass der Hinweis auf die Vorgänge in der Lehrerversammlung nicht zur Beurtheilung des Verhaltens der Lehrerschaft in der Schule selbst hinreicht. Denn die Schulverwaltung legt selbstverständlich den grössten Wert darauf, dass der Schuljugend, sowohl an den deutschen, als auch an den tschechischen Schulen, Liebe zur Heimat, zum engeren und weiteren Vaterlande, nationale Verträglichkeit, ganz besonders aber treue Ergebenheit gegenüber dem allerhöchsten Herrscherhause eingepflanzt werde.“

Landtag in Mähren. Am 21. März 1899 legte Abg. Freiherr von d'Elvert den Gesetzantrag, die Gehaltsregulierung der Lehrerschaft betreffend, dem Landtage vor und befürwortete denselben in warmen Worten. Dies gab dem Herrn Bischof von

Brünn, Eminenz Dr. Bauer, Anlass, um gegen den „unheimlichen Geist“, der in der Lehrerschaft während des Brünner Lehrertages platzgegriffen habe, Stellung zu nehmen. Er führte unter anderem aus: „Tausende Lehrer wollen in der Schule nichts wissen von Gott und seinen Eigenschaften, von seiner Allmacht und Weisheit, von seiner Allgegenwärtigkeit, Allwissenheit und Gerechtigkeit, Liebe, Güte und Barmherzigkeit. . . Jede Anspielung auf Gott und göttliche Dinge, jeder Hinweis auf die Bestimmung der Menschheit soll verpönt sein. . .“ Schliesslich wurde von Dr. Bauer folgende Entschliessung beantragt: „Die Regierung wird aufgefordert: 1. den auf die Ausscheidung des Religionsunterrichtes, der religiösen Übungen und der sittlich-religiösen Erziehung aus dem Volksschulwesen abzielenden Bestrebungen eines Theiles der Lehrerschaft die volle Aufmerksamkeit zuzuwenden; 2. der Lehrerschaft ihre Aufgabe, die Kinder auch sittlich-religiös zu erziehen, lebhaft einzuschärfen; 3. Garantien zu schaffen und Einrichtungen zu treffen, durch welche den Eltern die sittlich-religiöse Erziehung ihrer Kinder in der und durch die Schule in vollstem Masse gesichert wird.“

Dieser Antrag rief eine lebhaftige Debatte hervor, in welcher besonders Abg. Dr. Fux als Obmann des deutschen Landtags-Clubs die Lehrerschaft in wärmster Weise vertheidigte. Das Schulgesetz sei trotz seines langjährigen Bestandes noch nicht gefeit gegen alle Stürme, und gerade in der gegenwärtigen Zeit scheine es wieder zu regnen und die Herabsetzung des Lehrziels, die Einschränkung der Freiheit der Lehrerschaft wirklich in Angriff genommen zu werden. Wenn man nun in dem Lehrer das Bewusstsein der jetzt errungenen Stellung erschüttere, wenn man ihm vor Augen führe, dass aus der Schule, die jetzt ein allgemeines, öffentliches Staatsinstitut ist, ein confessionelles Institut werden könne, dann dürfe man sich nicht wundern, wenn auch in der Lehrerschaft eine Bewegung wachgerufen werde, welche dahin abziele, die Streitfrage, nämlich den Religionsunterricht, aus der Schule auszuscheiden. Nach den Anschauungen des Redners seien die Garantien, welche der Bischof und seine Parteigenossen verlangen, nichts [anderes, als eben die confessionelle Schule. Dagegen müsse man aber ganz entschieden Stellung nehmen. Die Schule solle sittlich-religiös, nicht aber confessionell erziehen. „Ich verlange auch, dass die Lehrer unser Volk zu Charakteren, unsere Kinder zu Männern erziehen, welche imstande sind, die heutigen Kämpfe auf wirtschaftlichem, sozialem und nationalem Gebiete aufzunehmen. Aber wenn wir das verlangen, müssen wir auch fordern, dass die Lehrer unerschrockene und unabhängige Charaktere seien.“ In diesem Sinne fasse Redner die vorgeschlagene Resolution als ein Misstrauensvotum gegen die Lehrerschaft auf, welche diese nicht verdiene, und erkläre deshalb im Namen des gesammten deutschen Landtags-Clubs, dass derselbe gegen alle drei Absätze der Resolution stimmen werde.

In namentlicher Abstimmung wurde der Antrag Dr. Bauer mit 42 gegen 20 Stimmen abgelehnt.

II. Die Gehaltsfrage in der österreichischen Lehrerschaft.

Als eine der wesentlichsten Bedingungen für die erfolgreiche Führung des Volksschulunterrichtes gilt eine unabhängige, von schweren pecuniären Sorgen befreite Stellung der Lehrerschaft. Die Kräfte des tüchtigsten, für seinen Beruf noch so sehr begeisterten Lehrers müssen in kurzer Zeit erlahmen, wenn er durch die treue Erfüllung seiner Berufspflichten nicht soviel Mittel zu erwerben vermag, um sich und seine Familie vor Hunger und Noth zu schützen. Der überschwere Kampf ums Dasein drückt dann sein Gemüthsleben nieder, schafft dem Gefühle trauriger Verbitterung Raum, erschwert ihm ein objectives Hineinleben in die Kinderseelen, ein frohes Schaffen an deren geistiger Entwicklung. Das naturgemässe Selbsterhaltungsprincip zwingt ihn, ausserhalb seines Berufes nach Nebenverdiensten Umschau zu halten und lenkt dadurch sein Interesse von seiner wahren Lebensaufgabe ab. Noch schlimmer steht es aber um die sociale Stellung einer schlecht besoldeten Lehrerschaft. Der wahre Volksschullehrer hat nicht nur einem Beamten gleich seine Amtsstunden pünktlich und gewissenhaft einzuhalten und auszufüllen, er soll auch ausserhalb der Schule als Volksbildner wirken. Hierzu gehört aber vor allem, dass er durch seine äussere Lebensweise, seine Kost und Kleidung nicht das Mitleid der Verständigen, Spott und Geringschätzung der Unverständigen erzeuge, sondern wenn auch in bescheidenen, so doch geordneten, unabhängigen Verhältnissen leben könne.

In weiser Anerkennung dieser Gründe hat das Reichs-Volksschulgesetz im § 55 für die Besoldung der Lehrer folgendes Princip aufgestellt: „Die Minimalbezüge, unter welche keine Schulgemeinde herabgehen darf, sollen so bemessen sein, dass Lehrer und Unterlehrer frei von hemmenden Nebengeschäften ihre ganze Kraft dem Berufe widmen und erstere auch eine Familie den örtlichen Verhältnissen gemäss erhalten können.“ Die Regelung des gesetzlichen Diensteinkommens wurde der Landesgesetzgebung überlassen, und dieselbe erfolgte Anfang der Siebziger Jahre in einer Weise, die wohl im Vergleiche zur Concordatsepoche als ein Fortschritt bezeichnet werden musste, den thatsächlichen Bedürfnissen aber schon damals nicht zu entsprechen vermochte.

Seither sind über dreissig Jahre verflossen. Die Preise für Wohnungen, Lebensmittel und Kleidung sind mittlerweile um das Doppelte gestiegen, mit der höheren Intelligenz des neu ausgebildeten Lehrerstandes haben sich auch dessen Bedürfnisse gesteigert — die Bezüge sind aber bis auf einzelne kaum nennenswerte Aufbesserungen

dieselben geblieben. Schon der Beamtenstand, dessen Besoldung von jeher eine weitaus günstigere als die des Lehrerstandes war, gerieth im Laufe dieser Jahre in eine so verzweifelte Lage, dass sich der hohe Reichsrath genöthigt sah, eine vollständige Gehaltsregelung desselben mit einem Mehraufwande von etwa 14 Millionen zu bewilligen. Dieses am 16. September 1898 sanctionierte Gesetz wirft ein grelles Licht auf die derzeit bestehenden Gehaltsverhältnisse der Lehrer. Die zum Vergleiche mit den Gehältern der Lehrer an den allgemeinen Volks- und Bürgerschulen zunächst in Betracht kommenden Bezüge der Staatsbeamten sind folgende:

XI. Rangklasse:	800, 900, 1000 fl.,
X. „	1100, 1200, 1300 „
IX. „	1400, 1500, 1600 „
VIII. „	1800, 2000, 2200 „

Die Vorrückung in die höheren Gehalte erfolgt in den drei unteren Rangklassen nach je 4, in der VIII. nach je 5 vollstreckten Dienstjahren. Den Staatsbeamten der XI., X. und IX. Rangklasse werden nach 16 in einer und derselben Rangklasse zugebrachten Dienstjahren Dienstalters-Personalzulagen von jährlich 100 fl., nach 20 Jahren weitere 100 fl. jährlich gewährt. Im Gehalte allein steigt also der österreichische Staatsbeamte der niedersten Rangklasse, selbst wenn er eine Beförderung in eine höhere Rangklasse nicht erfährt, von 800 fl. bis auf 1200 fl., u. zw. erreicht er diesen Höchstbezug bereits in 20 Jahren. Hiezu kommen aber noch die Activitätszulagen der Staatsbeamten, die, nach der Einwohnerzahl des Ortes der Anstellung bemessen, in der XI. Rangklasse 120—300 fl., in der X. Rangklasse 160—400 fl., in der IX. Rangklasse 200—500 fl., in der VIII. Rangklasse 240—600 fl. betragen. Somit beträgt das geringste Anfangseinkommen eines Staatsbeamten XI. Rangklasse 920—1200 fl.

Zum Eintritte in die XI. Rangklasse der Staatsbeamten ist im allgemeinen keine höhere, oft eine geringere Vorbildung vorgeschrieben, als zum Eintritte in den Lehrerstand. Wie sieht es nun mit den Lehrergehalten aus? Der Lehramts-Candidat erhält nach abgelegter Reifeprüfung als provisorischer Unterlehrer in den einzelnen Kronländern eine Remuneration von 300—400 fl., nach abgelegter Lehrbefähigungsprüfung und definitiver Anstellung 400—600 fl. Die Gehalte der definitiven Lehrer schwanken in den einzelnen Kronländern zwischen 400 und 800 fl., zu denen noch Quinquennalzulagen von 10 % des Gehaltes bis zu 100 fl. hinzukommen. Der höchste Gehalt, den ein Volksschullehrer ausserhalb Wiens nach zwanzigjähriger Dienstzeit erreichen kann, beträgt 1050 fl., doch ist der Procentsatz dieser Glücklichen ein sehr geringer, während es die überwiegende Mehrheit der Lehrer nach zwanzigjähriger Dienstzeit auf kaum 700—800 fl. bringt. Dabei ist die Hoffnung auf Vorrückung zum Schulleiter sehr wenig verheissend, da die Bezüge eines Oberlehrers an minderorganisierten Schulen jenen eines Lehrers an höherorganisierten oft nicht einmal gleichkommen, die Oberlehrerstellen an letzteren aber einen ausserordentlich geringen Procentsatz im Lehrerstatus umfassen. Die Gehalte der Bürgerschullehrer übersteigen jene der Volksschullehrer nur um 100 bis 200 fl.

Unter dem Drucke einer solchen Gehaltsbemessung hat naturgemäss die Noth in der österreichischen Lehrerschaft eine fast unerträgliche Höhe erreicht und ist das Ringen nach einer standeswürdigen Gehaltsregelung vollkommen begründet. So sehen wir denn in diesem Schuljahre bei fast sämtlichen Lehrervereinigungen die Gehaltsfrage als

ständigen Hauptpunkt aller Berathungen. Den Landtagen aller Kronländer Österreichs wurden diesbezügliche Massenpetitionen unterbreitet, während der Ausschuss des Deutsch-österreichischen Lehrerbundes die Vertretung der Wünsche der Lehrerschaft beim hohen Unterrichtsministerium sowie an allerhöchster Stelle übernahm. Die Anregung hiezu gieng vom Deutschen Landeslehrervereine in Böhmen aus. Auf Antrag des Obmannes desselben, Herrn Bürgerschul-Director Rudolf, wurde in der Bundesausschuss-Sitzung vom 20. November 1898 ein Elaborat für Gehaltsvorschlage ausgearbeitet und nach gründlicher Berathung einstimmig angenommen und es wurden folgende Beschlüsse gefasst: Das Präsidium hat mit den tschechischen, polnischen, slovenischen und italienischen Lehrerverbänden behufs gemeinsamer oder wenigstens gleichartiger Action in der Gehaltsfrage in Fühlung zu treten; es sei je eine Petition an das Abgeordnetenhaus und an das Ministerium für Cultus und Unterricht auszuarbeiten, ausserdem habe eine Deputation die Bitten der Lehrerschaft Sr. Majestät dem Kaiser zu unterbreiten. Nach wiederholten Unterhandlungen mit den slavischen Lehrerverbänden fand eine vollkommene Einigung mit denselben statt. Die einzelnen Lehrerverbande übernahmen es, in ihrer Sprache eigene Petitionen, welche der des Deutsch-österreichischen Lehrerbundes gleich oder ähnlich sein sollen, an das Abgeordnetenhaus zu übersenden. Für die Audienzen beim Kaiser und bei den Ministern wurde aber eine gemeinsame Deputation bestimmt.

In Ausführung dieser Beschlüsse wurde im Jänner 1899 eine Eingabe des Bundes an das Abgeordnetenhaus abgesandt, deren Inhalt in der wohlbegründeten Bitte culminiert, „das hohe Abgeordnetenhaus wolle in Abänderung des Punktes 1 des § 55 des Reichs-Volksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 diesem Alinea folgende Fassung geben: § 55, Punkt 1: Die Minimalbezuge, unter welche keine Schulgemeinde herabgehen darf, sind so zu bemessen, dass der Anfangsgehalt eines Lehrers oder einer Lehrerin vom Tage der abgelegten Lehrbefähigungsprüfung für Volksschulen dem Mindestgehalt eines k. k. Staatsbeamten der XI. Rangclassen gleich ist. Die Vorrückung der Lehrer und Lehrerinnen hat nach ihrer Dienstzeit innerhalb der vier untersten Rangclassen dieser Beamten zu erfolgen. Jene Lehrpersonen, welche nur ein Reifezeugnis besitzen, erhalten das Existenzminimum von 600 fl. pro Jahr.“

Die Petition ist am 31. Jänner 1899 vom Abgeordneten Dr. Lecher im Abgeordnetenhause überreicht worden. Die vorzeitige Schliessung des Hauses beraubte aber die Lehrerschaft der Hoffnung auf eingehende Behandlung ihrer Eingabe. Nicht viel günstiger ergieng es ihr mit der Bitte um Audienz bei Sr. Majestät und bei den Ministern. Nach monatelangem Warten erfolgte folgende Entscheidung:

Bürgermeister der Stadt Wien. Pr. Z. 199 ex 1899.

„Zufolge des Erlasses des Herrn Ministers für Cultus und Unterricht vom 25. Jänner 1899, Z. 371, hat der Herr Statthalter von Nieder-Österreich mit dem Erlasse vom 10. Februar 1899, Z. 911/Pr., mir die im Anschlusse ruckfolgende Eingabe mit nachstehender Eröffnung mitgetheilt:

„In der Eingabe drückt sich das Bestreben aus, eine Änderung des im § 55 des Reichs-Volksschulgesetzes niedergelegten Principes durch den Reichsrath zu bewirken, welche nach eben dieser Gesetzesstelle im Wege der Landesgesetzgebung zu erfolgen hat. Mit Rücksicht auf diese Verkennung der legislativen Competenzen ist der Herr

Minister für Cultus und Unterricht nicht in der Lage, die angestrebte Audienz an Allerhöchster Stelle zu erwirken.“

Wien, am 16. Februar 1899.

Der Bürgermeister: Dr. Karl Lueger m. p.“

Über die Audienz bei den Herren Ministern liegt folgender Bericht des Bundesausschusses vom 18. Februar vor: „Herr (Präsident) Katschinka berichtet sodann über die an diesem Tage stattgefundenen Besuche der Deputation beim Unterrichts- und Finanzminister. Der Vorsitzende gab dem Bedauern Ausdruck, dass die vorher schon für den 18. angemeldete Deputation den Herrn Unterrichtsminister nicht antraf, da er abgereist war. In dieser Deputation waren vertreten: Der Deutsch-österreich. Lehrerbund durch Katschinka und Fr. Rudolf, die tschechischen Lehrervereine durch F. Tuček, der slovenische Lehrerbund durch L. Jelenc. Der Verein der galizischen Volksschullehrer hatte Herrn Katschinka mit der Vertretung betraut. Die Deputation überreichte die Petition, in welcher um Gleichstellung der Lehrergehalte mit der Besoldung der Staatsbeamten der vier untersten Rangclassen ersucht wird, dem Herrn Sectionschef Berndt mit der Bitte, dieselbe dem Herrn Unterrichtsminister zu übergeben. Die Mitglieder der Deputation gaben dem Herrn Sectionschef vollständige Aufklärung über die in der Lehrerschaft bezüglich ihrer misslichen Lage herrschende erbitterte Stimmung und ersuchten um eine energische Einflussnahme der Regierung, damit die Lage der Lehrer baldigst und dauernd gebessert werde. Herr Sectionschef Berndt bemerkte, dass das Unterrichtsministerium den Bestrebungen der Lehrerschaft nach Verbesserung ihrer Lage wohlwollend gegenüberstehe, doch seien es vornehmlich die Landtage, welche hier bessernd eingreifen können. Er vermöge selbstverständlich eine bestimmte Zusage nicht zu geben. An demselben Tage abends empfing Finanzminister Dr. Kaizl die Deputation. Dieser erwiderte, dass er als „Autonomist“ für eine so weit gehende Unterstützung der Länder durch Übernahme eines Theiles der Lasten für das Volksschulwesen nicht sein könne, wohl aber dürfte es möglich sein, den Ländern gewisse Einnahmen, die bisher der Staat bezog, zufließen zu lassen, wodurch die Landtage in die Lage versetzt werden, die Gehalte der Lehrer zu verbessern. Nach diesen wenig Hoffnungen erweckenden Erklärungen verabschiedete sich die Deputation vom Herrn Finanzminister.“

Die Hoffnung auf Rettung der österreichischen Lehrerschaft aus ihrer bedrängten Lage mit Hilfe des Staates ist also für dieses Jahr gescheitert, und so bleibt nur noch zu berichten, welches Schicksal den Petitionen um Gehaltsverbesserungen in den einzelnen Kronländern beschieden war.

Nieder-Österreich. In der Sitzung des nieder-österreich. Landtages vom 9. Mai 1899 berichtete Abgeordneter Sturm namens des Schulausschusses über 891 Petitionen der Bevölkerung Nieder-Österreichs mit 38.799 Einzelunterschriften um Gleichstellung der Bezüge der Lehrer an den allgemeinen Volks- und Bürgerschulen des Landes mit jenen der k. k. Staatsbeamten der XI. bis VIII. Rangklasse und beantragte die Zuweisung der Petitionen an den Landesausschuss zur Berichterstattung. Hierüber entspann sich eine ausserordentlich lebhaftige Debatte. Abgeordneter Dr. v. Philippovich trat lebhaft für die Interessen der Lehrerschaft ein, schilderte in beredten Worten die traurige Lage derselben und empfahl folgenden Antrag zur Annahme: „Der Landtag anerkennt

die Anträge auf Verbesserung der materiellen Lage der Lehrer für berechtigt und überweist die obgenannten Petitionen dem nieder-österr. Landesausschusse zur Berücksichtigung und Antragstellung in der nächsten Session.“ Die fortschrittlichen Abgeordneten Kick, Dr. Ofner, sowie die deutsch-nationalen Abgeordneten Pirxhofer und Hofer unterstützten diesen Antrag in glänzender Ausführung — aber vergebens. In geschlossener Reihe trat die christlich-socialen Majorität des Landtages gegen den Antrag Philippovich auf. Die Abgeordneten Dr. Scheicher und Gregorig gaben wenigstens die dringende Notwendigkeit einer Gehaltsaufbesserung der Lehrerschaft zu und liessen nur ihrer Misstimmung darüber freien Lauf, dass die Lehrer durch die Petitionen einen Hochdruck auf den Landtag ausüben wollen und nicht geduldig warten, bis dieser aus eigener Initiative die Gehaltsregelung vornehmen werde; ihren vollen Zorn liessen sie aber an jenen Lehrern aus, die im Kampfe um die freie Schule als Gegner der christlich-socialen Partei auftreten. Abgeordneter Höher verstieg sich sogar zu der Behauptung, die Lehrer hätten zuviel Gehalt, lebten nur als noble Herrn und würden eine Aufbesserung nur dazu benützen, um in den Ferien fleissig Vergnügungsfahrten zu unternehmen. — Der Antrag Philippovich wurde abgelehnt, jener des Berichterstatters Sturm angenommen.

Ober-Österreich. In diesem Lande beschäftigt die Gehaltsfrage der Lehrerschaft schon seit 1892 jährlich den Landtag. Die diesbezüglichen Petitionen des Landes-Lehrervereines wurden von der clericalen Majorität regelmässig abgewiesen, nur Theuerungszulagen im Betrage von 3000 bis 10.000 pro Jahr wurden für das ganze Land bewilligt. Erst als 1898 seitens des Landesschulrathes zwei Gesetzentwürfe, die eine Gehaltsverbesserung bezweckten, vorgeschlagen und vom Herrn k. k. Statthalter wärmstens unterstützt wurden, kam der Stein ins Rollen. 1899 lagen dem Landtage über 1000 Petitionen in der Lehrergehaltsfrage vor. Auf Drängen der fortschrittlichen Abgeordneten kam es endlich zu Compromiss-Anträgen, die der Finanzausschuss, combinirt mit dem Schulausschusse, dem Landtage zur Annahme vorlegte und die thatsächlich in der Landtagssitzung vom 24. März 1899 angenommen wurden.

Bis zu der einem späteren Zeitpunkte vorzubehaltenden Neuregelung der Rechtsverhältnisse des Lehrstandes an den öffentlichen Volks- und Bürgerschulen im Wege der Landesgesetzgebung, wozu der Landesausschuss eine geeignete Vorlage zu machen hat, haben, vom 1. Jänner 1899 anfangen, folgende provisorische Bestimmungen zu gelten: 1. Sämmtlichen definitiv angestellten Lehrpersonen wird teine in die Pension nicht einrechenbare Subsistenzzulage bewilligt, welche für die Bürgerschul-Unterlehrer und -Unterlehrerinnen jährlich 100 fl., für alle übrigen Lehrpersonen jährlich 50 fl. beträgt. 2. Die an den ein- und zweiclassigen Volksschulen definitiv angestellten Lehrer erhalten eine in monatlichen Raten vorhinein zahlbare Remuneration von jährlich 50 fl. für die Schulleitung. Ausserdem wurden zwei Gesetzentwürfe genehmigt und der k. k. Regierung zur Erwirkung der Allerhöchsten Sanction mitgetheilt, deren eines folgende Bestimmungen enthält:

§ 1. Die an den öffentlichen allgemeinen Volksschulen provisorisch angestellten Aushilfsunterlehrer, Unterlehrer und Unterlehrerinnen, welche nur das Reifezeugnis besitzen, erhalten jährlich 400 fl. und nach Erwerbung des Lehrbefähigungszeugnisses jährlich 500 fl. Remuneration.

§ 2. Wenn dem Lehrpersonale gemäss dem § 26 des Gesetzes vom 23. Jänner 1870 ein Quartiergeld gebürt, so ist dasselbe so zu bemessen, dass es für jede Lehrperson in Orten mit mehr als 10.000 Einwohnern und in Curorten 25 Percent, in Orten mit mehr als 2000 bis zu 10.000 Einwohnern 20 Percent und in Orten mit 2000 oder weniger Einwohnern 15 Percent des fixen Gehaltes ohne Zulagen oder der fixen Jahresremuneration beträgt.

Böhmen. Unter dem Eindrucke der Gehaltsregulierung der k. k. Staatsbeamten beschäftigte sich der Ausschuss des Deutschen Landeslehrervereines in Böhmen in der am 22. October 1898 stattgefundenen Sitzung eingehend mit der Gehaltsfrage, und es wurden folgende Schritte beschlossen: 1. Die Gehaltslage der Lehrerschaft ist in einer dem Kaiser, dem Ministerpräsidenten und dem Unterrichtsminister zu unterbreitenden Denkschrift klarzustellen und baldige Abhilfe anzusprechen. 2. Der Deutsch-österreich. Lehrerbund ist von diesen Schritten in Kenntniss zu setzen und zu ersuchen, dahin zu wirken, dass die Bundesvereine gleiche Schritte unternehmen. 3. Die Tagespresse ist in der Gehaltsangelegenheit fleissig zu benutzen. 4. Sobald der Ausschuss ein Gehaltsprogramm aufgestellt hat, mögen alle Zweigvereine in die Berathung desselben eintreten. 5. Die vorbereitenden Arbeiten haben die Herren Hauptmann, Legler und Mautner im Vereine mit den Reichenberger Ausschussmitgliedern zu besorgen.

Der vorbereitende Sonderausschuss hat die Gehaltsforderungen formuliert und sowohl dem Deutsch-österreich. Lehrerbunde als auch den Zweigvereinen zur Berathung übergeben. Welchen Erfolg der Lehrerbund in seinem Bestreben hatte, die Lehrergehaltsfrage als Reichsangelegenheit vor den Reichsrath und die Ministerien zu bringen, darüber ist bereits berichtet worden. Mit umso grösserem Eifer unterzog sich nun der Ausschuss des Landes-Lehrervereines seiner Aufgabe, den Landtag in Böhmen für eine entsprechende Regelung der Gehalte zu gewinnen. Grosse Schwierigkeiten stellten sich ihm gleich anfangs in den Weg. Der Nationalitätenkampf hat die Lehrerschaft Böhmens in zwei Lager gespalten, und es mussten Unterhandlungen mit dem Tschechischen Landeslehrervereine gepflogen werden, um in beiden Lagern ein einstimmiges Vorgehen zu erzielen. Dieselben führten zu günstigem Resultate. Am 9. April 1899 wurden zwei grosse Lehrerversammlungen, eine deutsche und eine tschechische, in Prag veranstaltet, zu denen alle Landtagsabgeordneten eingeladen waren, um die Wünsche der Lehrerschaft kennen zu lernen. Der Verlauf beider Versammlungen muss ein glänzender genannt werden. Neben 4000 Lehrern war eine stattliche Zahl der hervorragendsten Reichsraths- und Landtagsabgeordneten von Böhmen erschienen, und der würdevolle Verlauf der Verhandlungen lässt hoffen, dass ein Erfolg derselben nicht ausbleiben werde. Doch war eine Realisierung der Petition des Landes-Lehrervereines vom 8. Jänner bisher unmöglich, da die deutschen Landtagsabgeordneten sich in dieser Session zur Abstinenz von den Landtagssitzungen genöthigt sahen, wodurch die deutschen Lehrer ihrer wärmsten Fürsprecher beraubt waren, während der jungtschechischen Fortschrittspartei durch ihre Coalition mit dem conservativen Grossgrundbesitze die Kraft zu einem energischen Eintreten für das Wohl der Lehrer verloren gieng. Was der böhmische Landtag in dieser Session für die Regelung der Lehrergehalte gethan, beschränkt sich auf eine Resolution, in welcher der Landesauschuss zur Berichterstattung in der nächsten Session aufgefordert wird, in welcher Weise

die nothwendige Gehaltsregulierung im Sinne des Personalclassensystems erfolgen kann, und in der Annahme eines Abänderungsantrages des § 26 des Gesetzes vom 13. Mai 1894. Diesem entsprechend soll die erste Quinquennie der Volksschullehrer 50 fl., bei den Bürgerschullehrern 80 fl., die zweite, dritte und vierte je 100 fl., die fünfte und sechste je 50 fl. betragen. Erst das Jahr 1900 dürfte also den Lehrern Böhmens die erhoffte und verheissene Hilfe bringen.

Mähren. In diesem Lande hat die Lehrerschaft zufolge warmen Eintretens der fortschrittlichen Abgeordneten des Landes wenn auch nicht die volle Realisierung ihrer Gehaltspetition, so doch eine namhafte Gehaltsaufbesserung seitens des Landtages bewilligt erhalten. Nach langen Unterhandlungen unterbreitete der Landesausschuss dem Landtage am 21. März 1899 drei Gesetzesvorlagen, die mit grosser Majorität angenommen wurden. Die Gehaltsregulierung fand auf Grund des in Mähren bereits eingeführten Personalclassensystems statt. Die wichtigsten der neuen Bestimmungen sind folgende:

„In der ersten und zweiten Kategorie der Lehrpersonen werden je drei Gehaltsstufen, und zwar in der ersten Kategorie (Bürgerschullehrer): Die erste Gehaltsstufe mit 800 fl., die zweite mit 900 fl., die dritte mit 1000 fl., in der zweiten Kategorie (Volksschullehrer): die erste Gehaltsstufe mit 600 fl., die zweite mit 700 fl., die dritte mit 800 fl. festgesetzt. Die dritte Kategorie der Lehrpersonen (Unterlehrer) bezieht ein Gehalt von 500 fl.“

„Von der jeweiligen Gesamtzahl aller in die erste, beziehungsweise in die zweite Kategorie eingereihten Lehrpersonen werden: 30 % in die erste, 30 % in die zweite, 40 % in die dritte Gehaltsstufe eingetheilt.“

„Provisorische Unterlehrer und Unterlehrerinnen mit Reifezeugnis erhalten eine Jahresremuneration von 450 fl., die mit Lehrbefähigungszeugnis eine solche von 500 fl.“

„Lehrpersonen aller drei Kategorien, welche an einer Bürgerschule oder an einer allgemeinen Volksschule der im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder in definitiver Eigenschaft durch fünf Jahre ununterbrochen und mit entsprechendem Erfolg gewirkt haben, erhalten eine in monatlichen Vorhineinraten zahlbare Dienstalterszulage.“

„Die 1., 2., 3. und 4. Dienstalterszulage der Lehrpersonen der ersten Kategorie werden mit je 100 fl., die 5. und 6. mit je 150 fl., die sämtlichen Dienstalterszulagen der Lehrpersonen der zweiten und dritten Kategorie mit je 100 fl. festgesetzt.“

„Den Directoren der Bürgerschulen und den Leitern der Volksschulen gebürt eine Funktionszulage. Diese beträgt für Lehrer an einclassigen Volksschulen 50 fl., für Oberlehrer an zwei-, drei- und vierclassigen Volksschulen 100 fl., für Oberlehrer an fünf- und mehrclassigen Volksschulen, sowie für Directoren an dreiclassigen Bürgerschulen 200 fl., und endlich für Directoren an dreiclassigen Bürgerschulen, welche mit einer allgemeinen Volksschule unter gemeinsamer Leitung stehen, 300 fl. Diese Funktionszulagen sind in gleichen Raten mit dem Jahresgehälte zu bezahlen.“

Im Vergleiche zu den alten Gehaltsbestimmungen ergeben sich durch die neuen folgende Aufbesserungen: Die Entlohnung der Unterlehrer mit Reifezeugnis wurde um 90 fl., der Gehalt der Unterlehrer mit Lehrbefähigungszeugnis um 50 fl. respective 100 fl. erhöht. Die 1. Gehaltsstufe der zweiten Kategorie (550 fl.) wurde aufgelassen, die 2. zur ersten gemacht, und die folgenden um je 50 fl. erhöht. Die Dienstalterszulagen wurden um 40 fl. bis 50 fl. erhöht. Die 1. Kategorie erhielt eine Erhöhung

der Gehalte um je 50 fl. in allen Gehaltsstufen, eine solche der ersten vier Dienstalterszulagen um 20 fl., der letzten zwei um 70 fl. sammt Rückwirkung. — Nach dem Gesetze vom Jahre 1894 betrug der in die Pension einrechenbare Endgehalt der Volksschullehrer 1050 fl., der Bürgerschullehrer 1430 fl.; jetzt kann der Volksschullehrer 1320 fl., der Bürgerschullehrer 1700 fl. erreichen.

Wenn auch durch diese Gehaltsregelung die Bezüge der Lehrer noch jenen der Staatsbeamten keineswegs gleich gemacht wurden, so bedeuten sie doch einen wesentlichen Fortschritt und veranlassten daher den rührigen Deutschen Landeslehrerverein in Mähren, dem Landtage in einer Resolution den wärmsten Dank für das bekundete Wohlwollen auszudrücken.

Schlesien. Verheissungsvoll hat das Schuljahr 1898—99 für die Hoffnungen der Lehrerschaft dieses Landes begonnen — um mit grosser Enttäuschung zu schliessen. Am 3. Mai 1898 war vom Landesausschusse eine Enquête zur Berathung einer Reform der Lehrergehaltsregulierung einberufen worden, und das entgegenkommende Wohlwollen, das seitens des Vorsitzenden, Herrn Zdenko Freiherrn von Sedlnitzky, sowie des Referenten im Landesausschusse, Herrn Dr. Pohl, den Interessen der Lehrerschaft gegenüber sich kundgab, liess eine günstige Erledigung der Angelegenheit erhoffen. Die in der Enquête vereinbarten Vorschläge waren auf Grundlage des einzuführenden Personalclassensystems aufgebaut und deckten sich ungefähr mit den am 21. März 1899 im mährischen Landtage angenommenen Gehaltsbezügen. Da fand im September 1899 die Gehaltsregulierung der Staatsbeamten statt. Wie in den anderen Kronländern Österreichs, machte sich auch in Schlesien das Streben der Lehrerschaft nach Gleichstellung mit den Staatsbeamten geltend und gelangte in der am 8. Jänner 1899 stattgefundenen Delegiertenversammlung des Schlesischen Landeslehrervereines zum Ausdruck. Der Vereinsobmann, Herr Schulig, wurde mit der Ausarbeitung einer diesbezüglichen Petition betraut, welche am 11. März dem hohen Landtage überreicht wurde. Inzwischen wurden die schlesischen Lehrer durch eine Nachricht, die am 2. Februar in der „Ostdeutschen Rundschau“ veröffentlicht war, in grosse Aufregung versetzt; nach derselben hatte die Regierung einen Gesetzentwurf, betreffend die Gehaltsregulierung der schlesischen Lehrerschaft, mit folgenden Grundsätzen ausgearbeitet:

- „1. Nach Ablegung der Lehrbefähigungsprüfung wird der Lehrer definitiv.
2. Die Gehaltsstufen für Volksschulen sind 600, 700, 800 fl., für Bürgerschulen 900 und 1000 fl. Zwanzig von hundert Lehrern rücken ausser der Ordnung vor.
3. Bei Supplierungen tritt erst dann eine Entlohnung ein, wenn die Zahl der Unterrichtsstunden 30 übersteigt.
4. Als Mass der hiefür entfallenden Entlohnung wird 1% des Monatsgehalmes einer nicht eingereichten, ungeprüften Lehrperson genommen. (33 kr. pro Stunde!)
5. Fünf Jahre erhält der fertig gewordene Lehrer kein Quartiergeld oder Quartier.
6. Kriegsjahre werden für die Erlangung der Dienstalterszulage nicht gerechnet.
7. Disciplinarstrafen sind: Geldstrafen, Entziehung der Dienstalterszulagen, Entziehung der Leiterfunction, Versetzung an eine andere Dienststelle, Versetzung in den Ruhestand, Entlassung.
8. Als freiwillige Dienstentsagung wird die ohne Genehmigung des Landesschulrathes stattgefundenere Verehelichung einer weiblichen Lehrperson angesehen.
9. Die Dienstalterszulagen betragen nach wie vor 10% des Jahresgehalmes.

10. Das Quartiergeld beträgt für Bürgerschuldirectoren 360 fl., für Bürgerschullehrer 270 fl., für Oberlehrer 120—180 fl.

11. Die Pensionierung erfolgt nicht nach 40 Dienstjahren, sondern gemäss § 85: „Die Versetzung eines Mitgliedes des Lehrerstandes in den Ruhestand findet statt, wenn derselbe nach tadelloser Dienstzeit, wegen allzu vorgerücktem Lebensalters, wegen schwerer körperlicher und geistiger Gebrechen zur Erfüllung der ihm obliegenden Pflichten unfähig erscheint.“

Tiefe Niedergedrücktheit bemächtigte sich anlässlich dieser Vorlage der Lehrerschaft. Der nationale Zwist zwischen deutschen, polnischen und tschechischen Lehrern wurde zurückgestellt, und in geschlossener Einigkeit versammelten sich am 4. April 1899 bei 1000 Lehrern, also fast der gesammte Lehrkörper des kleinen Landes in Troppau, um gemeinsam ihren gedrückten Gefühlen, sowie ihren Forderungen Ausdruck zu verleihen. In dieser Versammlung wurde folgende Resolution einstimmig angenommen:

„Die am 4. April in Troppau tagende Versammlung der schlesischen Lehrerschaft verwarft sich gegen eine Gehaltsregulierung im Sinne des neuen Gesetzentwurfes. Sie beharrt unabänderlich auf den diesbezüglichen Beschlüssen der Lehrertage in Troppau und Bielitz und der Jägerndorfer Delegiertenversammlung vom 20. November 1898 und fordert Gleichstellung der Lehrer mit der XI., X., IX. und VIII. Rangklasse der Staatsbeamten in Bezug auf Gehalt, Vorrückung und Pensionierung.“

Im Landtage wurde auf Grund dieser Thatsachen über Antrag des Landesausschuss-Referenten, Herrn Dr. Pohl, folgender Beschluss gefasst:

„Die vom Landesausschusse mit der hohen Regierung gepflogenen Verhandlungen in Bezug auf die angebahnte Reform des Volksschulwesens in Schlesien werden zur Kenntnis genommen, und derselbe wird beauftragt, diese Verhandlungen wieder aufzunehmen und mit thunlichster Beschleunigung zum Abschlusse zu bringen, damit in der nächsten Session die Gesetzentwürfe, sei es von der hohen Regierung, sei es vom Landesausschusse dem hohen Landtage zur Beschlussfassung vorgelegt werden.“

Bis zur definitiven Regelung der Lehrergehalte beziehen die Bürgerschullehrer provisorisch eine Erhöhung ihrer Bezüge um 150 fl., die Volksschullehrer um 100 fl., Bürgerschul-Unterlehrer um 80 fl., Volksschul-Unterlehrer um 60 fl. Geprüfte Bürgerschullehrer, die an einer Volksschule wirken und eine 20jährige Dienstzeit aufweisen, erhalten eine Aufbesserung von 125 fl.

Steiermark. Auf Grundlage der wiederholten Petitionen der steiermärkischen Lehrerschaft wurde nach langen Unterhandlungen am 16. Mai 1899 vom hohen Landtage ein Gesetzentwurf angenommen, dessen wichtigste Bestimmungen lauten:

„§ 1. Die Kategorie der Unterlehrer (Unterlehrerinnen) wird aufgehoben.

§ 2. Vom 1. Juli 1899 angefangen werden die Jahresgehälter der definitiv angestellten Lehrer an den öffentlichen allgemeinen Volksschulen in vier Abstufungen festgesetzt, und zwar in Graz mit 850 fl., 950 fl., 1050 fl. und 1150 fl., an den Schulen I. Ortsklasse mit 700 fl., 800 fl., 900 fl. und 1000 fl., II. Ortsklasse mit 600 fl., 700 fl., 800 fl. und 900 fl. und III. Ortsklasse mit 500 fl., 600 fl., 700 fl. und 800 fl.

Der Anfall der drei höheren Gehaltsstufen für die nach Wirksamkeit dieses Gesetzes zu definitiven Lehrern ernannten Lehrpersonen tritt nach dem 10. beziehungsweise 20. und 30. Dienstjahre, vom ersten Tage des nach Erwerbung des Lehrbefähigungszeugnisses folgenden Monats an gerechnet, ein.

Die vor Wirksamkeit dieses Gesetzes zu definitiven Lehrern ernannten Lehrpersonen werden sogleich in die zweite, beziehungsweise, wenn dieselben nach obigem Grundsatz bereits das 20. anrechenbare Dienstjahr zurückgelegt haben, in die dritte und, sofern sie das 30. anrechenbare Dienstjahr zurückgelegt haben, in die vierte Gehaltsstufe eingereiht.“

„Die definitiv angestellten Lehrer an den öffentlichen, auf Grund des Gesetzes vom 14. Mai 1869 errichteten Bürgerschulen haben Anspruch auf einen Gehalt, welcher den Jahresgehalt an einer öffentlichen, allgemeinen Volksschule des gleichen Schulorts um 200 fl. übersteigt.

§ 3. Den definitiv angestellten Lehrpersonen gebühren bei ununterbrochener, mit entsprechendem Erfolge begleiteter Dienstleistung von 5 zu 5 Jahren Dienstalterszulagen von je 100 fl.

§ 4. Den vor Wirksamkeit dieses Gesetzes zu definitiven Lehrern ernannten Lehrpersonen sind die bereits erworbenen Dienstalterszulagen auf die oben bezeichnete Höhe von je 100 fl. zu ergänzen.

Für den Anfall der ersten sowie aller weiteren Dienstalterszulagen ist für diese Lehrer der Anfalltag des ersten, in definitiver Eigenschaft bezogenen Gehaltes massgebend.“

„§ 7. Die Dienstalterszulagen dürfen zusammen den Betrag von 600 fl. nicht übersteigen und sind in die Pension einrechenbar.

§ 8. Den Directoren, Oberlehrern und den als definitiven Schulleitern angestellten Lehrern gebührt eine in die Pension einrechenbare Functionszulage.

Dieselbe beträgt für die Directoren der dreiclassigen Bürgerschulen jährlich 200 fl. und für jede weitere Classe oder Parallele, sei es an der Bürgerschule selbst oder an einer mit dieser in Verbindung stehenden und ihrer Leitung anvertrauten allgemeinen Volksschule 25 fl., doch darf die Functionszulage eines Bürgerschul-Directors den Betrag von 300 fl. nicht übersteigen.

Die Functionszulage der Schulleiter beziehungsweise Oberlehrer ein- und zweiclassiger Schulen beträgt jährlich 75 fl., jene der Oberlehrer mehrclassiger Schulen für jede weitere Stamm- oder Parallelclassen 25 fl. Die Functionszulage der Oberlehrer darf jedoch den Betrag von 200 fl. nicht übersteigen.

§ 9. Lehrpersonen, welche lediglich im Besitze des Reifezeugnisses stehen, erhalten eine Jahresremuneration im Betrage von 420 fl.

Jenen Lehrpersonen, welche das Lehrbefähigungszeugnis erworben haben, gebührt, insoferne sie nicht mit dem ersten Tage des auf die Erwerbung des Lehrbefähigungszeugnisses folgenden Monats zu definitiven Lehrern ernannt werden, von diesem Tage an als provisorische Lehrer eine Jahresremuneration in der Höhe des niedersten Gehaltes des betreffenden Schulortes.

Hilfslehrer, welche nicht im Besitze eines Zeugnisses sind, erhalten eine Jahresremuneration von 360 fl.

§ 10. Der Witwe und den Kindern eines in activer Dienstleistung verstorbenen Mitgliedes des Lehrstandes gebührt ein Conductbeitrag im Betrage von 250 fl.

§ 11. Vom 1. Juli 1899 angefangen, werden die Jahresgehälter der Lehrerinnen an einer allgemeinen Volksschule in zwei Abstufungen festgesetzt, und zwar in Graz mit 850 fl. und 950 fl., an Schulen I. Ortsclassen mit 700 fl. und 800 fl., II. Ortsclassen mit 600 fl. und 700 fl., und III. Ortsclassen mit 500 fl. und 600 fl.“

„Die Bezüge der Bürgerschullehrerinnen werden nach dem in § 2, letzter Absatz dieses Gesetzes ausgesprochenen Grundsätze bemessen.“

„§ 12. Die Verehlichung einer Oberlehrerin oder Lehrerin hat als freiwillige Dienstesentsagung zu gelten.

Ausnahmsweise kann der Landesschulrath nach Anhörung des Orts- und Bezirksschulrathes in besonders rücksichtswürdigen Fällen die Bewilligung zur Verehlichung einer Lehrerin mit einem Lehrer ertheilen.“

Salzburg. Auch die Petition des Salzburger Landeslehrervereines war von günstigem Erfolge begleitet. Am 21. April 1899 wurde im hohen Landtage ein Gesetzentwurf angenommen, der zwar die Wünsche der Lehrerschaft infolge der gedrückten Finanzlage des kleinen Alpenlandes nicht voll erfüllen konnte, aber durch die äusserst wohlwollende Einbegleitung des Referenten, die im Landtage allgemeine Zustimmung fand, hoch erfreute. Es war das erstmal, dass von hoher Stelle „die vollkommene Berechtigung und Billigkeit der Anforderung“ der Lehrer anerkannt wurde, mit den Staatsbeamten der XI. bis VIII. Rangsclassen gleichgestellt zu werden.

Nachfolgend die wichtigsten Bestimmungen dieses Gesetzentwurfes:

„§ 20. Das feste Jahresgehalt, welches ein definitiver Lehrer (Katechet) an den öffentlichen Volksschulen des Kronlandes Salzburg anzusprechen hat, beträgt in den Städten Salzburg und Hallein 700 fl. vom 4. bis inclusive 10., 800 fl. vom 11. bis incl. 20., 900 fl. über dem 20. Dienstjahre, und in den übrigen Orten 600 fl. vom 4. bis incl. 10., 700 fl. über dem 10. nach der Lehrbefähigungsprüfung für Volksschulen zurückgelegten Dienstjahre.“

„§ 21. Als definitiver Lehrer wird im allgemeinen jeder Lehrer nach seinem dritten, nach der Lehrbefähigungsprüfung zurückgelegten Dienstjahre betrachtet.“ —

§ 22. Jahresgehälter der Bürgerschullehrer: 900 fl. vom 4. bis incl. 10., 1000 fl. vom 11. bis incl. 20., 1100 fl. über dem 20. nach der Lehrbefähigungsprüfung für Volksschulen zurückgelegten Dienstjahre.

§ 29. Jedem definitiven Lehrer (Katechet) gebühren bei ununterbrochener entsprechender Dienstleistung Dienstalterszulagen in der Höhe bis zu 540 fl. für Volksschullehrer und bis zu 670 fl. für Bürgerschullehrer, welche als Quinquennien drei zu je 80 fl. und drei zu je 100 fl. für Volksschullehrer und drei zu je 100 fl. und drei zu je 125 fl. für Bürgerschullehrer bis zum 40. Dienstjahre wie alle übrigen Bezüge in Monatsraten im vorhinein zur Auszahlung gelangen.“

§ 30. Jedem Leiter (Director, Oberlehrer, Schulleiter) einer Schule gebürt eine in die Pension einrechenbare Functionszulage in der Höhe von jährlich 50 fl. für Leiter an einclassigen, 100 fl. an zweiclassigen, 150 fl. an dreiclassigen, 200 fl. an vier- und mehrclassigen Schulen, 250 fl. an nicht mit Volksschulen verbundenen Bürgerschulen, 300 fl. an mit Volksschulen verbundenen Bürgerschulen.

Ausserdem wurden sämtlichen Lehrern Quartiergeldentschädigungen je nach den verschiedenen Orten in der Höhe von 60 fl. bis zu 250 fl. zugesprochen.

Der bisherige Titel „Unterlehrer“ entfällt, und es haben die Lehrer mit Reifezeugnis „Aushilfslehrer“, nicht definitive Lehrer mit Lehrbefähigungszeugnis „provisorische Lehrer“ zu heissen.

III. Amtliche und ausseramtliche Thätigkeit der österreichischen Lehrerschaft.

Die amtlichen Landesauschussberichte der einzelnen Kronländer Österreichs sprechen sich ausnahmslos auch in diesem Jahre lobend über die erspriessliche, pflichttreue Thätigkeit der Lehrerschaft in und ausserhalb der Schule aus und legen dar, dass nur eine sehr geringe Minderzahl derselben in ihrer Pflichterfüllung nicht ganz entsprochen hat. Besonders lebhaft gestaltete sich das Lehrervereinsleben, doch waren es weniger pädagogische als vorwiegend schulpolitische und Standesfragen, welche überall zur Berathung gelangten. Den grössten Theil der Thätigkeit in den einzelnen Vereinen nahm die Gehaltsfrage in Anspruch. Im Deutschösterreichischen Lehrerbunde sowie in sämtlichen Landes- und Bezirkslehrervereinen war dieselbe fast ständiger Punkt einer jeden Tagesordnung. Über den Erfolg der gefassten Beschlüsse wurde oben berichtet.

Der Umstand, dass in einzelnen Kronländern die Majorität der Lehrerschaft, auf dem Standpunkte des Reichs-Volksschulgesetzes stehend, nicht jener politischen Partierichtung angehört, welche die Majorität des betreffenden Landtages bildet, und dass einzelne Lehrkräfte ihre politische Gesinnung ausserhalb der Schule in mehr oder minder heftiger Weise öffentlich zum Ausdruck brachten, führte zu einer so grossen Zahl von Lehrermassregelungen, wie sie bisher noch nicht vorgekommen ist. Hiebei machte sich die Mangelhaftigkeit der bestehenden Disciplinavorschriften für den Lehrerstand empfindlich fühlbar und brachte es mit sich, dass in den meisten Lehrervereinen eine zeitgemässe Reform der Disciplinarordnung berathen und angestrebt wurde.*)

In Nieder-Österreich gestaltete sich die schulpolitische Action der freisinnigen Lehrerschaft durch die von den nieder-östr. Landwirten eingebrachte Schulpetition**) besonders lebhaft. In allen Bezirken des Landes wurden Massenversammlungen abgehalten, die gegen diese Petition Stellung nahmen. Auch die Wiener pädagogische Gesellschaft beschäftigte sich eingehend mit diesem Gegenstande.

Ein kleiner Theil der Lehrer Österreichs hat sich dem Kampfe gegen die interconfessionelle Schule angeschlossen und hat einzelne Lehrvereine gegründet, die der Wiedereinführung der confessionellen Schule vorarbeiten sollen. Das Streben nach Verbreitung ihrer Anschauungen veranlasste diese Vereine zu heftigen Angriffen gegen die freisinnige Lehrerschaft, wodurch nicht selten heftige Kämpfe in beiden Lagern hervorgerufen wurden.

Die einstimmig von der Gesamtlehrerschaft erstrebte Öffentlichkeit der Qualification ist noch immer nicht erreicht worden.

In nicht geringe Aufregung wurde die Wiener Lehrerschaft durch die im nieder-östr. Landtage angenommene Wahlreform der Wiener Gemeinde versetzt. Nach der neuen Wahlordnung sollen die Lehrer nicht mehr gemeinschaftlich im zweiten Wahlkörper wahlberechtigt sein, sondern es sollen nur die Bürgerschuldirektoren und Bürger-schullehrer sowie die Volksschuloberlehrer in diesem Wahlkörper verbleiben, während die übrigen Lehrer in den dritten Wahlkörper versetzt wurden. Der „Wiener Central-

*) Siehe Thesen.

**) Siehe Seite 146.

Lehrerverein“ sowie der „Wiener Lehrerverein“ nahmen entschiedene Stellung gegen diese Wahlreform. Bis heute hat dieselbe die Allerhöchste Sanction noch nicht erhalten.)*

Am 21. Mai 1899 fand in Wien der III. österreichische Bürgerschultag statt. Er wurde vom Präsidenten des Deutschösterreichischen Bürgerschullehrerbundes, Herrn Cl. Katschitschnig, mit einer glänzenden Ansprache eröffnet, welche mit dem Satze schloss, dass der Bürgerschultag im Zeichen des Fortschrittes stehe und eine entschiedene Kundgebung für die Freiheit der Schule und der Lehrerschaft bedeute. Herr Director Böhm (Znaim) hielt die Festrede, aus Anlass des 30jährigen Bestandes der Bürgerschule, worauf Herr Bernhart (Karlsbad) den wichtigsten Punkt der Tagesordnung, das Referat über: „Die gegenwärtige Lage der Bürgerschule in Österreich“ in längerer Ausführung erstattete.***) Allgemeine Zustimmung fand auch das Referat Herrn Hohensinner's (Wien) über die Gehalts- und Pensionsverhältnissen der österreichischen Bürgerschullehrerschaft.

Ausserhalb aller Schulpolitik stehend, bildete sich in Wien ein neuer Verein zur Errichtung eines Reichs-Schulmuseums in Wien, und es ist zu hoffen, dass das Ziel desselben dank der regen Thätigkeit der Leitung in absehbarer Zeit zur Realisierung gelangen werde.

Am 16. und 17. Juli fand die Hauptversammlung des Niederösterreichischen Landeslehrervereines in Zwettl statt, es war eine der bestbesuchtesten, glänzendsten Versammlungen dieses Vereines. Der Obmann desselben, Herr Jordan (Wien), hielt die Festrede: „Unser Reichs-Volksschulgesetz in den ersten drei Jahrzehnten“. In scharfer Weise schilderte er den durch 30 Jahre währenden, alle Leidenschaften aufwirbelnden Schulkampf, in dem es den Gegnern nicht um Religion, nicht um Kirche, Thron und Altar zu thun sei, in dem es einzig gegen die fortschreitende Bildung des Volkes gehe. Die Lehrerschaft werde aber in ihr treuen Gesetzeserfüllung in diesem Kampfe ausharren und baue auf den mächtigen Schutzherrn der Schule, den erhabenen Monarchen. Stürmischer Jubel folgte der Rede. Hierauf referierten Herr Sonntag (Wien) über „Rechtsverhältnisse der Lehrer“, Herr Mich. Gutlederer über „Stellenbesetzung und Vorrückung“. Folgende diesbezügliche Resolutionen gelangten zur Annahme.

I. „Die heute tagende Hauptversammlung des niederösterr. Landeslehrervereines fordert von den gesetzgebenden Körperschaften die Erlassung eines Gehaltsgesetzes, durch welches der Lehrstand seiner materiellen Noth enthoben wird; weiters die Schaffung eines Disciplinargesetzes, welches dem Lehrer die Ausübung seiner staatsbürgerlichen Rechte sichert und ein den modernen Rechtsbegriffen entsprechendes Disciplinarverfahren festsetzt.“

II. „Die am 17. Juli 1899 zu Zwettl tagende Hauptversammlung des niederösterr. Landeslehrervereines spricht ihre Überzeugung dahin aus, dass mit Rücksicht auf das starre Einhalten der Bezirksgrenzen bei Besetzungen seitens der Bezirksschulräthe; mit Rücksicht auf die vielen Besetzungen, welche aus nicht dienstlichen Gründen erfolgen; endlich mit Rücksicht auf die besonders in letzter Zeit sich mehrenden politischen Besetzungen, in Nieder-Österreich überhaupt keine gerechten Lehrerbesetzungen vorkommen

*) Die Sanction erfolgte im März 1900 in auf Wunsch der hohen Regierung umgänderter Fassung, so dass die Lehrer wieder im zweiten Wahlkörper verbleiben.

**) Siehe Thesen.

können. Zur Abstellung dieser ungerechten und demoralisierenden Zustände stellt sie folgende Forderungen auf: 1. Die Kategorie der Unterlehrer entfällt. Lehrpersonen mit dem Reifezeugnis erhalten ein Existenzminimum von 600 fl. und führen den Titel provisorischer Lehrer. 2. Alle definitiv angestellten Lehrpersonen der Volksschule werden in die XI. bis IX. Rangklasse der Staatsbeamten eingereiht. Für die Bürgerschullehrer ist ein eigener Status einzuführen. 3. Die Anstellung erfolgt vom Bezirksschulrath ohne Rücksicht auf die Bezirksgrenzen nur nach dem Dienstalter.“

Auf Grundlage des Referates von Herrn Glommer (Floridsdorf) wurde die Gründung einer Hilfscasse des niederösterreich. Landeslehrervereins beschlossen.

In Mähren war im März 1899 eine theilweise befriedigende Gehaltsregelung der Lehrerschaft erfolgt; dadurch wurde es dem Deutsch-mährischen Lehrerbunde ermöglicht, sich in der Hauptversammlung am 2. und 3. August zu Zwittau wieder vorzüglich mit pädagogischen Themen zu beschäftigen. Folgende Vorträge waren an der Tagesordnung: Herr Langhammer (Zwittau): „Gedenkrede auf das Reichs-Volksschulgesetz“ — Herr Schirmeisen (Brünn): „Die Bedeutung des Realienunterrichtes“*) — Herr Mikulasch (Paulowitz): „Nothwendigkeit eines Disciplinargesetzes“ — Herr Laus (Brünn): „Errichtung von Schulen für Schwachsinnige“ und „Die Bestrebungen des Clubs für Naturkunde in Brünn“ — Herr Heiny (Ung. Brod): „Die analytisch-synthetische Methode im Gesangsunterrichte“. Anschliessend an die Gedenkrede Langhammers wurde folgende Resolution einstimmig angenommen: „Die deutsch-mährische Lehrerschaft erklärt, dass sie, wie bisher so auch fürderhin, unverbrüchlich die ihr anvertraute Jugend zu freisinnigen, deutschen, brauchbaren Mitgliedern des Staates nur im Geiste des ursprünglichen, unverfälschten Reichs-Volksschulgesetzes und seines Schöpfers erziehen und unterrichten, dass sie mit allen gesetzlichen Mitteln die freisinnige Bevölkerung und alle freisinnigen Abgeordneten für einen fortschrittlichen Ausbau des Gesetzes gewinnen und sich von diesem Gelöbniße weder durch Verleumdung, Abschreckung noch Köderung abwendig machen lassen wird.“

Den glänzendsten Punkt im österreichischen Lehrervereinsleben dieses Jahres bildete der am 6., 7. und 8. August stattgefundene Lehrtag des Deutschen Landeslehrervereines in Böhmen, der an diesem Tage das 25jährige Jubelfest seines Bestandes feierte. Mit Stolz kann die deutsch-böhmische Lehrerschaft auf die Wirksamkeit ihres Landeslehrervereins zurückblicken: seine stramme Organisation hat allen übrigen Kronländern Österreichs zum Vorbilde gedient, sein Vereinsorgan, die „Freie Schulzeitung“, gilt als eine der besten pädagogischen Zeitschriften, seine literarischen Unternehmungen, wie die Jugendschrift „Österreichs deutsche Jugend“, der „Lehrerkalender“, der „Deutsche Familienkalender“ u. s. w. zählen zu den besten Arbeiten, die aus Lehrerkreisen stammen und bringen dem Landeslehrervereine reichen Ertrag, der wieder Anlass zur Schaffung von Wohlfahrtseinrichtungen gab, wie sie in keinem Kronlande so schön entwickelt sind. Ein Musterbeispiel, was deutsche Kraft und deutsche Einigkeit zu leisten vermag. Die Seele dieser Thaten aber sind unbestritten zwei Männer, die seit 18 Jahren in treuer Verbindung den Verein leiten: der Obmann, Director Franz Rudolf und der Schriftleiter der „Freien Schulzeitung“, Landtagsabgeordneter Friedrich Legler; mit ihnen Hand in Hand arbeitet ein rühriger Ausschuss, bestehend aus

*) Siehe Thesen.

hervorragenden Kräften, von denen mancher, wie M. Mautner, Wanka, Hauptmann, über die Grenzen Böhmens hinaus in bestem Rufe steht. — Auf der Tagesordnung der Hauptversammlung standen ausser der Festrede des Herrn Wisina (Rumburg) noch als bedeutende Themen: „Ist die Bürgerschule Pflichtschule?“*), Referent Herr Jos. Siegl (Reichenberg); „Unsere Gehaltsforderungen“, Referent Herr Rott (Pomeisl); „Unsere Disciplinurvorschriften“, Referent Herr Legler; „Hochschulcourse“, Referent Herr M. Mautner (Prag). Das letzte Referat berichtet über eine bedeutende That des Landeslehrervereins. Derselbe hatte sich an das hohe Unterrichtsministerium mit der Bitte um Errichtung von Hochschulcursen für Lehrer in Prag gewendet, sein Gesuch blieb aber unberücksichtigt. Nach langen Vorarbeiten gelang es ihm nun, in bereitwilliger Zustimmung der betreffenden Universitätsprofessoren, selbst einen solchen Hochschulcurs zu errichten. Der Curs beginnt und schliesst mit dem Hochschuljahre. An demselben kann jede an einer deutschen Schule in Böhmen wirkende Lehrperson jeder Kategorie theilnehmen, Collegiengelder, Ehrenhonore für Docenten, Entlohnungen an Assistenten zahlt der Landeslehrerverein. Der erste Curs ist den Lehrgegenständen der II. Fachgruppe gewidmet. Zum Zwecke des Besuches wird der k. k. Landesschulrath die sich meldenden Lehrer auf Befürwortung des k. k. Bezirksschulrathes beurlauben.

Als Abschluss des Berichtes seien die für die österreichischen Lehrerverhältnisse besonders charakteristischen Begrüßungsworte der Hauptversammlung seitens des Obmannes, Herrn Rudolf, wiedergegeben:

„Einer schönen Sitte folgend, die wir immer gepflegt, gedenken wir heute in unwandelbarer Treue unseres Monarchen und bringen ihm unsere Huldigung dar. — Wir vermeiden es absichtlich, Erinnerungen zu wecken; dem berüchtigten nationalen Gegner haben wir bereits eine deutsche Antwort gegeben, und Minister, die uns nicht empfangen, die uns den Zutritt zum Kaiser verwehren, verletzen wohl unsern Mannesstolz und verbittern das Gemüth, aber sie können uns weder in unserer Treue, die wir dem Kaiser und dem Reiche gelobt, noch in unserer gewissenhaften Pflichterfüllung erzittern. —

„Während eines 30jährigen Krieges, den wir für unser Reichs-Volksschulgesetz geführt, kämpften wir 25 Jahre auf dem Boden unseres Vereines für die Erhaltung freier Errungenschaften, für eine standes-, ich kann sagen für eine menschenwürdige Existenz. Und der Erfolg? Weder die Regierung, noch der Landtag treten für uns ein. Wir haben die Durchführung des § 55 des R. V. G., der uns eine sorgenfreie Stellung sichert, gefordert, und schon liest man, dass die Gehalte der — Officiere erhöht werden sollen. Wir verlangen eine Erweiterung und Vertiefung der Lehrerbildung — darauf erwidert man uns durch die Zeitungen, dass dem Religionsunterrichte in den Lehrerbildungsanstalten in jedem Jahrgange eine Stunde mehr angewiesen werden soll. Wir verlangten Hochschulcourse zu unserer Fortbildung — das Ministerium hat uns bis heute gar keine Antwort gegeben, wir mussten zur Selbsthilfe schreiten. Wir forderten eine Vertretung im Landesschulrath — unser Gesuch ward abgelehnt, es werden nach wie vor nur Mittelschullehrer in diese Körperschaft berufen. Mit gleichem Erfolge haben wir für die Beseitigung der geheimen Qualification und anderer verpöfpter

*) Siehe Thesen.

Einrichtungen gearbeitet. Dessenungeachtet treten wir von all diesen Forderungen nicht zurück, wir bestehen auf deren Erfüllung.

„Doch ich will dieses düstere Bild nicht weiter ausführen, da wir ja auch auf grosse Erfolge hinweisen können. Die deutschen Lehrer und Lehrerinnen Böhmens stehen gegenwärtig in erschütterlicher Einigkeit fest und treu zusammen, entschlossen, alle Forderungen, die für die Schule und unsern Stand erhoben werden müssen, mit Nachdruck zu vertreten. Ein frischer, freier Geist, scharf und schneidend, erfüllt unsere Reihen; die Lauheit in Standesfragen, worüber wir so oft geklagt, schwindet, das volle Verständnis für die gemeinsamen Ziele bricht sich mit elementarer Gewalt Bahn. Über den traurigen wirtschaftlichen Verhältnissen, die uns drücken, vergessen wir aber nicht der Noth und Bedrängnis, die über unser deutsches Volk in Österreich hereingebrochen ist. Auf deutschem Boden geloben wir als deutsche Lehrer fest und treu zu unserem geliebten Volke zu stehen in Noth und Gefahr immerdar. Dann wird uns auch das Volk, dann können uns auch seine Vertreter nicht verlassen. So geeint, gerüstet, gestärkt, werden wir mit unseren Forderungen endlich auch dort durchdringen, wo man chinesische Mauern gegen die Lehrer des Reiches errichtet hat.“

IV. Personalien.

Die sächsische Lehrerschaft hat dem verstorbenen Meister der Pädagogik Friedrich Dittes in seinem Geburtsorte Irfersgrün ein schönes Denkmal errichtet. Auf reich gegliedertem Postament aus Meissner rothem Granit erhebt sich die überlebens-grosse Bronzebüste Dittes' in der Gesamthöhe von 3.64 Metern. Am 27. September 1899 fand die feierliche Enthüllung des Denkmals statt, bei welcher Schuldirektor Klein aus Kirchberg eine ergreifende Festrede hielt.

Am 25. December 1898 starb Bürgerschuldirektor Franz Schindler, der Verfasser mehrerer Lehrbücher für Physik und Chemie für Bürgerschulen.

Der bekannte Pestalozziforscher Pastor primarius Ludwig Wilhelm Seyffarth in Liegnitz beging am 21. Februar 1899 unter herzlichster Theilnahme der Lehrerwelt seinen 70. Geburtstag.

Am 18. Mai 1899 verschied Ludwig von Strümpell, ein hervorragender Pädagog und ausgezeichneter Gelehrter, dessen „Psychologische Pädagogik“ und „Pädagogische Pathologie“ Werke von hohem, bleibendem Werte bilden.

Der Nachfolger Dr. Dittes' am Wiener Lehrerpädagogium, Dr. Emanuel Hannak, wurde am 26. Februar 1899 mitten in vollster Schaffenskraft vom Tode hingerafft. Die österreichische Lehrerschaft verlor an ihm einen bedeutenden Historiker, einen musterhaften, feisinnigen Leiter des Pädagogiums. Als gleichzeitiger Director des ersten Mädchengymnasiums in Österreich hat sich der Verblichene grosse Verdienste um die moderne Frauenfrage erworben.

Heinrich Morf, einer der bedeutendsten Pädagogen der Schweiz, der sich durch sein vierbändiges Werk über Pestalozzi in der wissenschaftlichen Welt grosses Verdienst erworben, einer der treuesten Mitarbeiter an Dittes' „Pädagogium“, starb am 28. Februar in Winterthur im Alter von 81 Jahren.

V. Gesetze und Verordnungen.

Gesetz vom 19. September 1898, betreffend die Regelung der Bezüge des Lehrpersonales an den staatlichen Lehrerbildungsanstalten und an den mit diesen Anstalten verbundenen aus Staatsmitteln erhaltenen Übungsschulen.

Erlaß des Ministers für Cultus und Unterricht vom 20. Juni 1899, betreffend die Veröffentlichung des Verzeichnisses der für allgemeine Volksschulen, für Bürgerschulen, für mit Volksschulen verbundene specielle Lehrurse und für Mädchenfortbildungsschulen als zulässig erklärten Lehrbücher und Lehrmittel.

Landesgesetz vom 23. Mai 1899, giltig für die Markgrafschaft Istrien, womit der § 37 des Landesgesetzes vom 27. Juli 1875 über die Schulaufsicht abgeändert wird.

Gesetz vom 22. Juni 1899, womit die Paragraphe 1, 4 und 6 des Gesetzes vom 1. December 1899, welches Bestimmungen über die Entlohnung des Religionsunterrichtes an öffentlichen Volksschulen enthält, abgeändert werden.

Gesetz vom 5. Juli 1899, wirksam für die Markgrafschaft Mähren, womit die Bestimmungen des Gesetzes vom 25. April 1894, betreffend das Dienst Einkommen des Lehrpersonales theilweise abgeändert werden, und womit das Gesetz vom 12. März 1890, betreffend die Gewährung von Activitätszulagen, aufgehoben wird.

Gesetz vom 5. Juli 1899, wirksam für die Markgrafschaft Mähren, die Regelung der Rechtsverhältnisse des Lehrstandes an den öffentlichen Volksschulen betreffend.

II.

Thesen zu pädagogischen Themen.

(Als Ergebnis der Berathungen in amtlichen Conferenzen, freien Lehrervereinen etc.)

Gesammelt von VICTOR ZWILLING.

1. Das Programm der „Jungen“.

Einleitung.

Das Volk aufklären und seine Kinder bilden, heisst kämpfen. Wer Lehrer ist, führt unablässig den Kampf gegen Clericalismus und Volksfeindlichkeit, gegen Bureaukratismus und Opportunismus. Im Kampfe aber thut Klarheit noth. Man hat nicht nur zu wissen, was man selbst will, man bedarf auch der Kenntnis aller Absichten und Bestrebungen des Gegners, besonders aber der Ziele und Programme jener, welche zwar gleiche Interessen besitzen, dieselben aber in mangelnder Erkenntnis oder aus irgend welchen anderen Gründen in anderer Art verfolgen. Je klarer wir uns selbst sind über das, was wir wollen, je grösser die Erkenntnis der Bestrebungen derer, welche ausser unseren Reihen stehen, desto edler der Kampf, desto sachlicher die Austragung der Gegensätze und Conflict. Die Jungen treten mit ihrem Programme, welches sie auf dem Parteitage zu Ostern 1898 in übersichtlicher, leicht fasslicher Form zusammengestellt haben, beruhigt vor die Öffentlichkeit. Ihre Absicht ist, Klarheit zu schaffen über das, was sie wollen, und jene zu sammeln, deren Ziele die gleichen sind. Nicht blinde Anhänger zu werben ist ihre Absicht, nicht Leute zu sammeln unter einem Schlagworte, sondern jene zusammenzubringen, die gleiches wollen und fest entschlossen sind, es in derselben Art anzustreben wie sie. Wer sich nach eingehendem Studium ihrer Grundsätze und Forderungen nicht einverstanden erklären kann, der möge wenigstens die Erkenntnis schöpfen, dass es ehrliches Streben ist, das sie verfolgen, die redlichsten Absichten, welche sie leiten. Wer aber die Ideen dieses Programms erfasst hat, wer in sich den Drang fühlt, gleiches zu thun, der sei willkommen in den Reihen des Kampfes gegen Unbildung und Vorurtheile; er schliesse sich an der grossen Schar jener, welche rücksichtslos und mit Hintansetzung ihres augenblicklichen persönlichen Vortheiles kämpfen wollen für die höchsten Ideale der Menschheit: für Freiheit und Bildung.

Die Gliederung des Programmes ist von vorneherein gegeben. Will man das Elend des österreichischen Bildungswesen als Partei radical und erfolgreich bekämpfen, so muss man die derzeit herrschenden Zustände eingehend kritisieren und auf ihre Ursachen zurückführen; man hat also die Grundsätze klarzulegen, nach denen dieses

Unterrichtswesen eingerichtet ist und deren Fehler nachzuweisen, sodann sind die schlechten Grundsätze durch gute zu ersetzen und hierauf drittens das Bild eines Schulwesens zu entwerfen, welches nach diesen guten Grundsätzen eingerichtet ist. Den Schluss des Programmes bilden die Bestimmungen über die Art seiner Vertretung und über die Organisation jener Personen, welche ein Interesse an der Durchführung derselben haben. Demgemäss gliedert sich das Programm zunächst in zwei Haupttheile: A. Das Programm im engeren Sinne. B. Die Taktik und Organisation. Das Programm im engeren Sinne muss drei Abschnitte aufweisen: I. Kritik des heutigen Schulwesens und Darstellung seiner Grundsätze. II. Unsere Grundsätze. III. Die demselben entspringenden Forderungen. Punkt B gliedert sich I. in die Bestimmungen über Parteizugehörigkeit und Organisation, II. in die Bestimmungen über die Taktik.

A. Programm.

I. Kritischer Theil.

Die Gesellschaft gründet und unterhält Universitäten, Akademien, Kliniken und Sternwarten; Laboratorien, meteorologische Anstalten, Bibliotheken und Museen danken ihr die Existenz. Durch die Gesellschaft werden den Gelehrten Gelegenheit und Mittel geboten, in den fernsten Welttheilen und Ländern Natur und Menschen zu erforschen. Jedes, auch das geringste Mitglied der Gesellschaft ist gezwungen, durch That oder Mittel die Arbeiten des Forschers zu ermöglichen. Was daher die moderne Wissenschaft und Kunst an Errungenschaften aufweisen, konnte nur geschaffen werden durch das Zusammenwirken der gesammten Menschheit.

Trotz dieser Sachlage ist das durch die gemeinsame Arbeit der Menschen geschaffene Wissen nicht allen gleich zugänglich. Für jedes Kind, das sich seinen Anlagen gemäss entwickeln soll, müssen seine Eltern oder anderen Verwandten vom Tage seiner Geburt bis zum schulpflichtigen Alter die gesammten Kosten des Unterhaltes und der Erziehung leisten; sie werden nur in der Zeit des Volksschulbesuches durch die Unentgeltlichkeit des Unterrichtes in einzelnen Ländern theilweise unterstützt, haben aber dann in der Mittel- und Hochschule neben der Sorge um Nahrung, Wohnung, Kleidung und Lernmittel des studierenden Kindes auch für die Schul- und Collegiengelder desselben aufzukommen. Die Ausbildung der Anlagen eines Menschen verursacht demnach heute den Angehörigen bedeutende Kosten, weshalb nur die Reichen ihren Kindern die ihren Fähigkeiten entsprechende Bildung angedeihen lassen können. Die Talente der Armen sind zur Verkümmern verurtheilt. Werden auch heute noch hie und da zur Behebung des Mangels an wissenschaftlich gebildeten Kräften für gewisse Staatsämter Unbemittelte durch Begünstigungen und Stipendien zum Studium herangezogen, so kommt man bei dem Fortschreiten der ökonomischen Entwicklung und der hiemit verbundenen Überproduction an „Intelligenz“ immer mehr davon ab. Da bei den höheren Studien die Anforderungen an die Verstandeskkräfte und den Fleiss der Schüler immer geringer, die an den Geldsack der Eltern aber immer grösser werden, so wird eintheils die Überproduction an „Intelligenzen“ gehemmt und andertheils das ausschliessliche Recht der Besitzenden auf höhere Bildung gestärkt und befestigt.

Aber selbst die glücklichen Kinder der Reichen, die über die nöthigen Mittel verfügen, bringen ihre Anlagen nicht zur natürlichen Entwicklung, weil die Lehrkräfte häufig nicht die genügende Bildung, nie aber die nöthige Freiheit besitzen, um ihre Schüler zu vorurtheilslosen Menschen erziehen zu können. Sie werden vielmehr von der herrschenden Regierung und tonangebenden Confession gezwungen, der Jugend gewisse

moralische, religiöse und politische Anschauungen zu octroyieren, die zwar in den verschiedenen Ländern je nach den herrschenden politischen, nationalen und religiösen Verhältnissen gewisse Verschiedenheiten aufweisen, im grossen und ganzen jedoch im Interesse der herrschenden besitzenden Classe liegen. Die so erzogene Jugend ist meistens nicht imstande, die Ideen anderer aufzunehmen und steht im Leben den grossen Fragen der Zeit, besonders aber den wirtschaftlichen und politischen Erscheinungen, mit einem geradezu rührenden Unverständnis gegenüber. Den Kindern der besitzlosen Classen dagegen lehrt gar bald ihr entbehrrungsreiches Leben, dass die ihnen vermittelten Anschauungen sich gegen ihr natürliches Interesse richten. Verlangen sie dann Reformen, die in ihrem Interesse liegen, so stellen sich häufig die in officieller Weise erzogenen Regierungsorgane, deren Denken noch von den ihnen anerzogenen Anschauungen beherrscht wird, starrsinnig entgegen, wodurch der Kampf um den Fortschritt in der Cultur der schroffste und erbitterteste wird, und sich nicht als Kampf von Geist gegen Geist, sondern bloss als solcher von Macht gegen Macht abspielt. Der Umstand, dass die Wissenschaft in den Dienst der herrschenden Classen gestellt wird und dass unser Bildungswesen nur den Reichen die Erwerbung höherer Bildung ermöglicht, die grosse Masse der Armen aber zur Unbildung verurtheilt, verstärkt den Classengegensatz von Besitzenden und Nichtbesitzenden noch durch den Gegensatz der Bildung, was die Erbitterung des Classenkampfes noch steigert. Die Monopolisierung der Bildung durch die Reichen, sowie die erzwungene tendentiöse Erziehung trägt demnach zur Verschärfung der Gegensätze und der dadurch bedingten Steigerung des Classenhasses bei; sie ist nicht bloss ungerecht gegen die Armen, sondern auch schädlich für Arme und Reiche. Will man die unserer Gesellschaft beschiedenen Classenkämpfe, die einmal nicht zu vermeiden sind, nach Möglichkeit mildern, so muss das Bildungswesen für eine gleichmässige, nur von den persönlichen Fähigkeiten des Individuums abhängige Bildung von Arm und Reich sorgen und darf nicht für eine Tendenz Partei ergreifen. Die Lehrerschaft fordert daher die Gestaltung des Bildungswesens nach folgenden Grundprincipien:

II. Principieller Theil.

Das gesammte menschliche Wissen ist Gemeingut der Menschheit.

Jeder Mensch hat Anspruch auf jenen Theil dieses gemeinsamen geistigen Eigenthums, der seinen Fähigkeiten und Neigungen entspricht.

Die Gesellschaft hat die Bedingungen zu schaffen, dass jedes ihrer Mitglieder dieses Mass von Wissen erwerben könne und muss daher verhindern, dass die Bildung zum Beherrschungsgebiete oder zum Monopole einer Gruppe von Menschen werde — sei diese ein Geschlecht, eine Rasse, ein Volk, eine Confession, eine Classe oder eine Partei. Sie hat daher die Pflicht, Vorsorge zu treffen für Schulen, Erziehungs- und Volksbildungsanstalten in genügender Zahl und entsprechender Güte und einen von Classen, Parteien und Confessionen vollkommen unabhängigen, gründlich gebildeten Lehrstand.

Dagegen hat die Gesellschaft das Recht, von jedem normal veranlagten Menschen jenes Minimum von Bildung zu verlangen, welches für das Wohl der Gesamtheit nothwendig ist.

Ausgehend von diesen Grundsätzen stellt daher die Lehrerschaft folgende

III. besondere Forderungen:

a) Um jedermann die Erwerbung des seinen Fähigkeiten entsprechenden Wissens zu sichern:

1. Schaffung und Erhaltung der nothwendigen Kindergärten und Kinderhorte, sowie der nothwendigen Volks-, Fach-, Fortbildungs-, Mittel- und Hochschulen durch den Staat in der Art, dass sie beiden Geschlechtern zugänglich sind.

2. Verbot der Kinderarbeit.

3. Unentgeltlichkeit des Unterrichtes und der Lernmittel in allen Lehr- und Erziehungsanstalten.

4. Vollkommen unentgeltliche Verpflegung der bedürftigen Schüler aller Lehr- und Erziehungsanstalten.

5. Vollständige Trennung von Schule und Kirche.

6. Oberste Schulgesetzgebung durch ein auf Grund des allgemeinen, gleichen und directen Wahlrechtes zusammengesetztes Parlament.

7. Als oberste Schulbehörde einen Reichsschulrath, in dem die Lehrer und Ärzte durch selbstgewählte Standesgenossen vertreten sind, dessen Majorität aber von und aus der Bevölkerung durch allgemeine, gleiche, directe und geheime Wahl gewählt wird. Analog zusammengesetzte Landes-, Bezirks- und Ortsschulräthe als Unterbehörden.

8. Bestimmung der Schülerzahl mit 30 für jede Classe.

9. Abschaffung der einclassigen Schulen.

10. Gründliche Lehrerbildung.

b) Um dem Staate das nothwendige Bildungsminimum zu sichern:

11. Mindestens achtjähriger Unterrichtszwang in den weltlichen Unterrichtsgegenständen — und zwar nur in diesen, einschliesslich der Moral und Rechtskunde.

c) Um der Schule und den Lehrern die Unabhängigkeit von Classen, Confessionen und Parteien zu sichern:

12. Gleiche und anständige Bezahlung (Gehalt und Pension) der Lehrer durch den Staat, bei Wahrung des Rechtes der Gemeinde und Länder, zur Förderung ihres Schulwesens Zulagen zu gewähren.

13. Disciplinarbehandlung von Lehrpersonen auf Grund eines Gesetzes, welches modernen Rechtsgrundsätzen entspricht.

14. Wahl der Inspectoren und Schulleiter durch die Lehrpersonen des Inspectionsbezirkes, beziehungsweise der Anstalt.

15. Erste Anstellung der Lehrer in der Reihenfolge der Bewerbung und weitere Erhöhung der Gehaltsbezüge nach dem Dienstalter.

16. Öffentlichkeit der Qualification.

17. Vollkommene Freiheit der Methode.

B. Organisation und Taktik.

I. Die den verschiedenen politischen Parteien angehörenden Lehrpersonen, die sich zu diesem Programme bekennen, bilden die Partei der „Jungen“. Die Gesamtpartei der „Jungen“ vertritt die Interessen der freien Schule und die gemeinsamen Interessen der Lehrerschaft. Nur zum Zwecke der Förderung etwaiger Sonderinteressen (z. B. solcher der Länder, Bezirke, Kategorien, Geschlechter, Nationalität) scheidet sich die Partei in besondere Interessengruppen, die in allen ihren Sonderangelegenheiten vollkommene Autonomie besitzen.

II. Zum Zwecke der Verwirklichung der Bestrebungen, die die Partei im Programme gekennzeichnet hat, sind alle Lehrer und Lehrerinnen im Sinne des Programmes aufzuklären und zum Kampfe zu organisieren. Im Kampfe bedienen sich die „Jungen“ aller verfassungsmässigen Mittel. Die Auswahl für jeden besonderen Fall richtet sich

nach der voraussichtlich grössten agitatorischen Wirkung, die das Mittel auf das Volk, die Quelle der Macht in einem constitutionellen Gemeinwesen, üben. Gemäss diesen Grundsätzen wirken die „Jungen“: 1. Durch Lehrer- und Volksversammlungen; 2. durch die politische und die Fachpresse; 3. durch Verbreitung von Zeitschriften, Flugblättern, Broschüren und Büchern; 4. durch Veranlassung von Interpellationen und Anträgen in den verschiedenen Vertretungskörpern; 5. durch Ausnützung der bestehenden Lehrervereine zur Aufklärung und Verbreitung der programmässigen Grundsätze; 6. durch Bildung von Lesezirkeln, Redehallen und anderen Vereinen.

(Beschlossen auf dem Parteitage der „Jungen“ vom 10. April 1898.)

2. Zur Lehrerbildung.

1. Im Hinblick auf die grossartige Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft, wie auf die erhöhten Forderungen, welche unsere Zeit an die Volks- und Bürgerschullehrer stellt, wie endlich auf die gesellschaftliche Stellung, die der Lehrer rücksichtlich der eminenten Wichtigkeit seines Berufes einnehmen soll, ist der jetzige Bildungsgang des Volksschullehrers als unzugänglich zu bezeichnen.

2. Die Organisation der Lehrerbildungsanstalten ist so zu gestalten, dass sie lediglich der pädagogischen Fortbildung zu dienen haben.

3. Als Vorbildung der Lehrerbildungsanstalt gilt die absolvierte Mittelschule.

4. Die eigentliche Lehrerbildungsanstalt mit dem Range einer Hochschule vermittelt in einem mehrjährigen Course die Ausbildung in der wissenschaftlichen Pädagogik und in der praktischen Methodik. Letztere ist in dem Ausmasse zu behandeln, dass der Candidat genauen Einblick in den Unterrichtsbetrieb für alle Kategorien des Volksschulwesens gewinnt.

(Angenommen in der niederöstr. Landeslehrer-Conferenz in Wien im September 1898. Referent Bürgerschuldirektor Hans Lauer.)

3. Zur Fortbildungsfrage der Lehrer.

1. Die bedeutungsvolle Aufgabe der Volksschule verlangt eine gediegene Lehrerbildung.

2. Das durch die Lehrerbildungsanstalten vermittelte Wissen und Können genügt nicht mehr dem Bildungsbedürfnisse unserer Zeit und muss sowohl in Bezug auf Ausbildung als Fortbildung vervollkommen werden.

3. Allgemeinbildung und Fachbildung sind voneinander zu trennen. Die erstere soll durch die allgemeine Mittelschule, die letztere durch eine pädagogische Facultät vermittelt werden.

4. Der Fortbildung des Lehrers ist von Seite der Behörden grössere Aufmerksamkeit als bisher zuzuwenden.

5. Eifriges Studium der Natur des Kindes, der Unterrichts- und Erziehungsmethode, der Naturwissenschaften, Kunst und Volkswirtschaft sind zu den wesentlichen Punkten der Fortbildung für Lehrer zu rechnen, und es soll hiezu den Lehrern die Möglichkeit geboten werden.

6. Die Schaffung von günstigen äusseren Schulverhältnissen (Aufhebung des Halbtagsunterrichtes, des verkürzten Unterrichtes, Verminderung der Schülerzahl) ist für die Schule überhaupt und für die Fortbildung des Lehrers im besonderen unerlässlich.

7. Die gründliche Fortbildung erfordert eine möglichst sorgenfreie Existenz und die materielle Besserstellung des Lehrers.

8. Reger Gedankenaustausch in Wort und Schrift (Fachschriften, Bezirkslehrerbibliotheken) sollen die Fortbildung fördern. In den Studienbibliotheken werde dem Volksschullehrerstande ein genügender Einfluss gewährt.

9. Die Abhaltung von möglichst vielen freien Besprechungen (Vereinversammlungen, Redecub) ist wünschenswert.

10. Die amtlichen Conferenzen (Local-, Inspections-, Bezirkslehrer- und Landeslehrer-Conferenz) sollen Gelegenheit bieten, dass die Lehrerschaft ihre auf Erfahrung basierenden Wünsche und Forderungen zur Hebung des Schulwesens behufs Realisierung derselben zum Ausdruck bringe.

11. Die Landeslehrer-Conferenzen sollen mindestens alle drei Jahre abgehalten werden.

12. Die durch das Gesetz verlangten Fortbildungscurse sollen abgehalten und vervollkommen werden.

13. Zur Erweiterung der Allgemeinbildung und Vertiefung der Fachbildung sind den Volks- und Bürgerschullehrern bis zur Eröffnung der pädagogischen Facultät die Hochschulen zugänglich zu machen.

14. Zur Förderung der Lehrerbildung erscheinen Studienreisen dringend wünschenswert.

15. Die Errichtung von Lehrmittelcentralen erscheint dringend wünschenswert.

16. Die Theilnahme an Fortbildungscursen und Studienreisen soll durch Urlaub und Stipendien möglich gemacht werden.

(Angenommen in der oberösterreich. Landeslehrer-Conferenz am 11. October 1898, Referent Bürgerschullehrer H. Horninger-Linz.)

4. Disciplinargesetz.

I. Gegenstand einer Disciplinaruntersuchung. Gegenstand einer Disciplinaruntersuchung kann nur eine Verletzung der Amtspflichten sein, die im Gesetze (Dienstordnung für Lehrpersonen) genau festzustellen und scharf abzugrenzen sind.

II. Einleitung einer Disciplinaruntersuchung. 1. Die Einleitung einer Disciplinaruntersuchung erfolgt über Sitzungsbeschluss des Bezirks- oder Landesschulrathes.

2. Die Ausübung der durch die Staatsgrundgesetze gewährleisteten politischen Rechte darf nie den Gegenstand einer Disciplinaruntersuchung bilden.

3. Auf anonyme Anzeigen hin ist keine Disciplinaruntersuchung einzuleiten.

4. Der Beschluss über die Einleitung einer Disciplinaruntersuchung muss dem Beschuldigten mit Angabe der Anschuldigungspunkte und der Namhaftmachung jener Gesetzesstellen, welche verletzt worden sein sollen, schriftlich bekannt gegeben werden.

5. Jede Lehrperson hat das Recht, die Einleitung einer Disciplinaruntersuchung gegen sich zu verlangen.

III. Durchführung der Disciplinaruntersuchung. A. Vorerhebungen.

1. Die Vorerhebungen werden sowohl beim Bezirks- als auch beim Landesschulrath durch den Vorsitzenden oder einen Schulinspector oder einen Fachmann im Lehramte, welcher in diesen Behörden sitzt, gepflogen.

2. Die zu vernehmenden Zeugen sind nöthigenfalls zu beedigen.

3. Alle abgefassten Protokolle müssen dem Angeschuldigten vorgelegt werden.

4. Dem Angeschuldigten steht das Recht zu, über die Anschuldigungspunkte und Zeugenaussagen eine Rechtfertigung zu verfassen.

5. Bei allen Einvernahmen dürfen nur Mitglieder der Schulbehörden als Schriftführer thätig sein.

B. Verhandlungen vor der Disciplinarbehörde (Senate). a) Die Behörde. 1. Die Disciplinarbehörden werden alljährlich durch die Bezirks-Lehrerconferenzen gewählt.

2. In jedem Schulbezirke ist eine Disciplinarbehörde zu bilden.

3. Die Zusammensetzung der Disciplinarbehörde ist der Geschwornenbank bei den Schwurgerichten ähnlich.

b) Die Verhandlung. 1. Die Verhandlung ist mündlich und nicht öffentlich.

2. Dem Angeschuldigten steht das Recht zu, zur Verhandlung zwei Vertrauenspersonen mitzubringen und sich eines Vertheidigers zu bedienen.

3. In der Verhandlung müssen alle auf die Disciplinaruntersuchung Bezug habenden Schriftstücke verlesen werden.

4. Bei der Urtheilsschöpfung darf auf nicht verlesene Actenstücke keine Rücksicht genommen werden.

5. Bei der mündlichen Verhandlung können nöthigenfalls auch Zeugen vernommen werden.

6. Der Angeschuldigte und dessen Vertheidiger haben das letzte Wort.

7. Die Schuldigsprechung erfolgt mit zwei Drittel-Mehrheit.

8. Die Disciplinarbehörde spricht auch die Strafe aus.

9. Die Bestellung einer andern Disciplinarbehörde als der zuständigen, ist zur Durchführung der Disciplinaruntersuchung unzulässig.

IV. Disciplinarstrafen. A. Ordnungsstrafen. (Ohne Folgen.) 1. Mündliche Ermahnung durch die Schulleitung oder den Bezirksschulinspector.

2. Schriftliche Rüge durch den Bezirksschulrath.

B. Disciplinarstrafen. 1. Verweis durch den Landesschulrath. (Ohne Folgen.)

2. Geldstrafen bis zu 100 fl.

3. Versetzung an eine andere Stelle in der gleichen Rangstufe ohne oder mit Verminderung der Bezüge.

4. Versetzung in eine niedrigere Rangstufe.

5. Zeitweilige oder dauernde Pensionierung.

6. Entlassung von der Dienststelle.

7. Entlassung aus dem Schuldienste.

Aus dem Schuldienste entlassene Lehrpersonen dürfen nur mit Einwilligung der Disciplinarbehörde wieder angestellt werden.

Von den Strafen darf nur eine auf einmal verhängt werden.

V. Rechtsmittel gegen die Verurtheilung. 1. Bei Ordnungsstrafen ist eine Berufung nur an die Landes Disciplinarbehörde erlaubt. Diese wird durch die Landes-Lehrerconferenz gewählt.

2. Bei Disciplinarstrafen ist eine Berufung bis zum Unterrichtsministerium gestattet.

VI. Enthebung (Suspension) und Entlassung vom Amte. 1. Die Suspension ist mit Ausnahme jener Fälle, bei denen das Gericht die sofortige Enthebung verlangt, vom Bezirksschulrath auf Grund eines Sitzungsbeschlusses in dringlichen Fällen anzuordnen.

2. Während der Suspension bleiben die Bezüge ungeschmälert.

3. Die Entlassung kann nur auf Grund eines Disciplinarverfahrens ausgesprochen werden.

4. Durch die Entlassung werden, falls die Familie an derselben keine Schuld trägt, die erworbenen Rechte (Witwen- und Waisenversorgung) derselben nicht beeinträchtigt.

(Angenommen im Ausschusse des Deutsch-österr. Lehrerbundes im Mai 1899. Referent Volksschullehrer Seipl-Wien, Mitarbeiter Bürgerschullehrer Drögsler-Wien.)

5. Über die vom Verbands der niederösterr. Landwirte geforderte Schulreform.

(Thesen siehe S. 45.)

(Angenommen in der 268. Plenarversammlung der Wiener pädag. Gesellschaft am 8. April 1899. Referent Zwilling-Wien.)

6. Zur Entwicklung der Bürgerschule.

1. Da nach der oberstgerichtlichen Entscheidung des hohen k. k. Verwaltungsgerichtshofes die Bürgerschule keine Pflichtschule ist, so darf sie auch nicht gehalten werden, für diese Stufe unreife Schüler aufzunehmen. Deshalb kann jeder eintretende Schüler einer Aufnahmeprüfung unterzogen werden. Dieselbe hat sich auf Unterrichtssprache und Rechnen zu erstrecken.

2. Die Bürgerschule umfasse vier Jahrgänge mit demselben Ziele wie heute, nur komme noch hinzu im Rechnen die Algebra (Elemente derselben) und in der Unterrichtssprache eine intensivere Pflege der Literatur. Ferner sei eine fremde Cultursprache als obligater Unterrichtsgegenstand und die Stenographie zu lehren. Die Wahl der Fremdsprache trifft nach Anhörung des Lehrkörpers die Landesschulbehörde.

3. Da nach dem Urtheile hervorragender Pädagogen ein 3—4-jähriger vorbereitender Unterricht zum Eintritte in jede höhere Unterrichtsanstalt genügt, so sei der Übertritt in die Bürgerschule nach Beendigung der 4. Classe Volksschule unter der im Punkte 1 angegebenen Bedingung (Aufnahmsprüfung) gestattet.

4. In grösseren Städten, wo genügendes Schülermaterial vorhanden ist, werde an einzelnen Bürgerschulen ein Oberbau, ähnlich wie in Ungarn, aufgesetzt. Derselbe bestehe aus zwei oder drei Jahrgängen und biete jenen Schülern, die Lust und Fähigkeiten besitzen, die Möglichkeit, ihre Bildung zu erweitern und zu vertiefen. Den Absolventen der Bürgerschule seien entsprechende Rechte einzuräumen, ähnlich wie in Ungarn.

5. Die wissenschaftlichen Prüfungen für das Lehramt an Bürgerschulen sind an einer hiezu bestimmten Hochschule anzulegen, die praktische Ausbildung erhalte der angehende Bürgerschullehrer durch Hospitieren und Lehrversuche an den ihm zugewiesenen Bürgerschulen; daher ist der Lehrer als ordentlicher Hörer an den Hochschulen zuzulassen.

6. Dem Lehrer an Bürgerschulen kommt amtlich der Titel „Fachlehrer“ zu.

(Angenommen im Verein „Bürgerschule“ in Wien im Februar 1899. Referent Bürgerschullehrer Unterkofler-Wien.)

7. Die gegenwärtige Stellung der österr. Bürgerschule.

Der III. österr. Bürgerschultag erblickt in der Entscheidung des k. k. Verwaltungsgerichtshofes vom 19. Jänner 1898 den Anlass zu einer zeitgemässen Reform der österr. Bürgerschule.

Im Rahmen der bestehenden gesetzlichen Bestimmungen stellt derselbe an die hohe k. k. Unterrichtsverwaltung folgende Anträge.

1. Der Bürgerschule stehe das Recht der Aufnahmeprüfung in jenen Fällen zu, in denen die Conferenz Zweifel in die Reife setzt. Dieselbe sei auch berechtigt, bei ungenügendem Fortgange oder schlechtem Schulbesuche die Rückversetzung in die Volksschule zu verfügen.

2. Absolvierte Bürgerschüler verdienen dieselben Rechte wie die Absolventen der Untermittelschule. Für jene Beamtenstellen, wofür eine vollständige Mittelschulbildung nicht erforderlich ist, ist ausdrücklich die absolvierte Bürgerschule vorzuschreiben.

3. Die Herausgabe eines Organisationsstatutes für Bürgerschulen stellt sich auf Grund obcitierter Entscheidung als nothwendig dar.

4. Es ist im Interesse der Volksbildung gelegen, dass in jedem Bezirke mindestens eine Bürgerschule errichtet werde.

5. Aus pädagogischen Gründen sollen in einer Bürgerschulclassen nicht mehr als 40 Schüler sein. Selbstverständlich darf die Aufnahme in die Bürgerschule keinem Schüler verweigert werden, der die Reife durch ein Zeugnis oder eine Aufnahmeprüfung nachgewiesen hat. Daher hat sich die Zahl der Bürgerschulen beziehungsweise Bürgerschulclassen nach der Zahl der sich meldenden und aufgenommenen Schüler zu richten.

(Angenommen am III. österr. Bürgerschultage in Wien, Referent Bürgerschullehrer Bernhart-Karlsbad.)

8. Ist die Bürgerschule Pflichtschule?

Die Versammlung der Bürgerschulsection des Deutschen Landeslehrervereins in Böhmen hält daran fest, dass die Bürgerschule auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen und Verordnungen in Bezug auf die Aufnahme und den Besuch nach wie vor Pflichtschule ist und im Interesse der Volksbildung, der Entwicklung des Schulwesens, wie ihrer selbst auch bleibe. Soll jedoch dieselbe ihrer Aufgabe völlig gerecht werden und die ihr gebührende Bedeutung erlangen, so erklärt die Bürgerschulsection folgende Massnahmen für unbedingt nothwendig:

1. Beim Übertritte der Kinder aus der Volks- in die Bürgerschule sind die Bestimmungen der Ministerialverordnungen vom 8. Juni 1883, 17. September 1897 und 16. Juni 1899 genau zu beachten; unreife Kinder sind fern zu halten.

2. Um den Charakter der Bürgerschule als Pflichtschule auch in Bezug auf die Errichtung sicher zu stellen, werde der § 5 des Landesgesetzes vom 19. Februar 1870 abgeändert, sodass er lautet: „Im Gebiete eines jeden politischen Verwaltungsbezirkes hat mindestens eine Bürgerschule zu bestehen. Weitere Bürgerschulen müssen überall dort errichtet werden, wo erfahrungsgemäss ein über das Lehrziel der 5–6 classigen allgemeinen Volksschule hinausreichendes Bedürfnis nach Volksschulunterricht vorhanden ist.“

3. Die Kosten für die Errichtung und die Bestreitung der sachlichen Bedürfnisse jeder Bürgerschule trägt zu $\frac{2}{3}$ die Schulgemeinde der Bürgerschule, zu $\frac{1}{3}$ der Schulbezirk; diesem kommt infolge dessen auch das Recht einer Vertretung im Ortsschulrath für die betreffende Bürgerschule zu.

4. Jede Bürgerschule ist verpflichtet, alle Kinder aus dem Schulbezirke, welche den vorgeschriebenen Aufnahmebedingungen entsprechen, auch aufzunehmen. Die Zahl der Parallelclassen an der Bürgerschule richtet sich nach der Schülerzahl, wobei auch jene Kinder mitzuzählen sind, welche das 14. Lebensjahr bereits überschritten haben. Bei Errichtung von Parallelclassen ist nicht der dreijährige Durchschnitt der Schülerzahl sämtlicher Classen der Bürgerschule, sondern nur der Durchschnitt der Schülerzahl jener Classen in Betracht zu ziehen, für welche eine Parallelclassen errichtet werden soll.

5. Mit Rücksicht auf den besonderen Zweck der Bürgerschule (§ 17 des R. V. G.) bedarf dieselbe unbedingt eines Organisationsstatuts, in welchem ihre innere Einrichtung und ihre Stellung im Schulorganismus genau festgesetzt werde; zugleich ist auch die Schul- und Unterrichtsordnung dem Wesen der Bürgerschule entsprechend abzuändern. Die Schülerzahl einer Classe darf 40 nicht überschreiten. Die Lehrverpflichtung ist mit Rücksicht auf die höheren Anforderungen an die Bürgerschullehrer und den einzelnen Fachgruppen entsprechend festzusetzen. Der Austritt aus der Bürgerschule darf, die Übersiedlung der Eltern ausgenommen, nur am Schlusse des Schuljahres erfolgen. Das Jahreszeugnis der dritten Classe gilt zugleich als Entlassungszeugnis.

6. Der erfolgreiche Besuch einer Bürgerschule berechtigt zur Aufnahme in alle jene Anstalten und Dienststellungen, für welche weder der vollständige, noch theilweise Besuch der oberen Classen der Mittelschule erforderlich ist; er gewährt auch das Recht zur zweijährigen militärischen Dienstleistung.

7. Ausser den Bezirksconferenzen für Bürgerschullehrer sind entsprechend den allgemeinen Landesconferenzen für Lehrer in je sechs Jahren auch Landesconferenzen für Bürgerschullehrer einzuberufen; die Vertreter werden in dieselben nach Massgabe der bestehenden Vorschriften von der Bezirksconferenz für Bürgerschullehrer gewählt.

8. Um der Bürgerschule die ihr gebührende Vertretung im Bezirksschulrath zu sichern, ist nothwendig, dass unter allen Umständen der Bezirksconferenz für Bürgerschullehrer ebenso wie der allgemeinen Bezirkslehrerconferenz das Recht der Wahl eines Vertreters in den Bezirksschulrath zuerkannt werde.

9. Die Ausbildung der Bürgerschullehrer ist zu fördern durch Erhöhung der Lehrerbildung im allgemeinen, sowie durch Errichtung von zweckentsprechenden Fortbildungscursen an der Hochschule. Die Gehalte der Bürgerschullehrer sind nach den in den Gehaltsforderungen der deutschen Lehrerschaft in Böhmen enthaltenden Grundsätzen zu regeln, die Bürgerschullehrer selbst sind bei der Ernennung von Bezirksschulinspectoren und Hauptlehrern an Lehrerbildungsanstalten entsprechend zu berücksichtigen.

10. Zum Zwecke der Durchführung dieser Forderungen wird der Ausschuss des Deutschen Landeslehrervereines in Böhmen ersucht, thatkräftig für dieselbe einzutreten und alle ihm hiezu geeignet erscheinenden Schritte einzuschlagen.

(Angenommen in der Bürgerschulsection sowie in der Hauptversammlung des Landeslehrervereines in Böhmen im August 1899. Referent Bürgerschullehrer Siegl-Reichenberg.)

9. Körperliche Züchtigung?

1. Die körperliche Züchtigung ist barbarisch und der heutigen Zeit nimmer angemessen.

2. Sie verdüstert das Gemüth des Kindes und erregt in demselben das Gefühl des Trotzes, der Rache und der Nothwehr.

3. Der ethische und psychologische Entwicklungsgang des Kindes kann mittelst der Stockstreichs nicht beschleunigt, gefördert oder in günstige Bahnen gelenkt werden. Die öffentliche Schule hat eine Reihe pädagogischer Heilmittel (Lohn und Strafe), um die Schüler zu ehrlichen, offenen Charakteren zu erziehen. Wird weise hausgehalten und wird eine rationelle Rangfolge der pädagogischen Heilmittel eingehalten, dann kann man, wenn die Verwahrlosten in die gesetzlich gesonderten Besserungsanstalten abgehen, den Stockprügel gänzlich entbehren. Verwahrloste Schüler müssen unnachsichtig von der

öffentlichen Schule ausgeschlossen werden. Wenn die Lehrer hier rigoros sind, so thun sie gut. Das Gesetz will dies und sie bewahren die guten Kinder vor dem Bösen.

4. Ruthenstreichende erniedrigen Lehrer und Schüler.

5. Facultativ oder obligat — vom Lehrer oder von einem Zuchtmeister verabfolgt — in jeder Form, unter jedem Namen und in jeglicher Art ist die körperliche Züchtigung aus der öffentlichen Schule Österreichs immerdar ausgeschlossen und darf aus ethischen und psychologischen Gründen nimmer eingeführt werden.

6. Keine Classe darf über vierzig Schüler zählen, die gleichzeitig unterrichtet werden. Vierzig ist die Maximalzahl per Lehrer und Classe. An der k. k. Übungsschule ist diese Maximalzahl durchgeführt. Es ist diese Zahl ursprünglich für unser Gesetz ins Auge gefasst worden.

Dieses Bildungsrecht der k. k. Übungsschule muss zum allgemeinen Bildungsrechte werden, man braucht es in Stadt und Land, in ganz Cisleithanien.

7. Blinde, taube, taubstumme, stotternde, schwachsinnige, sittlich verkommene, verwarhloste Schüler müssen in zweckmässigen Specialanstalten untergebracht werden.

Wie abnormale Kinder zu behandeln sind, versteht der Specialist. Wenn der Psychiater für Verwarhloste die körperliche Züchtigung zuerkennt, so steht uns hierüber kein Urtheil zu. Die öffentliche Schule hat es nur mit normalen Kindern zu thun, andere muss sie an Specialanstalten abgeben.

8. Es ist dafür zu sorgen, dass normale Schüler auch menschenwürdige Daseinsbedingungen haben.

9. Notorisch verkommenen Eltern müssen die Kinder gesetzmässigerweise weggenommen und Specialanstalten übergeben werden.

10. In den Orts- und Bezirksschulrathen, sowie im Landesschulrath sind Referenten zu bestellen, die die Hauserziehung überwachen und die abnormen Schüler unter Beziehung von Pädagogen, Ärzten und Psychiatern untersuchen und in die Specialanstalten bringen, wo dieselben vom Specialisten unterwiesen werden.

(Aufgestellt in der „Zeitschrift des oberösterreich. Lehrervereines“ von Andreas Bittinger-Linz.)

10. Die Bedeutung des Realienunterrichtes.

1. Der Realien- oder Sachunterricht, welcher den Anschauungsunterricht, den Unterricht in der Naturlehre, in der Heimatkunde, Naturgeschichte, Geographie und Geschichte in sich begreift, besitzt nicht bloss einen ungemein hohen und daher dem Stande unserer heutigen Culturentwicklung durchaus entsprechenden praktischen oder realen Wert; er ist auch in besonders hervorragender Weise geeignet, durch Schärfung der Sinne und der Unterscheidungsfähigkeit, durch Ausbildung der Phantasie und des Verstandes, sowie durch Vorführung hervorragender menschlicher Entschlüsse und Thaten das Urtheilsvermögen, diese Krone menschlicher Geistesthätigkeit, heranzubilden; zugleich führt die denkende Betrachtung der Natur und der Menschengeschichte zu einer gründlichen Erkenntnis von dem wahren Werte der Güter unseres Lebens und liefert die wirksamsten Beispiele edler Handlungen. Der Realienunterricht ist daher durch seine praktische, formale und ethische Seite in jeder Beziehung geeignet, eine harmonische Entwicklung sämmtlicher Anlagen des Geistes und des Herzens zu erzielen.

2. Durch Herbeischaffung der entsprechenden Materialien bildet der Realienunterricht aber auch die Grundlage jedes anderen Unterrichtes. Weit davon entfernt, irgend ein Lehrfach zu schädigen, bildet er im Gegentheile bei richtiger Ertheilung den

wichtigsten Concentrationspunkt des ganzen Unterrichtes. Insbesondere belebt und vertieft er den Rechenunterricht, indem er die bloss mechanischen Operationen desselben durch Einführung angewandter Beispiele zu wahren Denkübungen zu verwandeln gestattet, und erweist sich durch die von ihm stets betriebenen Übungen im Sprechen und Denken, in der Heranbildung des Gedächtnisses und der Phantasie als das mächtigste Förderungsmittel für die Entwicklung des Sprachgefühls und der Sprachfertigkeit.

3. Eine Verminderung der Unterrichtsstundenanzahl irgend eines Zweiges dieses so wichtigen und vielseitigen Lehrfaches, selbst nur auf den unteren Stufen, ist daher unbedingt zu verwerfen, umso mehr, als es gerade die Schüler dieser Stufen sind, welche zur Gewinnung richtiger Begriffe der gründlichsten Anschauung bedürfen, dem dargebotenen Material das Maximum an Gedächtniskraft entgegenbringen und auch häufig zum nicht geringen Theile dem Unterrichte der Oberstufe aus mancherlei Gründen entweder gar nicht mehr oder nur in geringem Masse beiwohnen können.

4. Dagegen ergibt die Anwendung der Grundsätze: Vom Leichten zum Schwierigen, vom Besonderen zum Allgemeinen u. s. w. die Forderung, den allgemeinen „Anschauungsunterricht“ sobald als möglich in seine, das Urtheilsvermögen in steigendem Grade heranbildenden Elemente: Naturlehre, Heimatkunde, Naturgeschichte, Geographie und Geschichte aufzulösen.

(Angenommen im Deutsch-mährischen Landeslehrtage in Zwittau. Referent Bürgerschullehrer Schirmeisen-Brünn.)

11. Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes.

(Thesen siehe S. 73.)

(Zur Kenntnis genommen in der 263. Plenarversammlung der Wiener pädag. Gesellschaft. Referent Bürgerschullehrer Spenner-Wien.)

12. Über den französischen Unterricht.

(Thesen siehe S. 98.)

(Zur Kenntnis genommen in der 266. Plenarversammlung der Wiener pädag. Gesellschaft. Referent Bürgerschullehrerin Habel-Wien.)

III.

Das pädagogische Vereinswesen in Österreich.

Zusammengestellt von VICTOR ZWILLING.

Deutsch-österreichischer Lehrerbund. Derselbe umfasst 7 Landeslehrervereine mit 234 Zweigvereinen. Mitgliederzahl 15057. Die Hauptthätigkeit des Bundesausschusses wurde in diesem Vereinsjahre hauptsächlich von der Gehaltsfrage und von der Vorbereitung einer durchgreifenden Reform der Disciplinarordnung für die österreichische Lehrerschaft in Anspruch genommen. Über den Erfolg dieser Thätigkeit wurde an anderen Stellen dieser Schul-Chronik berichtet. Der Bundesausschuss besteht aus denselben Persönlichkeiten wie im Vorjahre.

Deutsch-österreichischer Bürgerschullehrer-Bund. 1600 Mitglieder. Derselbe veranstaltete am 21. Mai 1899 den III. österreichischen Bürgerschultag, über den an anderer Stelle berichtet wurde. Präsident B.-L. Katschitschnig-Wien, 1. Vicepräsident B.-D. Böhm-Znaim, 2. Vicepräs. B.-D. Püchl-Wien, Cassier B.-L. Unterkofler-Wien, Schriftführer die B.-L. Kaderschafka und Reichert-Wien; Bundesräthe: B.-D. Bauer-Wien, B.-L. Hohensinner-Wien, B.-L. Katschitschnig-Graz, B.-L. Macho-Wien, B.-D. Korgner-Nikolsburg, B.-L. Kreisel-Wagstadt, B.-D. Prokosch-Eger, B.-L. Reichel-Landskron, B.-L. Jeschek-Wr. Neustadt, B.-L. Seyfried-Brünn, B.-L. Bittinger-Linz, B.-D. Smital-Floridsdorf.

Nieder-österreichische Landes-Lehrerverein. Thätigkeit des Vereins: Stellungnahme gegen die Petition des Verbandes der n.-ö. Landwirte bezüglich der Herabsetzung der Schulpflicht. Demonstrationsversammlung am 5. März 1899 in Wien. Veranstaltung von Protestversammlungen in den einzelnen Gauen. Gehaltspetition. Eingabe um Abschaffung der Expositorschulen. Veranstaltung von Festversammlungen zum Jubiläum des Reichs-Volksschulgesetzes. Petition um Regelung der Pensionsverhältnisse. 1. Abgeordnetenversammlung. 1. Jahreshauptversammlung. Obmann: Ü.-L. Jordan-Wien, Stellvertreter: B.-D. Walter-Gmünd, V.-L. Knopf-Wien. Cassier: V.-L. Grosschopf-Wien. Schriftführer: B.-L. Hofmann von Aspernburg-Liesing, V.-L. Glammer-Floridsdorf.

Wiener pädagogische Gesellschaft. 222 Mitglieder (2 Ehren-, 197 ordentliche, 14 correspondierende und 9 beitragende Mitglieder). Ausschuss: B.-L. F. Frank, Vors.; B.-D. M. Zens 1. und B.-D. D. Simon 2. Vors.-Stellv.; B.-L. J. Schamanek, V.-L. J. Krapfenbauer, B.-L. K. Sponner, V.-L. A. Zens, Schriftf.; B.-D. K. Salava, Cassier; O.-L. C. Rybiczka, V.-L. M. Baumann, Bibliothekare; B.-L. Aufreiter, Taubst.-L.

A. Druschba, B.-L. A. Kunzfeld, V.-L. E. Urban, B.-L. V. Zwilling, Redacteur des päd. Jahrb., Mitglieder.

262. Plen.-Vers. am 8. October 1898: Rechenschaftsbericht, Neuwahl des Ausschusses. Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes (K. Sponner). 263. Plen.-Vers. am 5. November: Über neuere Richtungen in der Psychologie (Prof. Dr. W. Jerusalem). 264. Plen.-Vers. am 3. December: Interne Feier des fünfzigjährigen Regierungsjubiläums Sr. Majestät des Kaisers Franz Josef I. (Festredner F. Frank). 265. Plen.-Vers. am 7. Jänner 1899: Über den französ. Sprachunterricht (Frl. M. Habel), Zur Reform des Jugend- und Volksschriftenwesens (Dr. A. Moldauer). 266. Plen.-Vers. am 4. Februar: Nasenathmung und geistige Functionen (A. Druschba), Leitfaden der Geometrie von J. Jahne und J. Barbisch (A. Kunzfeld). 267. Plen.-Vers. am 3. März: Das Turnen im modernen Schulwesen (C. Kratochwil), „Eine Schulreise und was sie ergeben hat“ von H. Trunk (E. Rybiczka). 268. Plen.-Vers. am 8. April; Vorlage des Pädag. Jahrbuches 1898 (E. Urban), Über die vom Verbande der n.-ö. Landwirte geforderte Schulreform (V. Zwilling). 269. Plen.-Vers. am 6. Mai: Zur Vollendung des 25. Vereinsjahres der Wiener pädag. Gesellschaft (M. Zens).

Centralverein der Wiener Lehrerschaft. Während die „Wiener päd. Gesellschaft“ hauptsächlich die pädagogische Vertiefung ihrer Mitglieder im Auge hat, legt obiger Verein seinen Schwerpunkt in die Schulpolitik und erscheint dadurch als Kampfverein. Rechtsfragen der Lehrerschaft, sowie die Frage der staatsrechtlichen Organisation der Schulen bilden die wichtigsten Gegenstände der Erörterung. Alle Kundgebungen zeigen, dass sie im Kampfe geboren wurden und Kinder der Zeit sind. Der Verein nahm in grossen Versammlungen zu folgenden Tagesfragen Stellung: Gegen die Angriffe auf die Lehrer im Gemeinderathe und Landtage; Kritik der Stellenbesetzungen; Vorbereitungen zur Landeslehrer-Conferenz; Verwahrlosung der Jugend; Disciplinargesetz; Bezirksschulrathswahlen; Schädlichkeit der Trennung der Schulkinder nach Confessionen; gegen die Kinderarbeit; Jubiläum des Reichs-Volksschulgesetzes; die Lehrer und das Wahrecht; Gründung eines Unterstützungsfonds für gemassregelte Lehrer; Stellungnahme zur Petition der n.-ö. Landwirte; über Lehrermassregelungen. Diese Gegenstände wurden in 14 Hauptversammlungen besprochen. Der Centralverein hat auch Lehrerinnen in seinen Verband aufzunehmen beschlossen. In den einzelnen Bezirken Wiens sind Sectionen des Vereins gegründet, ausserdem besteht eine eigene Section für Bürgerschullehrer. Mitgliederzahl: 700 ordentliche und viele ausserordentliche Mitglieder. Obmann: V.-L. K. Seitz; Obm.-Stellvertr.: V.-L. S. Sonntag; Cassier V.-L. K. Wasserburger; Rechnungsführer: V.-L. Frl. St. Nauheimer; Schriftführer: A. Täubler, F. Reschek, L. Höfer; Archivar: Frl. E. Heindl.

Wiener Lehrerverein. Derselbe bildet den Sammelpunkt der fortschrittlich und zugleich deutschnational gesinnten Lehrer Wiens und stellt sich die Pflege der deutschvölkischen Erziehung als Hauptaufgabe. Verhandlungsgegenstände dieses Vereinsjahres bildeten: Vorberathungen zur Landeslehrer-Conferenz; die Petition der n.-ö. Landwirte; Stellungnahme zu den Bezirksschulrathswahlen u. m. a. Obmann B.-L. M. Strebl; in der Vereinsleitung: E. Diesner, H. Forster, E. Gatscharek, G. Herbe, J. Hödl, F. Holczabek, L. Jettel, Th. Klettenhofer, F. Schroffner, A. Seipel, J. Sommer, K. Steinleitner, J. Thierring, F. Tutschku.

Verein „**Bürgerschule**“ in Wien. Derselbe hielt im verflossenen Vereinsjahre 5 Vollversammlungen, 1 Vertrauensmännerversammlung und 1 allgemeine Wiener Bürger-

schullehrerversammlung ab. Der Ausschuss wandte sich in einer Bittschrift um Erhöhung der Bürgerschullehrergehalte an den n.-ö. Landtag und an den Wiener Gemeinderath. Vereinsobmann B.-L. Arnhart, Stellv. B.-L. Hohensinner, Cassier B.-L. Kneitingei, Schriff. B.-L. Stanzel und Pausa.

Oberösterreichischer Landeslehrerverein. Die Hauptthätigkeit desselben wurde hauptsächlich durch die Gehaltsfrage in Anspruch genommen, über deren Erfolg andernorts berichtet wurde. Der Verein hielt zu diesem Zwecke 2 Generalversammlungen ab. Vorstand: B.-L. A. Böttinger-Linz. J. Aumayr-Wolfsegg, H. Horninger-Linz, F. Wiesenberger-Vöklamarkt, R. Flir-Linz, Gabriele Nagy de Galantha-Linz, A. Fischer-Frankenmarkt, J. Greck-Linz, K. Feuscher-Linz, Ausschussmitglieder.

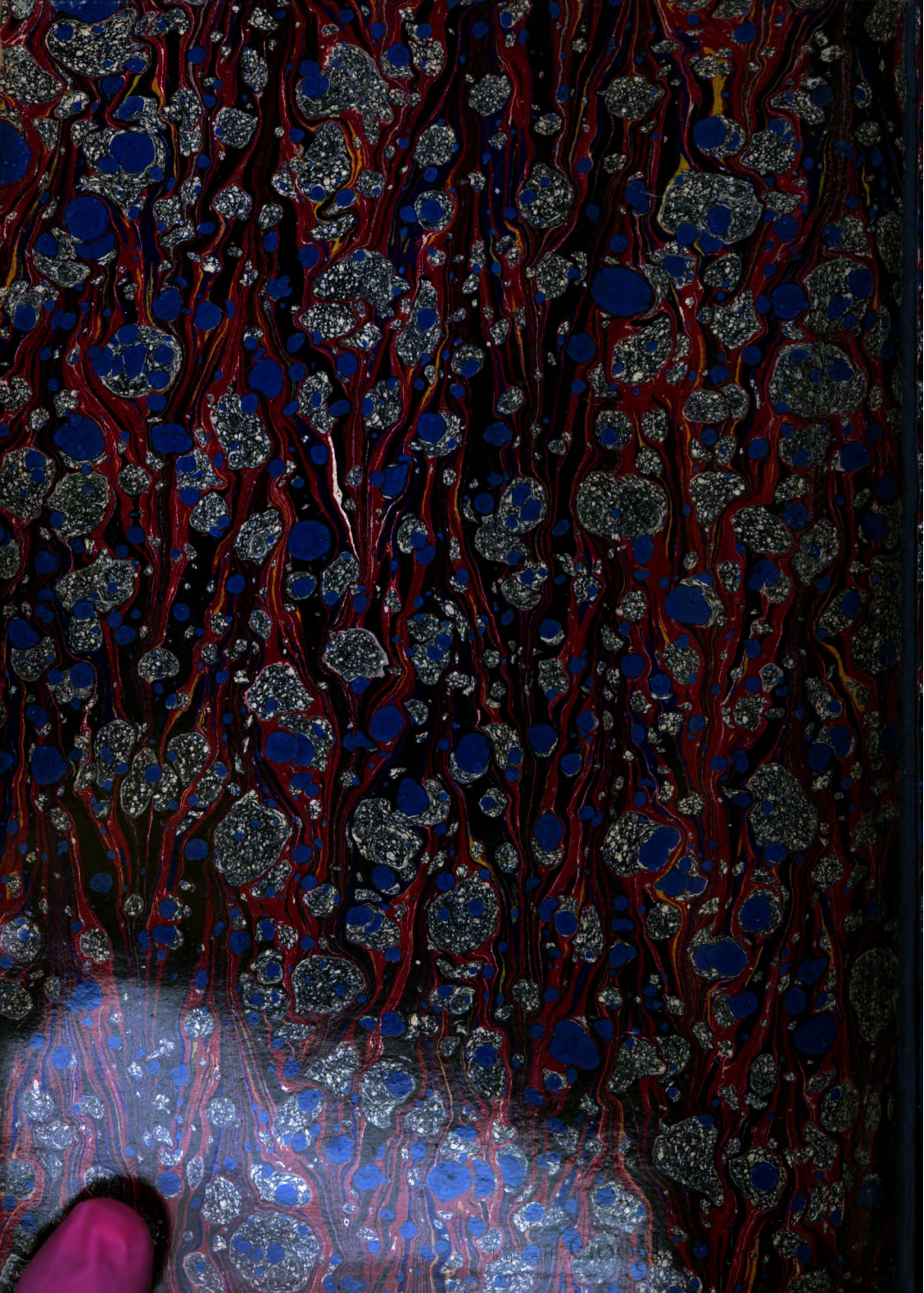
Deutscher Landeslehrerverein in Böhmen. Derselbe entfaltete im 25. Jahre seines Bestandes eine ausserordentlich rege Thätigkeit. Zuerst gieng von seinem Ausschusse die Anregung aus, die Regelung der Gehaltsfrage nicht nur durch die Landtage, sondern mit Hilfe des Deutsch-österr. Lehrerbundes durch den Reichsrath anzustreben. Hiedurch wurde eine Einigung aller Lehrervereine Österreichs in Bezug auf ihre Forderungen erzielt. Dem k. k. Landesschulrath wurde eine Petition um Aufhebung der geheimen Qualification überreicht. Die Gründung eines Hochschulurses für Lehrer in Prag wurde in Angriff genommen und durchgeführt. An den Landesausschuss wurde eine Petition in der Gehaltsfrage geleitet, und es wurde der Entwurf eines Rahmengesetzes an Stelle der zu mageren einschlägigen Bestimmungen des Reichsvolksschulgesetzes über die Bezüge der Lehrer ausgearbeitet. Mit dem tschechischen Landeslehrerverein wurde gleichmässiges Vorgehen in der Gehaltsfrage beschlossen, auf Grund dessen am 9. April in Prag eine deutsche und eine tschechische Hauptversammlung stattfand, deren moralischer Erfolg eine baldige Realisierung der berechtigten Lehrerwünsche hoffen lässt. Die Angriffe des Landtagsabgeordneten Dr. Morawetz gegen die deutsche Lehrerschaft Böhmens in der Schulcommission des Landesausschusses wurden energisch zurückgewiesen. Auf Anregung des Deutschen Landeslehrervereins wurde der Disciplinargesetzentwurf im Deutsch-österr. Lehrerbunde ausgearbeitet. Über den Verlauf des Lehrertages in Reichenberg ist bereits berichtet worden. — Der Ausschuss des Landeslehrervereines, an dessen Spitze der unermüdliche B.-D. Rudolf als Obmann steht, ist aus 30 Mitgliedern zusammengesetzt.

Der **Deutsch-mährische Lehrerbund** entwickelte seine Hauptthätigkeit um die Lösung der Gehaltsfrage, über deren Erfolg bereits berichtet wurde. Nach Annahme des neuen Gehaltsgesetzes für Mähren concentrirte der Verein unter Leitung des rührigen Obmannes B.-L. Karl Frank-Brünn seine Kraft auf das pädagogische Gebiet. Die Bundesversammlung in Zwittau zeigte das Bild ernster pädagogischer Arbeit.

Schlesischer Landeslehrerverein. Der harte Kampf um die materielle Besserstellung der schwer gedrückten Lehrerschaft hat auch in Schlesien fast die ganze Arbeitsleistung des Landeslehrervereines in Anspruch genommen. Blieb auch der reale Erfolg bisher noch aus, so ist doch der aus dem Kampfe entsprossene ideale Gewinn der Einigung aller Lehrer des Landes ohne Rücksicht auf deren Nationalität hoch anzuschlagen. Die Leitung des Landeslehrervereines ruhte auch in diesem Jahre in den Händen des rührigen Oberlehrers Heinrich Schulig-Jägerndorf, dessen Beliebtheit in Lehrerkreisen anlässlich seines 50. Geburtstages beredt zum Ausdrucke kam.

Der **Salzburger Landeslehrerverein** hatte ausser dem Streben nach Gehaltsaufbesserung, über dessen Erfolg andernorts berichtet wurde, noch einen schweren aber siegreichen Kampf der Abwehr gegen die Gründung eines neuen katholischen Landeslehrervereines zu bestehen. Die im Vorjahre vorbereitete Gründung eines Lehrervereines in Salzburg ist zur That geworden.

Verband der deutschen Lehrer und Lehrerinnen in Steiermark. Die am 2. November 1898 erfolgte Gründung desselben als Einigungspunkt der deutschen Lehrerschaft Steiermarks bedeutet einen wesentlichen Fortschritt in der Organisation des deutsch-österreichischen Lehrervereinslebens. Zum Obmann wurde Cl. Pröll-Graz, zum Obmann-Stellv. Zweigelt-Graz, zum Cassier Sedlatschek-Marburg, zu Schriftführern Weiss-Graz und Grimm-Waltendorf gewählt. Seine Hauptthätigkeit entfaltete der neue Verein auf den Gebieten der Gehaltsfrage sowie einer neuen Disciplinarordnung.





3 2044 030 069 545



Widener Library



3 2044 094 483 120

HD

