

Deutschland. Neu bearbeitet von Keil. Ebenda. Aufgez. 20 *M.*; vorzüglich sind auch die betreffenden Karten von Sydow-Habenicht (21 *M.*), Kiepert (19,50 *M.*), Gaebler (22 *M.*).

Alpenkarten. Leeder, Schulwandkarte der Alpen. Essen, Bädeker. Aufgez. 17 *M.* — Randegger, Wandkarte des Alpenlandes. 19 *M.* Zürich, Wurster & Cie.

Südwestdeutschland. Gaebler, Karte von Bayern; Leipzig, Lang. — Schade, Wandkarte von Süddeutschland. Berlin, Dietrich Reimer. Aufgez. 18 *M.* — Rohmeder-Wenz, Karte von Südbayern.

Palästina. Karten hievon lieferten: Kiepert (Berlin, Reimer) und Leeder (Essen, Bädeker).

Volksschulatlanten. Solche sind vorhanden von Wenz und Rohmeder (München, Oldenbourg), Debes, Lange, Kiepert, Keil, Andree-Schillmann; neuestens erschien ein bayerischer Volksschulatlas von Gaebler mit Text von A. Geistbeck. München, Mey u. Widmayer. 40 *S.* — A. Geistbeck u. Hilschmann, Geographische Zeichenskizzen in einfachster Form. München, Mey u. Widmayer (sehr praktisch).

Lehmann, Geographische Charakterbilder. Leipzig, Heitmann. 24 Wandtafeln à 1,40 *M.* — A. Geistbeck und Engleder, Geographische Typenbilder. Dresden, Müller-Fröbelhaus. 10 Bilder mit Text à 2 *M.* — Engleder, Bilder für den geographischen Anschauungsunterricht. 10 Stück à 2 *M.* mit Text von Gruber. München, R. Oldenbourg. (Die beiden letzteren Werke verdienen die vollste Beachtung der Lehrerwelt.) — Dingess, Das Allgäuer Gebirgs-Relief. 2 Teile à 75 und 100 *M.* Selbstverlag, Mindelheim.

---

## 2. Der Unterricht in der Geschichte.

Von

**Dr. M. Geistbeck,**

Kgl. Seminardirektor in Freising.

### § 85.

#### I. Wert und Zweck des Geschichtsunterrichtes.

Die Gründe, welche uns die Geschichte als ein sehr bedeutsames Glied im Organismus des Unterrichtes erscheinen lassen, sind folgende:

1. Der geschichtliche Sinn ist dem Menschen schon von der Natur in das Herz gepflanzt. Das bezeugt uns vor allem das Kind. Wer kennt nicht dessen un-

auslöschbaren Durst nach geschichtlichem Stoffe? Mit Spannung lauscht es seinem Erzähler, mit leidenschaftlicher Begierde hängt es an dessen Lippen. Und das ändert sich auch nicht mit den Jahren. Wohl erweitert, vergeistigt sich der Kreis der Thatsachen, welche die Teilnahme des Menschen beanspruchen, aber der Sinn für das Thatsächliche, das Geschichtliche, bleibt. Auch im Gotteshause, in der Volksversammlung oder im akademischen Hörsaal wirkt eine in den Vortrag einfließende Geschichte elektrisch oder wie ein erfrischender Lufthauch.

2. Die Kenntnis der Geschichte ist sehr bedeutsam für das praktische Leben.

a) Schon im gewöhnlichen geselligen Verkehr sind gar oft geschichtliche Dinge der Gegenstand der Unterhaltung. Wer aber geschichtlichen Wissens entbehrt, ist zur traurigen Rolle des Schweigens verurteilt.

b) Fast bei jeder Lektüre — und bildeten diese auch nur Zeitungen — stoßen wir auf geschichtliche Hinweise und Anspielungen aller Art; ohne historische Kenntnisse bleiben sie uns jedoch dunkel und unverständlich.

c) Von großer Wichtigkeit ist das Geschichtswissen für unser Verhalten im bürgerlichen und staatlichen Leben. So wird, um nur ein Beispiel anzuführen, derjenige, der aus der Geschichte weiß, welche unberechenbare Anstrengungen zur Herbeiführung der bessern Gegenwart erforderlich waren, sich nicht leicht verführen lassen, gegen die bestehende Ordnung der Dinge anzustürmen und an die von ihnen in Aussicht gestellte Verwandlung der Erde in ein Himmelreich zu glauben.

3. Der Geschichtsunterricht hat hohen Wert für die sittliche Bildung. Durch den Hinweis auf das edle Ringen und Streben einzelner Menschen und ganzer Völker wird unser Herz für alles Große, Edle und Schöne empfänglich gemacht und erhält zugleich einen mächtigen Antrieb zur Nacheiferung.

4. Der Geschichtsunterricht bildet das religiöse Gefühl. Am deutlichsten zeigt uns das Walten Gottes die Geschichte des israelitischen Volkes; aber auch sonst fehlt es in der Geschichte nicht an Anhaltspunkten für diesen Nach-

weis. Oder zeigt nicht das schreckliche Los, welches das Königshaus und die vornehme Gesellschaft Frankreichs am Ende des vorigen Jahrhunderts ereilte, dafs am wenigsten die Höchstgestellten im Volke es wagen dürfen, das Heilige zu verhöhnen und mit Recht und Wahrheit ihr frivoles Spiel zu treiben? Wer sieht nicht in dem Winter von 1812 und den Oktobertagen des Jahres 1813 ein Strafgericht für jenen Mann, der ein halbes Menschenalter hindurch die Geißel der Fürsten und Völker Europas gewesen? Ist es gleichgültig für die Belebung des religiösen Sinnes, wenn wir sehen, wie das an alter Einfachheit und Redlichkeit festhaltende Rom über Karthago triumphierte, während das in Lüste versunkene den Germanen erlag? Solch deutlichen Fingerzeigen Gottes begegnen wir in der Geschichte noch vielfach.

5. Der Geschichtsunterricht begründet und befestigt die Liebe zum Vaterlande. In der That, welcher Lehrgegenstand wäre neben der deutschen Sprache mehr dazu angethan, Liebe zum Vaterlande und zu seinem Fürsten in die Herzen der Schüler zu senken, als gerade der Unterricht in der Geschichte? An den leuchtenden Vorbildern unserer Ahnen, an ihren grofsartigen Erfindungen und rühmlichen Bestrebungen in Kunst und Wissenschaft, an den herrlichen Produkten unserer heimischen Literatur wird sich die vaterländische Gesinnung der Jugend entzünden und diese mit echtem opferfähigem Patriotismus erfüllen. Ganz besonders aber wird, wie ein bekannter Schulmann sagt, die Geschichte zur Pflegerin patriotischer Gesinnung, wenn sie von den grofsen und schweren Stunden erzählt, in welchen Fürst und Volk in inniger Hingabe aneinander für den Bestand, die Sicherheit, die Ehre und Wohlfahrt des gemeinsamen Vaterlandes eintraten, wenn sie erzählt von den mannigfachen Beweisen der Fürsorge des Fürstenhauses für Volk und Land, erzählt von den grofsen Thaten der Bürgertreue gegen den Landesfürsten, von der Aufopferung von Gut und Blut der Landeskinder für den von ihnen verehrten Landesvater.

## § 86.

**II. Unterrichtsgrundsätze.**

## a) Bezüglich der Auswahl des Stoffes.

1. Der geschichtliche Stoff der Volksschule ist vor allem die vaterländische Geschichte und zwar sowohl die deutsche Geschichte wie die Geschichte des engeren Vaterlandes.

Durch den Betrieb der deutschen Geschichte wird einerseits die Pflege eines unberechtigten Sondergefühls, das einst die Schuld an Deutschlands Schwäche und Entehrung trug, von der Schule ausgeschlossen, andererseits wird der Schüler vor dem ungesunden Kosmopolitismus bewahrt, der unser Denken nur allzu lange beherrscht hat; er wird mit Stolz und dankbarer Liebe dessen inne werden, was er seinem Fürsten und seinem Vaterlande verdankt.

Soll das engere Vaterland ein würdiges Glied im großen Ganzen sein und dessen Wohlfahrt und Bestand mit sichern helfen, so müssen dessen Glieder auch von einem starken Selbstgeföhle durchdrungen sein; dieses aber spendet ihnen vor allem der Born der heimatlichen Geschichte. Sehr verkehrt ist es deshalb, zu meinen, echte, thatkräftige Liebe zum großen deutschen Vaterlande könne nur aus einer Gesinnung hervorbrechen, die von der eigenen Heimat gering denkt. — Bemerket sei noch, daß aus dem reichen Stoff der Vaterlandsgeschichte in der Volksschule vor allem die Wendepunkte und Entwicklungshöhen zu behandeln sind.

2. Aus der Geschichte des Altertums sind nur diejenigen Abschnitte zu besprechen, die zur Erläuterung der biblischen Geschichte oder zum Verständnis der deutschen Geschichte beizutragen geeignet sind.

3. Ebenso eignen sich aus der allgemeinen Geschichte nur jene Teile zur unterrichtlichen Behandlung, die mit der vaterländischen im engen Zusammenhang stehen und deshalb zur richtigen Auffassung der letzteren nötig sind. So müssen z. B. die Kreuzzüge, die Entdeckung Amerikas, die Reformation,

lauter Ereignisse, welche die Geschieke unseres Vaterlandes in hohem Grade beeinflusst haben, berücksichtigt werden.

4. In den Geschichtsabschnitten, welche den Gegenstand des Unterrichts in der Volksschule bilden, darf das kulturgeschichtliche Element nicht vernachlässigt werden. Dabei darf dieses nicht etwa als Anhängsel der politischen Geschichte auftreten, wie das freilich noch meist in den Lehrbüchern der Geschichte der Fall ist, sondern sie muß zur politischen Geschichte in innigste Wechselbeziehung gebracht werden. Wenn die Geschichte der Welt in diesem Teile (dem kulturgeschichtlichen) vernachlässigt wird, sagt Bacon von Verulam, so gleicht sie einer Bildsäule des Polyphem mit ausgerissenem Auge. Und Dubois-Reymond schreibt: »In Staatenbildung und Kriegsführung, deren Wellenschlag die politische Geschichte spiegelt, hat die Menschheit noch Vorbilder in der wirbellosen Tierwelt; eine Kulturgeschichte weist nur sie auf.«

#### b) Bezüglich der Darbietung.

1. Der Unterricht sei anschaulich! Geeignete Mittel hiezu sind:

a) Karten, besonders historische. »Alle Geschichte, sagt Schleiermacher, ist der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis ist.« Dabei ist zu bemerken, daß die Klarstellung des geographischen Schauplatzes der geschichtlichen Erzählung selbst voranzugehen hat, sobald dies zur Erzielung einer richtigen Auffassung derselben nötig erscheint.

b) Bilder und Bildwerke. Was die Verwendung des Bildes oder Bildwerkes im Unterricht betrifft, so kann dasselbe je nach Gegenstand und Darstellung hiefür den Ausgangspunkt bilden, oder es wird in der Erzählung verwertet, wo diese bis zu dem Stoff fortgeschritten ist, den das bezügliche Bild oder Bilderwerk behandelt, oder es kann auf der Stufe der Anwendung sich zweckdienlich erweisen.

c) Graphische Darstellungen; oft durch wenige Striche kann der Marsch oder die Stellung von Heeresmassen angedeutet werden; auch andere Dinge, wie Scepter, Reichs-

apfel, Tiara u. s. w., eignen sich in Ermangelung von entsprechenden Bildern oder Zeichnungen zur graphischen Darstellung seitens des Lehrers.

d) Übersichtliche Darstellung von Namen und Zahlen an der Schultafel. Im übrigen ist in der Angabe von beiden weises Maß zu halten; erstere müssen überdies vom Lehrer deutlich an der Tafel angeschrieben werden.

e) Der Veranschaulichung dient endlich auch die entsprechende Verwertung der auf die Geschichte bezüglichen Stücke des Lesebuchs.

2. Diejenigen großen Persönlichkeiten und Begebenheiten, die in der Volksschule zur Behandlung kommen, müssen in eingehender, lebendiger, warmer und klarer Weise vorgeführt werden. Erst die ins Einzelne gehende geschichtliche Darstellung äußert ja die rechte Wirkung. Im anderen Falle würde der Geschichtsunterricht der Volksschule in nichts als in trockenen, chronologischen Notizen bestehen, die jeglichen geistbildenden Moments entbehren.

3. Der Unterricht in der Geschichte sei wahr! Historische Treue, objektive Wahrheit muß unbedingt von jedem Geschichtslehrer gefordert werden. Es muß deshalb der Schüler auch von den dunkeln Blättern der Geschichte Kenntnis erhalten. Damit ist indes nicht gesagt, daß alles, was wahr ist, auch dem Schüler eröffnet werden soll. »Nicht alles schickt sich für alle«, und das gilt ganz besonders von der Geschichte. Wohl aber muß alles, was dem Schüler mitgeteilt wird, den Stempel der Wahrheit an sich tragen. Daraus ergibt sich für den Lehrer die heilige Pflicht, sich soweit möglich in den Besitz der geschichtlichen Wahrheit zu setzen und sich namentlich auch die Resultate der historischen Kritik zu sichern.

4. Die Darstellung des Lehrers sei durchaus sachlich, unbeeinflusst von politischen Strömungen und dem eigenen Parteistandpunkt! »Bei Darstellung von Meinungskämpfen an die Parteien Recht oder Unrecht zu verteilen oder sich als Anhänger einer Partei zu erklären,« sagt Kiesel, »gehört zu den Dingen, die sich der Geschichtslehrer versagen muß.«

5. Der Unterricht sei getragen vom Geiste der Milde und Duldsamkeit! Mit blutigem Griffel sind bekanntlich die Thaten der von religiösem oder politischem Fanatismus beherrschten Massen in die Blätter der Geschichte eingetragen. Man denke an die Greuel der französischen Revolution, an die Glaubenswirren des 16. Jahrhunderts. Nichts muß daher dem Lehrer mehr am Herzen gelegen sein, als versöhnliche und nachgiebige Gesinnung in das Gemüt des Kindes zu pflanzen.

6. Der Geschichtsunterricht muß im Geiste des Christentums erteilt werden, d. h. der Schüler muß aus dem Geschichtsunterrichte die Überzeugung gewinnen, daß keine andere Art der Gottes- und Weltanschauung dem menschlichen Geschlechte so hohe und reiche Segnungen gebracht hat, wie die christliche.

7. Der Unterricht muß in seiner Darstellung ganz besonders die Willens- und Gesinnungsverhältnisse der geschichtlichen Personen berücksichtigen; von der richtigen Auffassung, klaren und warmen Beurteilung dieser Verhältnisse hängt vor allem die sittliche Bildung des Schülers ab. Ganz besonders ist es die Aufgabe dieses Lehrzweiges, der Jugend auch die Liebe zu Fürst und Vaterland ins Herz zu pflanzen. »Im Landesfürsten und seinem Hause hat das Volk seinen persönlichen Mittelpunkt und Repräsentanten, gleichsam die Personifikation seiner selbst vor sich, so daß es in der Treue zu ihm nicht wanken kann, ohne an sich selbst untreu zu werden, seinen eigenen Zusammenhalt und sein Ansehen nach außen zu gefährden. Die Treue des Bürgers gegen das Landesoberhaupt und dessen Familie ist darum zugleich Treue gegen das eigene Volk und Vaterland, die Anhänglichkeit an den Landesfürsten also Patriotismus.« (Helm.)

8. Was die Form der Darbietung betrifft, so sind hiefür mehrere Wege möglich.

a) Der Lehrer bedient sich zur Vermittlung des historischen Unterrichtsstoffes des Vortrages; es war das bisher wohl die üblichste Art. Dabei wird in der Regel so verfahren: Der Lehrer trägt erst einen Abschnitt des Lektionsstoffes vor; der

abschnittweisen Erzählung folgt dann eine auf den Gedankeninhalt eingehende Unterredung mit Wiedergabe seitens der Schüler. In dieser Weise wird jeder weitere Lektionsabschnitt behandelt; den Schluss bildet die Gesamtwiedergabe, meist im Anschluß an die während des Unterrichtes erarbeitete und an der Wandtafel fixierte Disposition.

b) In zahlreichen Fällen kann sich der Lehrer auch der entwickelnd-darstellenden Form bedienen; einzelne Methodiker nehmen diese Art der Darbietung auch für den Geschichtsunterricht als die erste und Normalform in Anspruch; jedenfalls ist die darstellende Form die frischeste und geistvollste Art der Vermittlung des Geschichtsstoffes.

c) Der Geschichtsstoff wird in der Form von quellenmäßigen, der Form nach mustergültigen, klassischen Texten dargeboten und unter Anwendung des darstellenden Unterrichtes ergänzt und erweitert. Es ist das die bei den Vertretern der Herbartischen Schule zumeist beliebte Art der Vermittlung.

### § 87.

### III. Methoden des Geschichtsunterrichtes.

Es lassen sich auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichtes folgende Methoden unterscheiden:

1. bezüglich der Darstellungsform die biographische und die pragmatische;
2. bezüglich der chronologischen Anordnung des Stoffes die chronologisch-progressive (vorwärtsschreitende), die synchronistische und die chronologisch-regressive (rückwärtsschreitende) Methode;
3. bezüglich der Zusammenstellung des Stoffes die gruppierende und die komparative Methode;
4. bezüglich der Verbindung mit anderen Lehrfächern die anlehrende (kombinierende) Methode.

1. Die biographische Methode gibt keine zusammenhängende Geschichte, sondern Geschichten aus der Geschichte. Sie schildert hauptsächlich sittlich-große Persönlichkeiten, welche große Entwicklungen in der Weltgeschichte

eingeleitet und durchgeführt haben und das Jahrhundert, in dem sie leben, gleichsam verkörpern.

2. Die pragmatische Methode läßt zwar das persönliche Geistesleben bedeutsamer Geschichtscharaktere nicht außer acht, richtet aber ihr Augenmerk mehr darauf, den Ursachen der geschichtlichen Erscheinungen nachzuspüren, die Wirkungen jener Ursachen als Bedingungen für neue Entwicklungen darzulegen und somit den logischen Zusammenhang der gesamten Geschichte lückenlos zu erforschen.

3. Die chronologisch-progressive Methode erzählt die geschichtlichen Ereignisse in der zeitlichen Aufeinanderfolge, in der sie sich ereignet haben.

4. Die chronologisch-regressive Methode beginnt mit der Geschichte der neuesten Zeit und verfolgt die geschichtliche Entwicklung von da aus rückläufig bis zu den ältesten Zeiten. Sie wurde besonders in den dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts von Kapp und Jacobi befürwortet.

5. Die synchronistische Methode legt im Gegensatz zur chronologischen den Hauptwert auf das Nebeneinander, d. h. auf das gleichzeitige Geschehen verschiedener Geschichtsthatfachen in verschiedenen Ländern.

6. Die gruppierende Methode ordnet das Geschichtsmaterial in Gruppen, deren Aufeinanderfolge im Unterrichte der allmählichen Entwicklung des jugendlichen Geistes entsprechen soll. Demnach soll erst das häusliche, dann das gesellige, politische, religiöse, wissenschaftliche und künstlerische Leben den Gegenstand des Unterrichtes bilden und jede Gruppe für sich in ihrer Entwicklung dargestellt werden.

Eine Abart der gruppierenden Methode ist die kalendrische Methode, die den geschichtlichen Stoff an die nationalen Gedenktage anschließt. Der Schöpfer dieser Methode ist Stiehl. Dieselbe hat großen Einfluß auf den Geschichtsunterricht in der Volksschule dadurch gewonnen, daß ihr Grundgedanke in die preussischen Regulative von 1854 überging.

7. Die komparative Methode sucht den Zweck des Geschichtsunterrichtes durch Aufstellung von Parallelen zu erreichen (Napoleon und Cäsar etc.).

8. Die anlehrende (kombinierende) Methode sucht die Geschichte in unmittelbarer Verbindung mit anderen Unterrichtsfächern zu lehren. Den ersten und zugleich den weitgehendsten Versuch dieser Art machte Harnisch. Er wollte nämlich die gesamten Realien zu einer zusammenhängenden Weltkunde verbinden. Später traten erneute, wenn auch nicht so weitgehende Versuche hervor; namentlich wurde eine Verbindung der Geschichte mit der Geographie versucht, so von Kapp u. a.

Bezüglich der Verwertung dieser Methoden gilt folgendes:

1. Recht wohl geeignet ist für die Volksschule die biographische Methode; doch darf der Unterricht sich nicht blofs auf die Lebensbeschreibungen bedeutsamer Männer beschränken, er mufs auch die grofsen geschichtlichen Ereignisse, wie Völkerwanderung, Kreuzzüge, ebenso die Entwicklung der kulturellen Zustände in historischen Einzelbildern vorführen.

2. Die chronologische Anordnung des Stoffes ist im grofsen und ganzen nach dem chronologisch-progressiven Verfahren vorzunehmen; sie ist die natürlichste, weil sie dieselbe ist, welche die politischen Ereignisse und die Kultur-entwicklung selber nahmen; sie ist auch pädagogisch richtig; denn der Geschichtsunterricht beginnt in diesem Falle mit den einfachsten, dem Kinde verständlichsten Lebensverhältnissen. Endlich haften infolge des chronologischen Zusammenhangs die geschichtlichen Begebenheiten am sichersten.

3. Die synchronistische und regressive, die gruppierende und komparative Methode, desgleichen das anlehrende Verfahren, sind sehr zweckdienlich für Wiederholungen; also erst, wenn die Schüler das geschichtliche Material auf geordnetem Wege bereits erworben haben und zur Anstellung von Betrachtungen und Vergleichen befähigt sind, kann von diesen Methoden Gebrauch gemacht werden.

**Lehrprobe.**<sup>1)</sup>**Max III., der Gute (1745—1777).**

Unterrichtsstufe: 6. und 7. Schuljahr.

Voraussetzung: Die Schüler sind imstande, ein schichtes Lebensbild Max Emanuels und Karl Albrechts zu entwerfen.

Ziel: Von dem Sohne und Nachfolger Karl Albrechts.

**I. Anschauen.** a) Vorbereitung. Gib einiges über Karl Albrecht, über Max Emanuel an! Wiedergabe in knapper Form. Worin gleichen sich beide Kurfürsten? Besonders hervorzuheben: Max Emanuel wollte Spanien, Karl Albrecht Österreich erwerben. Ob diese Bestrebungen auch zum Nutzen Bayerns waren? (Bayern wurde in zwei Kriege verwickelt.) Folgen dieser Kriege. (Viele Tausende von bayerischen Landeskindern kamen um ihr Leben; die Staatskassen wurden geleert; die Schuldenlast wuchs; das ganze Land war mehrmals von den Österreichern besetzt worden. Unerschwingliche Lasten, 4—7fache Steuern. In einem Jahre allein wurden aus dem durch Einquartierungen ohnehin ausgesaugten Lande 7 Millionen Gulden Steuern herausgepresst. Ackerbau, Handel und Gewerbe lagen darnieder; überall Armut, Elend und Not.)

Zusammenfassung: Die Kriege in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts brachten über Bayern viel Unglück und Verderben; Bürger und Bauern waren verarmt, die Staatskassen leer, dafür die Landeschulden bedenklich angewachsen.

In diesem Zustande befand sich das Land, als Max III. die Regierung antrat. Was wird wohl das Bayernvolk von seinem neuen Kurfürsten erhofft haben? (Dafs er dem Volke aufhelfe).

b) Darbietung. — a) Das Neue.

1. Abschnitt. Unterziel: Wie Max III. mit Österreich Frieden schliesst.

Max war beim Tode seines Vaters erst 17 Jahre alt; er hatte das Elend miterlebt, welches das Streben nach der Kaiserkrone über Bayern gebracht. Deshalb versöhnte er sich mit Österreich durch den Frieden zu Füssen. (Karte.) Er bekam sein Land ungeschmälert, aber greulich verwüstet zurück, entsagte allen Ansprüchen auf Österreich und versprach, bei der nächsten Kaiserwahl dem Gemahle Maria Theresias seine Stimme zu geben und die Kurfürsten von Köln und der Pfalz hiefür zu gewinnen.

<sup>1)</sup> Von Seminarschullehrer Reitinger in Freising.

Wiedergabe des 1. Abschnittes.

Erläuterung: Was bewog Max zum Friedensschlusse? Was mußte er versprechen? Besonders wird hervorgehoben, daß Max das Versprechen gab, dem Gemahl Maria Theresias seine Stimme zu geben; hatte er doch selbst die besten Aussichten auf Erlangung der Kaiserkrone. Gründe. Er sollte auch die Kurfürsten von Köln und der Rheinpfalz gewinnen. Wie kam Maria Theresia zu diesem Ansinnen? Vermutungen. (Beide waren Wittelsbacher und hätten lieber Max III. gewählt.)

Überschrift: 1. Friede mit Österreich.

Geläuterte Wiedergabe des 1. Abschnittes.

2. Abschnitt. Unterziel: Von Maximilians weiser Regierung.

Zunächst war er bemüht, die Schuldenlast zu vermindern und ging hierin selbst mit dem besten Beispiele voran. Er beschränkte seinen Hofhalt, so daß sein Leben dem eines Bürgers gleich war; ja, er wollte sogar in spanische Kriegsdienste treten, um dem Lande den Aufwand für den Hofstaat zu ersparen. Sein Ratgeber und Kanzler Kreittmayr hielt ihn zurück mit den Worten: »Bayern geht nicht zu Grunde, solange noch ein Gott lebt!« Das Heer wurde bis auf 6000 Mann vermindert. Durch diese Maßnahmen ging es mit der Schuldentilgung rasch vorwärts. So konnte Max seine Aufmerksamkeit auf die übrigen Staatseinrichtungen lenken. — Wiederholung, wobei im Bedürfnisfalle passende Fragen eingeschaltet werden.

Das Volk war durch die vielen Kriege entsittlicht worden, Roheit und Aberglaube hatten überhand genommen, und zahlreiche Verbrechen wurden begangen. Diesem Zustande suchte Max ein Ende zu machen durch Verbesserung der Rechtspflege; deshalb führte er neue Gesetzbücher ein, welche die Folter abschafften oder doch beschränkten. Trotz ihrer Strenge minderten sich die Verbrechen nicht; denn in den Kriegszeiten war das Volk größtenteils ohne Religion und Unterricht aufgewachsen. — Wiederholung wie oben. Was wird nun Maximilian thun?

Maximilians nächste Sorge galt daher der Hebung der Volksbildung. Die Volksschulen wurden neu eingerichtet und in 6 Klassen geteilt. Einführung des Schulzwanges. Professor Heinrich Braun arbeitete eine neue Schulordnung aus, welche auch das mittlere und höhere Schulwesen regelte. Gelehrte Männer verbanden sich zu einem Vereine, der sich Förderung der Wissenschaft und Bekämpfung der Unwissenheit und des Aberglaubens zur Aufgabe stellte. Diesen Gelehrtenverein bestätigte Max III. und verlieh ihm

den Titel »Kurfürstliche Akademie der Wissenschaften«. (1759.) — Wiederholung wie oben.

Zur Förderung der Landwirtschaft bildete sich in Burghausen eine »landwirtschaftliche Akademie«, aus der sich unsere landwirtschaftlichen Vereine entwickelten. Diese erließ zahlreiche Vorschriften zur Hebung des Ackerbaues. Verödetes Land wurde als Staatsgut eingezogen und urbar gemacht. Der Tabak-, Kartoffel- und Hopfenbau wurde eingeführt. — Wiederholung.

Auch für Hebung der Industrie und des Handels war Maximilian besorgt, indem er die Einfuhr fremder Waren durch Schutzzölle und Bildung einer Grenzwache erschwerte und dadurch den einheimischen Waren zum Absatze verhalf. — Wiederholung.

Wiedergabe des 2. Abschnittes mit Beihilfe des Lehrers.

Zur Erläuterung und Befestigung: Wodurch suchte Max die Schuldenlast zu mindern? Er wollte sogar in spanische Kriegsdienste treten. Wie stellst du dir das vor? Wer hielt ihn davon ab? Warum wohl? (Seine Abwesenheit hätte dem Lande wiederum nur Schaden gebracht.)

Wie suchte Max der Roheit seines Volkes zu steuern? (Durch Gesetzbücher.) Diese enthielten strenge Bestimmungen, setzten z. B. auf wiederholte Landstreicherei Todesstrafe. Und doch erreichten sie ihren Zweck nicht. Warum wohl? Zur Ergänzung: Das Volk war in den Kriegsjahren ohne Unterricht aufgewachsen und verwildert. Auf dem Lande gab es nur sogenannte Winkelschulen, in denen irgend ein Handwerker das Schulamt versah. Die meisten Kinder besuchten keine Schule. So wuchs das Volk heran, das die Strafbarkeit einer Handlung nicht empfand und gegen Recht und Unrecht abgestumpft war.

Worauf verwendete deshalb Max seine größte Sorgfalt? Wie mag er gedacht haben? Welchen Schulen widmete er seine Aufmerksamkeit?

Warum begünstigte Maximilian die Landwirtschaft? (Um den Bauernstand wohlhabend zu machen.) Der größte Theil der Einwohner oblag ja der Bebauung des Bodens; so hoffte Max eine steuerkräftige Bevölkerung zu schaffen.

Auf welche Weise sorgte Max für Hebung des Gewerbes und des Handels? Durch Schutzzölle und Bildung einer Grenzwache. Zweck beider.

Überschrift und Gliederung:

2. Maximilians Sorge: a) für Verminderung der Schuldenlast; b) für die Rechtspflege; c) für Unterricht und Bildung; d) für die Landwirtschaft; e) für Gewerbe und Handel.

Geläuterte Gesamtwiedergabe des 2. Abschnittes.

3. Abschnitt. Unterziel: Wie Maximilian seine Unterthanen liebte.

In den Jahren 1770 und 1771 war eine furchtbare Hungersnot über Bayern hereingebrochen, so daß bald alle Getreidevorräte verbraucht waren. Gewissenlose Beamte suchten die Not zu verheimlichen, und Kurfürst Max erfuhr erst die Größe derselben, als er auf einer Ausfahrt von einer Menge Hungriger umringt wurde. Mit aufgehobenen Händen riefen sie: »Hilf uns, gnädigster Herr! Wir haben kein Brot; wir müssen verhungern!« Maximilian entgegnete voll Mitleid: »Beruhigt euch, meine Kinder, ich will für euch sorgen!« Der Kurfürst handelte rasch; er verteilte aus der Hofkasse 2 $\frac{1}{2}$  Millionen Gulden unter die Armen und liefs Getreide aus den Niederlanden und Italien kommen. Dasselbe wurde teils unentgeltlich verteilt, teils zu niedrigen Preisen feilgeboten. Ebenso wurde viel Wild in den kurfürstlichen Waldungen geschossen und das Fleisch den Notleidenden zugewendet. Auf diese Weise blieben viele Arme vom Hungertode verschont.

Wiedergabe des 3. Abschnittes.

Erläuterung: Wie konnte eine so entsetzliche Hungersnot entstehen? Spekulation. (Mehrjähriger Mißwachs; die damals noch unentwickelten Verkehrsverhältnisse.) Neben Maximilian thaten auch die Klöster ihr Möglichstes, die allgemeine Not zu lindern.

Überschrift: 3. Verhalten Maximilians während der Hungersnot. Geläuterte Wiedergabe des 3. Abschnittes.

4. Abschnitt. Unterziel: Von seiner letzten Sorge und seinem Tode.

Maximilian war kinderlos. Um Erbfolgestreitigkeiten zu verhindern, erneuerte er die Erbverträge mit der Pfalz und fügte die Bestimmung hinzu, daß München die Hauptstadt der vereinigten pfalzbayerischen Lande sein müsse. Er starb im Jahre 1777 zum größten Schmerze des bayerischen Volkes. Mit ihm erlosch die Linie Ludwigs des Bayern; das Land erbt die pfälzische Linie. Das nach 448jähriger Trennung wieder vereinigte Land hiefs »Kurpfalzbayern«.

Wiedergabe des 4. Abschnittes.

Erläuterung: Welche Gründe mögen Max bewogen haben, die Erbverträge zu erneuern? Absichten Österreichs auf bayerisches Gebiet. Wer war der rechtmäßige Erbe? Wie läßt sich dies beweisen? (Hausvertrag von Pavia mit den Ergänzungsbestimmungen Albrechts des Grofmütigen und Maximilians III.)

Überschrift: 4. Erneuerung der Erbverträge und Tod des Kurfürsten.

Geläuterte Wiedergabe des 4. Abschnittes.

Zusammenfassung sämtlicher Abschnitte. Die Disposition ist während der Darbietung bereits durch successives Anschreiben an der Wandtafel entstanden.

β) Beurteilung.

1. Maximilian schließt Frieden mit Österreich; er weist die Kaiserkrone zurück. Gründe! Er will seine ganze Kraft dem Wohle seines Volkes widmen; er will es durch Unterricht und Bildung glücklich machen. Verbesserungen auf allen Gebieten. Das Wohl der Unterthanen steht ihm höher als Länderbesitz und Kaiserkrone. Ein edler und weiser Fürst.

Wie verhielt er sich in den Hungerjahren? Zur Ergänzung: Er führte stets einen eigenen Almosenbeutel bei sich, unterstützte sehr viele arme Studenten und speiste in seiner Residenz täglich 26 arme Personen. Ein gütiger und mildthätiger Herr.

Max begann täglich seine Arbeit mit andächtigem Gebete, wohnte täglich dem Gottesdienste bei und begleitete oft den Priester bis zu dessen Wohnung. Er wahr ein gläubiger Sohn seiner Kirche.

Zusammenfassung der Charaktereigenschaften.

2. Wie wird sich das bayerische Volk gegen Max verhalten haben? Es liebte ihn; durch seine Milde und Güte hatte er die Herzen aller Unterthanen gewonnen; sie fühlten sich glücklich und nannten ihn nur den Guten oder Vielgeliebten. Unbeschreiblich war daher die Trauer, als Max gestorben war.

**II. Denken.** a) Verknüpfung. Vergleich mit Ferdinand Maria. Er erstreckt sich auf folgende Punkte:

a) Das Land beider Kurfürsten ist bei ihrem Regierungsantritt schrecklich verwüstet, das Volk verarmt. Gründe!

b) Sie weisen die ihnen angebotene Kaiserkrone ab. Warum?

c) Bayern erholt sich infolge ihrer friedlichen Regierungen.

b) Zusammenfassung. 1. Historisches: Maximilian schließt 1745 Frieden mit Österreich, widmet sich ganz dem Wohle seines viel heimgesuchten Volkes, sorgt für Verminderung der Schulden, für Unterricht, Bildung (1759 Gründung der Akademie der Wissenschaften), Rechtspflege, Landwirtschaft, Handel und Gewerbe. Erneuerung der Erbverträge. Sein Tod 1777. Erlöschen der jüngeren wittelsbachischen Linie.

2. Ethisches aus dem Vergleiche mit Ferdinand Maria: a) Unfriede verzehrt. — b) Glücklich das Land, das ein Fürst beherrscht, dessen erste Sorge das Wohl seiner Unterthanen ist. — c) Friede ernährt. — »Der Friede ist des Reiches höchstes Gut.« (Monita paterna Max' I.)

**III. Anwendung.** Zur Befestigung und Einübung: Schildere Land und Leute von Bayern nach dem österreichischen Erbfolgekrieg! Weise aus der Geschichte Max' III. nach, daß »Friede ernährt«. Warum heißt er der Gute oder Vielgeliebte? Maximilians Charakter.

### § 88.

## IV. Geschichte der Methodik des Geschichtsunterrichtes.

### 1. Der Geschichtsunterricht bis zum 18. Jahrhundert.

Bereits Amos Comenius hatte die Forderung aufgestellt, daß auch in der Muttersprach- oder Volksschule die allgemeine Geschichte der Welt »nach ihrer Erschaffung, Verderbnis, Wiederherstellung und Regierung durch die Weisheit Gottes« gelehrt werden solle; die Forderung blieb jedoch unerfüllt. Nicht einmal in den Schulen Herzog Ernsts des Frommen von Gotha, den besten ihrer Zeit, erhielt die Geschichte Eingang.

### 2. Der Geschichtsunterricht im 18. Jahrhundert.

In der Volksschule fand die Geschichte auch jetzt noch keine bleibende Stätte. Francke wollte die Geschichte nur in den Lehrplan höherer Schulen aufgenommen wissen; für seine Waisenkinder erachtete er es für ausreichend, wenn ihnen der Lehrer »dann und wann einmal auf ihrem Spaziergange eine nützliche oder erbauliche Historie erzähle«.

In methodischer Beziehung ist der Geschichtsunterricht durch die Pietisten nicht gefördert worden. Es kam im wesentlichen nur auf die gedächtnismäßige Einprägung von Zahlen und Namen an, die durch viele Repetitionen, Denkverse, Merkbilder<sup>1)</sup> etc. unverlierbarer Besitz der Schüler werden sollten.

Bedeutender wurden unzweifelhaft die Philanthropisten für die Wertschätzung und schulmäßige Gestaltung unserer Disziplin. Basedow erachtet es für notwendig, daß der Schüler vor der Beschäftigung mit der eigentlichen Geschichte mit dem Inhalt historischer Begriffe vertraut gemacht werde. Ein zweites Hauptmittel, eine verständnisvolle Auffassung der Geschichte an-

<sup>1)</sup> Ein in der damaligen Zeit viel gebrauchtes Lehrbuch der Geschichte (*Idea historiae*) von Buno enthält sieben Foliotafeln mit Bildern, durch welche das Merken historischer Namen und Zahlen erleichtert werden soll. Diese Bilder sind freilich sehr albern und sinnlos. Um z. B. die Namen der Söhne Noahs zu merken, sind drei Männer abgebildet, einer mit einer Semmel (Sem), der andere mit einem Hammer (Ham), der dritte sehr dick; denn er ist »jafett« (Japhet).

zubahnen, waren Basedow die Kupfer des »Elementarwerkes«, die im Gegensatze zu Bunos Geschichtsbildern den Zweck hatten, historisch treue Anschauungen zu vermitteln. Noch ernster nahm es Salzmann mit der Veranschaulichung der Geschichte, indem er vor jedem andern Geschichtsunterricht die Behandlung der heimatlichen Geschichte empfahl. Klare Verständigkeit und Anschaulichkeit war es sonach ganz besonders, was den Philanthropisten am Herzen lag. Zugleich machten sie aber auch Front gegen den mechanischen Gedächtniskram des damaligen Geschichtsunterrichtes und betonten nachdrücklichst den praktischen, geist- und charakterbildenden Wert der Geschichte.

Von großer Bedeutung für einen geistvolleren Betrieb des Geschichtsunterrichtes wurde das Auftreten des Göttinger Historikers Schlözer, der die Geschichte weit weniger als Dynasten- und Kriegsgeschichte, als vielmehr als Kulturentwicklung der Menschheit aufgefaßt wissen wollte.

So hatte sich am Schlusse des 18. Jahrhunderts die Erkenntnis durchgerungen, daß es im Geschichtsunterrichte mit dem Einpauken von Namen und Zahlen aus einer Tabelle nicht abgethan sei. Man fing an, das vaterländische und kulturgeschichtliche Moment zu betonen. Ein eigentlicher Geschichtsunterricht bestand übrigens fast nur an Mittelschulen und gehobenen Stadt- und Bürgerschulen; in den Landschulen gab es nur Anfänge des Geschichtsunterrichtes.

### 3. Der Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert.

In dem ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts sind irgend erhebliche Fortschritte auf dem in Rede stehenden Gebiet nicht zu verzeichnen. Das Haupthindernis, das einer gebührenden Pflege des Geschichtsunterrichtes noch immer im Wege stand, lag darin, daß man den hohen erzieherischen Wert der Geschichte, insonderheit der vaterländischen, noch lange nicht genug erkannte und würdigte. Das änderte sich, als die große Zeit der Freiheitskriege anbrach. Sie entzündeten das Interesse auch der mittleren und niederen Klassen des Volks an Lauf und Wechsel der Weltbegebenheiten und ließen infolgedessen auch den Geschichtsunterricht für die Jugend notwendiger erscheinen. Zugleich schufen damals vortreffliche Erzähler wie Bredow und Kohlrausch Werke, die geeignet waren, Lust und Liebe für die Geschichte zu erwecken und ihr neue Freunde zu gewinnen.

Freilich liefs die Beschaffenheit des Geschichtsunterrichtes bis in die neueste Zeit noch immer viel zu wünschen übrig. Hinsichtlich der Auswahl des Stoffes machten Lehrer und Lehrbücher

oft die größten Mißgriffe, und nicht besser stand es um die unterrichtliche Behandlung. Von einer anschaulichen lebendigen Darstellung der Geschichte, von einem freien Vortrag des Lehrers war noch selten die Rede. Gewöhnlich wurde der Unterricht noch an das Lesebuch angelehnt; die betreffenden Abschnitte desselben wurden in der Regel nur gelesen und hernach durch Abschreiben, Diktieren und Memorieren dem Gedächtnis der Schüler eingepägt.

Von diesen Mängeln hat sich der Geschichtsunterricht in der Volksschule im Laufe dieses Jahrhunderts erst nach und nach freigemacht. Die in dieser Richtung eingetretenen Verbesserungen sind teils die Folge der fortgeschrittenen Lehrerbildung, teils haben sie ihren Grund in der Wirksamkeit einzelner Pädagogen.

Von letzteren hat Pestalozzi, dem die Volksschule sonst so viel verdankt, auf die Gestaltung des Geschichtsunterrichtes einen direkten Einfluß nicht geübt. Wohl aber hat Pestalozzi indirekt die Methode des Geschichtsunterrichtes gefördert, sofern seine allgemeinen didaktischen Grundsätze mehr und mehr auch für dieses Unterrichtsgebiet maßgebend wurden. Bald nach ihm wandten hervorragende Methodiker, wie Zerrenner, Harnisch, Kapp, Jacobi, Haupt, Stiehl, Campe, Biedermann, Diesterweg, Prange, Grube u. a., dem Geschichtsunterrichte ihre Aufmerksamkeit zu. Einer der ersten, welche eine Verbesserung der Methodik anstrebten, war Harnisch. Er ist der Schöpfer der »Weltkunde«, einer Disziplin, in der er Naturkunde, Geographie und Geschichte harmonisch zu verbinden strebte, wobei die Geschichte aber doch ziemlich isoliert blieb. Kapp redet dem regressiven Lehrgang das Wort, Haupt tritt für das gruppierende Verfahren ein, und Stiehl knüpft den Geschichtsunterricht an vaterländische Gedenktage an.

Das Charakteristische dieser Methoden liegt weniger in der unterrichtlichen Behandlung als in der Anordnung des Geschichtsstoffes. Neuestens ist sehr warm für die Pflege des kulturgeschichtlichen Unterrichtes sowie für die Verwertung der Geschichtsquellen im Unterricht Albert Richter eingetreten. Auch die Jünger Herbarts fordern engsten Anschluß des Geschichtsunterrichtes an die Quellen der Geschichte.

### § 89.

#### V. Literatur.

Feldhausen, Methode des Geschichtsunterrichts in Volksschulen. Leipzig, Hesse. 1887. 1 *M.* — Knaak, Methode des Geschichtsunterrichts in Volksschulen. Paderborn, Schöningh. 1885. 75 *S.* — Richter,

Die Kulturgeschichte in der Volksschule. Gotha, Behrend. 1887. 1 *M.* — Rosenberg, Methodik des Geschichtsunterrichts, 2. Aufl. Breslau, Hirt. — Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht. — Rusch, Methodik des Unterrichts in der Geschichte. Wien, Pichlers Witwe und Sohn. 1885. 1,20 *M.* — Zillig, Der Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule, in Reins Encyklop. d. Pädagogik.

#### Leitfäden.

Andrä, Erzählungen aus der deutschen Geschichte. 2 Ausgaben für katholische und evangelische Schulen. Kreuznach, Voigtländer. à 1 *M.* — Britzelmayr, 100 Erzählungen aus der bayer. Geschichte. München, Oldenbourg. 1. u. 2. Aufl., 1890. 40 *S.* — Fink und Gebhard, Geschichtsbilder in 3 konzentrischen Kreisen. München, Oldenbourg. 1888. 1,20 *M.* — Haehn und Hussong, Geschichtsbilder in 3 Kursen. Ludwigshafen a. Rh., Lauterborn. 1880. 1,30 *M.* — Horchler, Bayerische Geschichte. 2. Aufl. Straubing, Attenkofer. 1887. 50 *S.* — Weigand-Teklenburg, Deutsche Geschichte. Hannover, Meyer. 90 *S.*

#### Lehrbücher.

Hoffmeyer u. Hering, Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht. Hannover, Helwing. 1885. 3 *M.* — Mayer, Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht an Mittelschulen. 3 Teile. München, Oldenbourg. 2,20 *M.* — Müller David, Geschichte des deutschen Volkes. Berlin, Vahlen. — Schumann und Heinze, Lehrbuch der deutschen Geschichte. Hannover, Meyer. 1879. 8 *M.* — Stein, Handbuch der Geschichte. 3 Bde. Münster, Schöningh. 1885—1888. — Stöckel, Lehrbuch der Geschichte. München, Roth, 4. Aufl. 1894. — Widmann, Geschichte des deutschen Volkes. Paderborn, Schöningh. 1894. 8 *M.* — Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte. Münster, Koppenrath. 6 *M.* — Sattler, Deutsche Geschichte in Verbindung mit der bayerischen. München, Lindauer. 1896. — Winter, Lehrbuch der deutschen und bayerischen Geschichte. München, Oldenbourg. 3 Teile. 1896.

#### Charakterbilder.

Grube, Charakterbilder aus Sage und Geschichte. Leipzig, Brandstetter. 1882. 10,50 *M.* — Heigel, Die deutschen Kaiser. Stuttgart, Engelhorn. 1880. 6 *M.* — Klein, Charakterbilder aus der Weltgeschichte. Freiburg, Herder. 1876—1879. 20,40 *M.* — Schöppner, Charakterbilder der allgemeinen Geschichte. Regensburg, Manz. 1871—1873. 3. Aufl. 17,30 *M.* — Spielfs u. Berlet, Weltgeschichte in Biographien. Hildburghausen, Kesselring. 1877—1885. 7,50 *M.*

#### Sonstige Werke.

Freitag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. 4 Bde. 15. Aufl. Leipzig, Hirzel. 28,50 *M.* — Gansen, Schilderungen aus der Geschichte und Kulturgeschichte. 2. Aufl. Düsseldorf, Schwann. 1888. — Richter, Quellenbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. Leipzig, Brandstetter. 1885. 2,40 *M.* — Richter, Bilder aus der deutschen Kulturgeschichte. Leipzig, Brandstetter. 1882. 10 *M.* — Riezler, Geschichte

Bayerns. Gotha, Friedrich Perthes. 4 Bde. (bis 1651.) 68 *M.* — Stacke, Deutsche Geschichte. 2 Bde. Leipzig, Velhagen und Klasing. 24 *M.* 3. Aufl. (Reiche Ausstattung.) — Krallinger, Quellen der bayerischen Geschichte. München, Lindauer.

#### Lehrmittel.

Hirts Historische Bildertafeln. Breslau, Hirt. 2 Teile. 6 *M.* — Lehmann, Kulturgeschichtliche Bilder. Leipzig, Wachsmuth. (Eine Serie 10 *M.* — Lohmeyer, Geschichtsbilder (mit Text); 3 Serien à 4 Bilder, 1 Stück 2 *M.* Berlin, Troitzsch. — Engleder-Stöckel, Geschichtsbilder mit Text, München, Wolf und Sohn. (Sehr beachtenswert.) — Baldamus-Schrötter, Schulwandkarte zur Geschichte des Königreichs Bayern. Lang, Leipzig. 25 *M.* — Wolf, Historische Schulkarte von Bayern. Jäger, Speyer. 25 *M.* — J. Langl, Bilder zur bayerischen Geschichte; mit Text versehen von J. Durmayer. 6 Blätter in Ölfarbendruck. Wien, Hölzel. 12 *M.*

### 3. Der Unterricht in der Naturkunde.

Von

**Konrad Fufs,**

Kgl. Seminarpräfekt in Altdorf.

#### § 90.

#### I. Ziel und Bedeutung des naturkundlichen Unterrichtes.

Beim naturkundlichen Unterricht muß der Lehrer bestrebt sein, in der heranwachsenden Jugend klares Verständnis der Natur anzubahnen und zu begründen und Liebe zu derselben zu erwecken.<sup>1)</sup>

1) Das Ziel, das man beim naturkundlichen Unterrichte verfolgt, wird von dem jeweiligen Standpunkt der Naturwissenschaft beeinflusst. Im vorigen Jahrhundert und zu Anfang dieses Jahrhunderts bearbeitete man die Systematik der Pflanzen und Tiere (Linné 1707—1778; Jussieu 1748—1836; Decandolle 1778—1841; Cuvier 1769—1832). Daher lief auch bis in die Gegenwart herein auf dem Gebiet des naturkundlichen Unterrichtes alles Streben auf Kenntnis des Systems hinaus. Von der neueren Naturwissenschaft wird die Erkenntnis des einheitlichen Naturlebens und der darin herrschenden Gesetzmäßigkeiten angestrebt, indem sie sich, um mit A. v. Humboldt zu sprechen, bemüht: »Die Erscheinungen der körperlichen Dinge in ihrem allgemeinen Zusammenhange, die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes aufzufassen.« Dieser Auffassung von der Natur muß auch in der Schule und dem Volke Eingang verschafft werden. Ihr entspricht auch das oben aufgestellte Ziel.