

Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 3 (1884-1885)
Heft: 4

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 09.07.2025

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

Bündner Seminar-Blätter

Herausgegeben von THEODOR WIGET.

No. 4.

III. Jahrgang.

Winter 1884/85.

Erscheinen während des Winters 6 Mal. — Abonnementspreis Fr. 1. 50.

Methodik der Gesamtschule.

Fortsetzung.

Nun werden in der Geschichte auch Vergleichen anstellen sein über den Charakter der auftretenden Persönlichkeiten. Als selbständige Arbeit, ohne vorausgehende Besprechung wären aber solche Vergleichen jedenfalls zu schwer oder wenigstens nur für die oberste Stufe versuchsweise anwendbar; dagegen nach vorausgegangener *Besprechung* leicht auszuführen. Ferner wird jeder Geschichtsunterricht, der seine Aufgabe richtig erkennt, nachdem die Aneignung des Inhaltes eines Abschnittes oder, um uns eines früher gebrauchten Ausdruckes zu bedienen, einer methodischen Einheit, vollendet ist, die handelnden Personen oder Nationen nach ihrem *ethischen Werte*, nach ihrer sittlichen Grösse oder Verworfenheit messen. So wird z. B. die Erzählung des Bundes im Rütli die Betrachtung über den Wert der *Vaterlandsliebe* und der *Eintracht* eines Volkes und einzelner hervorragender Männer ergeben. Diese Betrachtung wird in Bezug auf die Vaterlandsliebe die Forderung mit allem Gefühl verstehen lassen: „Ans Vaterland, ans teure schliess dich an, das halte fest mit deinem ganzen Herzen.“ Aufgabe der III. Stufe ist es nun, diese Wahrheit durch so viele Beispiele zu bekräftigen, als den Kindern von früher her aus der Geschichte und eventuell auch aus anderen Fächern bekannt sind. Die Zusammenstellung der passenden Beispiele ist wieder eine geeignete Aufgabe für stille Beschäftigung. Dieselbe würde von den Schülern etwa so ausgeführt:

„Ans Vaterland, ans teure, schliess dich an, das halte fest mit deinem ganzen Herzen“: Wie schön es ist, wenn man diese Forderung befolgt, haben wir gesehen:

1. In den Kämpfen der Waldstätte gegen Österreich.
2. Bei der Aufopferung Winkelrieds.
3. Bei dem Freiburgerboten (Murtner Linde zu Freiburg) u. s. w.

Aus dem festen, vertrauensinnigen Zusammenhalten der Waldstätte im Kampf gegen den Kaiser von Österreich und den dadurch errungenen Er-

folgen ergibt sich die Wahrheit: „Eintracht macht stark!“ Unter diesen Spruch sind, wie oben, wieder alle bekannten Beispiele der Eintracht zu subsummieren, was von den Zöglingen ohne weitere Besprechung in der Beschäftigung geschehen kann.

Die *IV. Stufe*, die schriftliche Fixirung und Systematisirung des Gelernten, beschränkt sich im Geschichtsunterricht auf gedrängte Stichworte, die in ein Heft eingetragen werden; diese Notizen würden etwa für die Geschichte Rudolfs von Habsburg, wie sie in der dritten Geschichtsklasse (V. und VI. Schuljahr) behandelt wird, folgende Gestalt annehmen:

Rudolf von Habsburg.

I. Rudolf als Graf.

1. Sein Stammschloss: Radbot, Werner von Strassburg.
2. Rudolf und der Leutpriester an der Reppisch.
3. Rudolf gibt Werner von Mainz das Geleite.
4. Rudolf als Hauptmann der Zürcher.
 - a) Eroberung der Uznaburg.
 - b) Eroberung der Burg Baldern.
 - c) Eroberung der Ütliburg.
 - d) Eroberung Glanzenbergs.
5. Seine Fehde mit dem Bischof von Basel.

II. Rudolf als Kaiser.

1. Die Versammlung der Kurfürsten zu Frankfurt a/M.; die Wahl.
2. Die Krönung zu Aachen.
3. Sein Vorgehen gegen die Raubritter.
4. Die Verwaltung des Reiches (Recht).
5. Zug gegen Ottokar von Böhmen.
6. Rudolfs Kämpfe mit den Bernern.
7. Sein Tod.

III. Eigenschaften Rudolfs.

1. Gestalt.
2. Frömmigkeit: Leutpriester, Werner von Mainz.
3. Gerechtigkeit: Zürcher, Vorgehen gegen die Raubritter, Rechtsprechung jedem gemeinen Manne — aber gegen die Berner?
4. Seine Freundlichkeit: Müller von Zürich, der Gerber in Basel, die Bäckersfrau.¹⁾

¹⁾ Die Hinzufügung der Zahlen habe ich hier absichtlich unterlassen. Ziller empfiehlt das Ausgehen von einer Hauptzahl; also einer Zahl, die ein Hauptereignis im Leben eines Mannes etc. bezeichnet, für unser Beispiel wäre wohl 1273 die Hauptzahl als das Jahr der Krönung Rudolfs. Alle anderen Zahlen würden nun mit Beziehung auf diese gemerkt: 1273 Reichskrönung; fünf Jahre vorher war Rudolf Hauptmann der Zürcher, fünf Jahre nachher zog er gegen Ottokar von Böhmen u. s. w.

Den Entwurf zu dieser Eintragung können die Zöglinge wieder ganz leicht in der Beschäftigung machen, wenn man ihnen die Hauptüberschriften: Rudolf als Graf, Rudolf als Kaiser u. s. f. gibt; nur vielleicht nicht ganz so kurz, wie es für die Eintragung ins Stichwortheft sein muss; das schadet aber nichts, deshalb dient die Aufgabe gleichwohl zur Befestigung und Einprägung des Materials. Der Lehrer wird in der mündlichen Lektion auf die Mängel der von den Schülern entworfenen Disposition hinweisen und dieselbe dann in verbessertem Gewande an die Wandtafel schreiben, von wo sie von den Schülern in weiterer Fortsetzung der Beschäftigung sorgfältig ins Merkhafte eingeschrieben wird.

Weitere zweckdienliche Pensen für die stille Beschäftigung ergeben sich in der Geschichte auf der folgenden V. Stufe. — Auf dieser Etappe werden erstens die bekannten Geschichtszahlen geübt und zwar so: Man gibt 1. die *Zahlen* an und die Zöglinge nennen die korrespondirenden Begebenheiten. So hätten wir aus obigen Beispiel die Zahlen: 1273, 1268 und 1269, 1278 u. s. f. . . .; statt dass diese Übung nun mündlich ausgeführt wird, weist man sie der Beschäftigung zu, indem man die Jahrzahlen an die Tafel schreibt; oder 2. nimmt man die umgekehrte Übung vor, man nennt die Begebenheiten und lässt die Zahlen angeben; doch ist diese letztere Übung als Aufgabe deshalb nicht sehr geeignet, weil der Lehrer dabei zu viel anschreiben muss, also zu viel Zeit verliert. Eine weitere Übung der V. Stufe ist es den eben behandelten Inhalt zu vertiefen und zu vervollständigen *durch einschlägige Lektüre*, wobei den Schülern das betreffende Buch zum Durchlesen gegeben wird. Freilich nicht, um das Gelesene dem Schicksal zu überlassen; es muss von Zeit zu Zeit Rechenschaft darüber gefordert werden. So würden z. B. *die Sprecherschen* Bücher: Donna Ottavia und Familie De Sass, sowie Meiers *Georg Jenatsch* für die obersten Klassen bündnerischer Volksschulen, nachdem der dreissigjährige Krieg im Unterricht behandelt worden ist, nicht nur mit Verständnis, sondern auch mit grösstem Nutzen gelesen werden. In gleicher Richtung würden mit grossem Vorteil die Geschichtsbilder von *A. W. Grube* u. a. m. Verwendung finden können. Das sind freilich alles Bücher von ziemlichem Umfang; aber alle so interessant, dass die Schüler dieselben ohne weitere Aufforderung auch zu Hause fleissig benutzen, was eben mit in der Absicht der kursorischen Lektüre im Geschichtsunterricht liegt; denn die Volksschule, die ihre Aufgabe erfasst, schöpft aus jedem Quellchen selbständigen Interesses der Zöglinge, sucht dieses zu heben und zu kräftigen, damit sie Menschen bilde, die, schon lange der Schule entwachsen, immer wieder gerne zurückkehren zu den Quellen gesunden Wissens, Menschen, die das Gelernte aus innerem Antriebe weiterführen und ergänzen.

Die bezeichnete kursorische Lektüre kann nun, soweit sie in den Schulstunden betrieben werden soll, den stillen Beschäftigungen zugewiesen werden.

Freilich ist die Möglichkeit solcher Aufgaben an das Vorhandensein der entsprechenden Schriften und Bücher in der *Schülerbibliothek* gebunden. Es genügt für den bezeichneten Zweck auch nicht, wenn nur je ein Exemplar des gesuchten Buches zur Verfügung steht, jeder Zögling der interessirten Klasse sollte ein Exemplar in die Hand bekommen, Es liegt darin ein Wink für die Anlage von Schülerbibliotheken. Dieselben können den Unterricht nicht in der rechten Weise unterstützen, wenn nicht jedes Werk durch mehrere Exemplare vertreten ist; nur dann ist es möglich, die kursorische und Privatlektüre mit dem Unterricht in Verbindung zu setzen, nur dann kann der Lehrer da und dort Rechenschaft über das Gelesene verlangen, wenn eine ganze Klasse *dasselbe* gelesen hat und auf diese Kontrolle des Gelesenen kommt sehr viel an, sie bewahrt vor gedankenlosem Lesen.

Wenn die Schule so die Privatlektüre der Schüler unter ihre Aufsicht und in ihr Interesse zu ziehen sucht, bewahrt sie die Jugend auch vor den schmähhichen Schinderhannesgeschichten, welche Fantasie und Gemüt vergiften und allen Geschmack für sittlich gehaltvolle Stoffe im Keime ersticken.

Wir kommen nun zu den Aufgaben für stille Beschäftigung in der *Geographie*:

B. Geographie.

Die Geographie muss sich in enge Verbindung mit den übrigen Unterrichtsfächern setzen, wenn das, was sie lehrt, nicht zu einer Sammlung öder, interesseloser Namen und Zahlen werden soll. Es ist dabei nicht zu fürchten, dass die Geographie durch diese Verknüpfung die Selbständigkeit, die ihr gebührt, verlieren möchte, die Beschränkung liegt einzig und allein in der Stoffauswahl. Das Fach, mit dem die Geographie in die innigste Beziehung tritt, ist die *Geschichte*. Im Prinzip ist diese Verbindung auch schon längst als richtig anerkannt, nur erscheint die Ausführung als eine ganz verfehlt. Soweit die Lehrbücher und geographischen Bilder der Lesebücher blicken lassen, werden geschichtliche Bezüge bloß als Notizenkram in die Geographie eingeschoben, was zu nichts weiter gut ist, als zur unnützen Beschwerung des Gedächtnisses, indem dabei ja oft geschichtliche Daten gemerkt werden sollen, die aus einer Begebenheit herausgerissen sind, die den Zöglingen nicht bekannt ist. Soll die Verknüpfung von Geographie und Geschichte in Bezug auf den Stoff, die ihr zugedachte Förderung des Interesses mit sich bringen, so muss sie anders aufgefasst werden. Der *Lehrplan* der Geographie muss sich nach demjenigen der Geschichte reguliren: das Land, welches der Schauplatz der

eben behandelten geschichtlichen Ereignisse war, muss jeweilen das Objekt des geographischen Unterrichtes werden. Die weitere Ausführung dieses Gedankens gehört nicht zu unserm Thema, die Markirung desselben aber war notwendig zum Verständnis der folgenden Beispiele für Aufgaben auf der I. Stufe.

Auf der I. Stufe werden in der Geographie alle von dem zu behandelnden Lande oder Tal bereits bekannten Dinge zusammengestellt, ist gar nichts davon durch irgend ein anderes Fach dem kindlichen Interesse näher gerückt, so ist allemal auch die Wahl des Stoffes eine verfehlt. Man sei nun daran mit Schülern der II. Klasse (III. und IV. Schuljahr) den Schauplatz der Nibelungen zusammenzustellen, nachdem in der Geschichte der erste Teil des Epos: bis zum Tode Siegfrieds behandelt ist.

Was man dabei namentlich über den *Rhein* bieten will, und in der Erfahrung der Kinder schon voraussetzen darf, ist wesentlich verschieden, je nachdem die Zöglinge Anwohner des Rheines sind oder nicht. Setzen wir für unser Beispiel Chur als Wohnort voraus. Die Kinder kennen nun aus der Geschichte schon manche Ortschaften, Flüsse, Gebirge u. s. f. der in Frage kommenden Länder, und man beginnt mit der Zusammentragung des Materials. Man ordnet dasselbe am besten gleich nach Hauptpunkten. Es kann heissen: Wir haben in der Geschichte von Siegfried Gewässer kennen gelernt, nämlich: Den *Rhein*. Den Rhein hinauf fuhr Siegfried, als er nach Worms zog u. s. f. Der Rhein fliesst unterhalb Chur vorbei. Die *Plessur*: Diese fliesst unterhalb Chur in den Rhein. Die *Mosel*. An der Mosel liegt Metz. Von Metz war der Held Ortwein. Die *Nordsee*. Über die Nordsee fuhren Siegfried, Gunther, Hagen und Dankwart, als sie nach Island zogen. Der Rhein fliesst in die Nordsee.

Diese Zusammenstellung kann, wenn vielleicht auch nicht mit so ausführlicher näherer Bestimmung der einzelnen Gewässer, den stillen Beschäftigungen zugewiesen werden. Denn die Schreibung der vorkommenden Eigennamen bietet ja keine Hindernisse, indem sie schon gezeigt sein muss. Weiter kann es heissen: Wir haben da aber auch von *Bergen* gehört, nämlich: vom *Odenwald*. Im Odenwald war die Jagd, bei welcher Siegfried von Hagen erschlagen wurde. Vom *Spessart*. Nach dem Spessart, statt in den Odenwald liess Hagen den Wein für die Jäger bringen. Weitere *Ortschaften*: *Worms*. Dort war die Burg der Burgundischen Könige. *Tronje*. Von Tronje war Hagen. *Metz*. Von Metz war Ortwein. *Alzei*. Von da war Volker, der Sänger. *Lochheim*. Dort versenkte Hagen den Nibelungenhort in den Rhein. *Santen*. Zu Santen war die Königsburg Siegfrieds.

Diese Ausführung kann analog den obigen wieder als Aufgabe für die Beschäftigung verwertet werden. In gleicher Weise wären nun auch

die aufgetretenen Länder zusammenzustellen. Ganz gleich ist das Verfahren, wenn z. B. mit der III. Klasse (V. und VI. Schuljahr) das Land Kanaan behandelt werden soll, anschliessend an die biblischen Erzählungen, die dasselbst spielen; oder bei Behandlung der Urschweiz im Anschluss an die Gründung der ersten Eidgenossenschaft u. s. w.

Weiter dienen zur Vorbereitung des Neuen *heimatkundliche* Anschauungen. So wird man z. B. über das *Klima* eines Landes oder Tales und die zum Teil damit zusammenhängende *Vegetation* nur dann verständlich werden können, wenn man bei den Schülern die einschlägigen Beobachtungen aus ihrer Umgebung, aus der Heimat, ins Bewusstsein ruft. Wenn man also über das Klima des Engadins reden will mit Churer Kindern, so wird man sie zunächst über das Klima der Umgebung Chursprechen lassen. Freilich müssen sie dann die entsprechenden Beobachtungen auch wirklich gemacht haben. Sie geben den Beginn der Jahreszeiten an, die Blütezeit und Reife bekannter Pflanzen, die grössten Kälte- und Wärmegrade u. a. m. Diese Ausführungen können wieder in den stillen Beschäftigungen gemacht werden, wenn nicht ganz ohne Hilfe, so doch ganz leicht, wenn der Lehrer vorher die Disposition dazu gibt. Soll nun Bezug nehmend auf die klimatischen Verhältnisse die *Vegetation* des Engadins besprochen werden, so benutzt man dabei den Kontrast, indem man zuerst die für das Klima einer Gegend mehr oder weniger bezeichnenden Pflanzen aus der Umgebung des Heimatortes, für unser Beispiel Churs, nach Gruppen geordnet, aufzählen lässt. Diese Aufzählung kann wieder der Beschäftigung überlassen werden. Die bezügliche Aufgabe wäre seitens der Schüler etwa so auszuführen:

Pflanzen in der Umgebung von Chur.

I. Bäume:

- a) Obstbäume: 1. der Apfelbaum; 2. der Birnbaum; 3. der Kirschbaum; 4. der Nussbaum u. s. f.
- b) Waldbäume: 1. die Rot- und Weisstanne; 2. die Lärche; 3. die Föhre; 4. die Buche; 5. die Eiche u. s. f.

II. Getreide: 1. Roggen; 2. Gerste; 3. Hafer; 4. Weizen.

III. Mais.

IV. Weinstock u. s. w. u. s. w.

Auf der folgenden *II. Stufe* der Aneignung des Neuen werden die Schüler, sobald sie die Karte verstehen, manches in der stillen Beschäftigung selbständig mit vollem Verständnis erarbeiten können. So kann z. B. die bezeichnete Klasse bei der Behandlung des Engadins an hand der Karte ganz gut *selbständig* in der stillen Beschäftigung die Wege von Chur aus nach dem Engadin finden. Dabei muss man aber die Aufgabe genau nor-

miren. Man darf nicht etwa zugeben, dass die Zöglinge alle Dörfchen, die an den betreffenden Routen liegen, aufzählen oder gar zu behalten suchen. Die Schüler entwerfen mit Hilfe der Karte folgende Notizen:

Wege von Chur ins Engadin.

1. Chur-Landquart Prättigau-Davos via Fluela-Süs;
2. Chur-Schanfigg-Strela-Davos via Fluela-Süs;
3. Chur-Lenz-Bergün via Albula-Ponte;
4. Chur-Lenz-Tiefenkasten-Oberhalbstein via Julier-Silvaplana.

Noch wertvoller ist es, wenn die Schüler die *Zeichnung* der Wege aus der Karte herauslösen und entwerfen können. Der mündliche Unterricht findet so seinem Zwecke schon viel vorgearbeitet und kann sich fast nur auf die Einprägung obiger Namen beschränken. Weiter finden die Schüler selbst die Gewässer des Engadins; wollte man etwa die kleinen Zuflüsse des Inn: Spöl und Flatzbach weglassen, so müsste bei Erteilung der Aufgabe gesagt werden: Die beiden Zuflüsse des Inn braucht ihr nicht zu notiren (zu zeichnen).

Ferner sollen die Schüler befähigt sein, die Länge eines Tales in Stunden oder Kilometer oder den Flächeninhalt eines Landes durch Schätzung ohne Hilfe des Lehrers selbständig zu finden. Die Übung in der Schätzung der Längen sollte überhaupt beginnen, sobald der geographische Unterricht beginnt. So vergleichen die Schüler der II. Klasse schon mit Lust und vielem Nutzen bei der Behandlung des Rheins die verschiedenen Strecken: vom Badus bis Chur soweit, wie von Chur bis zum Bodensee; vom Anfang des Bodensee bis zum Rheinfall wieder so weit, und vom Rheinfall bis Basel wieder dieselbe Strecke; von Basel bis in die Nordsee ungefähr dreimal die Strecke, wie vom Badus bis Basel. Diese Schätzung kann ganz gut in der stillen Beschäftigung gemacht werden, wenn der Lehrer vorher die Zeichnung des Rheinlaufes in genauen Dimensionen an der Tafel entworfen hat, und das Augenmass der Schüler durch den Zeichnungsunterricht in der rechten Weise geübt worden ist. — Bedenklich ist, für stille Beschäftigung die Ortschaften irgend eines Tales oder Landes aufzusuchen und zu merken, indem man ja selten alle Ortschaften lehren will. Wir finden also: Die Aufgaben der stillen Beschäftigung auf der II. Stufe, soweit sie dem mündlichen Unterricht *vorarbeiten* sollen, beschränken sich in der Geographie: Auf das Aufsuchen der Verkehrswege, der Grenzen und Hauptgewässer und auf die Abschätzung der Grösse eines Landes (Tales).

Wenn Lage, Grenzen, Grösse, Gebirge, Gewässer und Ortschaften eines Landes mit Hilfe der Karte Punkt für Punkt gelehrt worden sind, so ist es notwendig, alles, was darüber gesagt worden ist, im *Zusammen-*

hang reproduzieren zu lassen; das kann in oberen Klassen schriftlich in der stillen Beschäftigung geschehen.

Die zusammenhängende Reproduktion eines neugelernten Ganzen muss in der Geographie aber auch noch durch *Zeichnung* stattfinden; denn wenn die Forderung richtig ist, ein Tal etc. zunächst von der Karte weg kennen zu lernen, gleichsam aus dieser herauszulösen, so ist es ebenso nötig, dass dann noch eine völlige Isolirung stattfindet, indem man von dem betreffenden Tal oder Land eine Zeichnung zusammenstellt, *die nur so viel Detail enthält*, als die Behandlung darbot. Eine solche Karte nun sollte von oberen Klassen ganz leicht in den stillen Beschäftigungen angefertigt werden können, um so leichter, wenn man bei den geographischen Schüler-Zeichnungen nicht in den Schnörkeln und in der Farbengebung, sondern in den richtigen Grössenverhältnissen das Hauptgewicht sucht.

Sehr wichtig ist in der Geographie die Stufe der *Vergleichung* (III. Stufe). Schon die meisten unserer Lesebücher der Volksschule weisen darauf hin durch Vergleichen von Tälern, Landschaften u. s. f., auch ohne etwas von den „formalen Stufen“ zu wissen. Am nächsten liegt die Vergleichung eines neugelernten Landes oder Tales mit einem seit früher bekannten. Das Verfahren, das dabei einzuschlagen ist, gibt sich leicht. Man vergleicht die beiden Täler oder Länder nach dem Plan, der geographischen Beschreibungen zu Grunde gelegt wird: Lage, Grenzen, Grösse, Gewässer u. s. f. Sobald mit den Schülern einige Vergleichen durchgeführt worden sind, werden sie solche ohne grosse Schwierigkeiten auch selbständig in der stillen Beschäftigung anstellen können. Was ihnen dabei noch geboten werden muss, ist einzig die äussere *Darstellung*.

Die Vergleichung des Schanfiggs und Prättigaus könnte von den Schülern etwa auf folgende Weise dargestellt werden:

Schanfigg und Prättigau (Vergleichung).

Schanfigg:

Prättigau:

Lage.

Von Chur aus im S.-O.; südlich vom Prättigau.

Von Chur aus im N.-O.; nördlich vom Schanfigg.

Grenzen.

Grenzt überall an Teile Graubündens u. s. f.

Grenzt im Norden an Österreich u. s. f.

Richtung.

O. nach W.

S.-O. nach N.-W.

Grösse.

Ist 6 bis 7 Stunden lang.

Ist 8 Stunden lang, also länger als das Schanfigg.

Gebirge.

Ist im Süden, Norden und Osten Ebenso u. s. f.
von Gebirgen eingeschlossen u. s. f.

Nach einem ähnlichen Schema können auch zwei Kantone, zwei Länder, zwei Erdteile verglichen werden.

Es können weiter Vergleichen von *vielen* geographischen Objekten nur nach *einem* Gesichtspunkte hin vorgenommen werden. Dieselben sind sogar sehr wichtig. Eine solche vielumfassende Vergleichung ist es z. B., wenn man, nachdem der Kanton Graubünden behandelt ist, die Täler desselben der Richtung nach zusammenstellt: Diese Zusammenstellung kann wieder von den Schülern selbständig gemacht werden; sie fordert ja gar keine neuen Kombinationen in Bezug auf den Inhalt, indem den Kindern die Richtung jedes einzelnen Tales bekannt ist. Diese Zusammenstellung ist so zu verstehen, dass die Schüler alle Bündner Täler nennen, die von Osten nach Westen gehen und umgekehrt, von Süden nach Norden und umgekehrt u. s. f.; am besten prägen sich diese Richtungen ein, wenn sie durch Zeichnung dargestellt werden.

Weiter können nach *Sprachen* zusammengestellt werden:

1. Die Täler des Kantons Graubünden:

- a) *Deutsch*: Prättigau, Davos, Schanfigg, Churer Rheintal, Rheinwald, Safien etc.;
- b) *Romanisch*: Engadin, Münstertal, Albulatal, Schams, Domleschg, Bündner Oberland u. s. f.;
- c) *Italienisch*: Puschlav, Bergell, Misox-Kalanka.

2. In ganz gleicher Weise die verschiedenen Sprachen der Schweiz:

- a) *Deutsch*: Nord-, Mittel- und Ostschweiz;
- b) *Französisch*: Westschweiz;
- c) *Italienisch*: Tessin, Puschlav, Bergell, Misox-Kalanka;
- d) *Romanisch*: In einigen Bündner Tälern, nämlich: Engadin, Münstertal u. s. f.

Selbstverständlich können letztere Zusammenstellungen nur unter der Voraussetzung gemacht werden, dass der Kanton Graubünden und die Schweiz in der Geographie behandelt worden sind, dann können sie aber auch ohne weitere Hilfe von den betreffenden Klassen in der stillen Beschäftigung ausgeführt werden.

Und so weist die III. Stufe in der Geographie auf eine ganze Reihe ähnlicher Gruppierungen hin, die fast durchwegs der stillen Beschäftigung zugeteilt werden können. Auf der folgenden IV. Stufe wird die Karte des neugelernten Landes etc. in das Merkheft für Geographie eingetragen, und zwar genügt eine blinde Karte, die, was schon früher hervorgehoben wurde, nur das Detail enthält, das besprochen wurde. Die Eintragung

dieser Karte kann in der stillen Beschäftigung besorgt werden. Weiter werden in das Merkheft auch Zusammenstellungen aufgenommen über die Richtung von Tälern, die Sprachen eines Landes u. s. w., wie wir sie oben ausgeführt. Das kann wieder in den Beschäftigungsstunden geschehen, und zwar würde sich dabei nachstehende Reihenfolge der Tätigkeiten ergeben: 1. Skizze der Zusammenstellung durch die Schüler in der stillen Beschäftigung auf der III. Stufe, 2. Ergänzung und Korrektur derselben bezüglich Inhalt und äusserer Darstellung in der mündlichen Lektion, 3. Eintragung der verbesserten Zusammenstellung ins Stichwortheft in der stillen Beschäftigung.

Auf der Stufe der Anwendung (V. Stufe) ergeben sich in der Geographie viele Gruppen von Übungen, die zum Teil wieder den stillen Beschäftigungen überlassen werden können. Eine bekannte und sehr nützliche Übung ist das phantasirte Reisen. Nachdem z. B. der Kanton Graubünden behandelt ist, verlangt man, dass die Schüler die Reise von einem Ort zum anderen angeben, von Dissentis nach Samaden, von Süss nach Thusis u. s. w. oder wenn Graubünden, Glar. s., St. Gallen, Zürich bekannt sind, wird die Reise Chur-Zürich und umgekehrt gemacht, und in den obersten Klassen gehen solche Reisen über die engere Heimat, ja über unsern Kontinent hinaus; mit Friedrich Barbarossa reist die kindliche Phantasie der Donau nach hinunter nach Kleinasien, mit den Amerikareisenden über Paris, Havre nach dem „Westen“ u. s. w. Diese phantasirten Reisen werden meistens von den Schülern ohne weitere Besprechung in den stillen Beschäftigungen ausgeführt werden können, wenigstens soweit dieselben die Grenzen des Vaterlandes nicht überschreiten; denn die Kinder haben ja die Karte desselben und verstehen sie zu lesen! freilich sollte zu diesen Übungen die Karte nicht mehr nötig sein, indem in der Geographie gefordert werden muss, dass die Zöglinge die Beschreibung eines Landes, nach vollständiger Behandlung desselben, machen können, ohne Hilfe der Karte, so gut man in der Naturkunde die Reproduktion der Beschreibung einer Pflanze, eines Tieres etc. fordert, ohne dass der Gegenstand neuerdings zur Anschauung vorliegt.

Eine Reise von St. Maria im Münstertal nach Splügen im Rheinwald würde von den Schülern in der Beschäftigung etwa so skizzirt werden können:

Von St. Maria nach Splügen:

I.

Nach Osten über den Ofenberg nach *Zernetz* im Engadin. Von *Zernetz* nach Südosten bis *Süs*. Von *Süs* via *Fluela* nach Westen bis *Davos*. Von *Davos* nach Südwesten durch den Schyn nach *Thusis*. Von *Thusis*

durch die Viamala nach Norden durch Schams und dann nach Südwesten bis *Splügen*. Oder ein anderer aber weiterer Weg.

II.

Von St. Maria bis Davos gleich wie oben; dann aber nach Süden ins Prättigau, nach Nordwesten bis *Landquart*, nach Süden bis Chur, nach Westen bis *Reichenau*, nach Norden bis *Thusis*, von *Thusis* gleich, wie oben.

III.

Können die rascher arbeitenden Schüler noch auf die Variante: Davos via Strela, Schanfigg verwiesen werden. Noch instruktiver ist die Aufgabe, wenn die Routen von den Schülern *gezeichnet* werden, natürlich mit Weglassung alles begleitenden Details, aber mit grosser Sorgfalt bezüglich *Richtung* und *Längenverhältnisse*.

Eine weitere Übung der V. Stufe ist das Durchlaufen von gelernten Ortschaften, Gebirgen, Tälern u. s. f. nach beliebiger Richtung hin, z. B. die Aufzählung aller gelernten Ortschaften am *linken* Ufer des Zürichsees von Osten nach Westen und umgekehrt und dann in gleicher Weise am rechten Ufer. Oder die Aufzählung der Alpenstrassen, die aus der Schweiz nach Italien führen: Bernina, Julier-Maloja, Splügen, . . . , Simplon und umgekehrt Simplon, Gotthard, Bernina. Diese Übungen eignen sich wieder für die stille Beschäftigung.

Ferner werden bekannte Ortschaften, Berge, Flüsse u. a. genannt und die Schüler geben die Lage an. Das kann wieder in der stillen Beschäftigung geschehen, die betreffenden Namen brauchen vom Lehrer nur an die Wandtafel geschrieben zu werden.

Letztere Aufgaben müssen sich freilich immer auf Gebiete beziehen, die den Schülern gut bekannt sind; so könnte etwa anschliessend an die Behandlung der drei Länder: Uri, Schwyz und Unterwalden folgende Aufgabe gestellt werden: Reuss, Schächen, Muota, Lowerzersee, Vierwaldstättersee u. s. f. — Gotthard, Oberalp, Urirotstock u. s. f. — Sarnen, Stanz, Altorf, Bürglen u. s. f. Die Schüler geben eine knappe Bezeichnung jedes einzelnen Namens etwa so:

I. Gewässer.

- a) Die *Reuss* entspringt am Gotthard, fliesst nach Norden bis in den Vierwaldstättersee u. s. w.
- b) Der *Schächen* ist ein Zufluss der Reuss und fliesst von Osten nach Westen. Im Schächen ertrank Tell u. s. f.

II. Berge.

- a) Der *Gotthard* liegt am südlichsten Punkt des Kantons Uri u. s. f.
- b) Über die *Oberalp* führt eine Strasse von Uri aus ins Bündner-Oberland u. s. f.

III. Ortschaften.

a) *Altorf* liegt im nördlichen Teile des Reusstales, auf der rechten Seite der Reuss. In Altorf hatte Gessler den Hut aufgesteckt.

Altorf ist der Hauptort des Landes Uri u. s. f.

b) *Bürglen* ist der Heimatort Tells. Es liegt am Schächenbach u. s. f.

Damit scheinen genügende Fundpunkte für Aufgaben zu stiller Beschäftigung in der Geographie gegeben zu sein, und wir wollen uns jetzt in der *Naturkunde* darnach umsehen.

C. Naturkunde.

Noch knapper als in den zwei besprochenen Fächern, Geschichte und Geographie, wird es gewöhnlich mit den Aufgaben für stille Beschäftigung in der *Naturkunde* gehalten; nur zu gerne wendet man sich da an den alten Satz vom Dienstverhältnis der „Realien“ zum Sprachunterricht und beschäftigt die Zöglinge mit formellen Sprachübungen u. a., statt mit Aufgaben aus der Naturkunde. Dies wird dann nicht mehr geschehen, wenn man einmal die Bedeutung und den Wert kennt, den die Naturkunde für die Volkserziehung hat, und wenn man überdies findet, dass sich bei stufenmässigem Aufbau nirgends leichter und ungesuchter geeignete Beschäftigungsstoffe ergeben, als in der Naturkunde. So weist schon *die erste* Stufe namentlich vom IV. Schuljahr aufwärts d. h. von da weg, wo die Schüler mit der Orthographie schon ziemlich vertraut sind, auf ganze Reihen von Aufgaben hin. Wir wollen z. B. im ersten Monat des neuen Schulkurses, — wo dieser im Herbst beginnt — den *Herbst* behandeln.¹⁾ Dabei mag sich ungefähr folgende Gruppierung ergeben: a) der Herbst, als Jahreszeit; b) die Pflanzen im Herbst; c) das Tierleben im Herbst; d) die Arbeiten des Landmannes im Herbst. Jede dieser Gruppen wäre eine Einheit, d. h. ein methodisches Ganze, das nach den fünf Stufen durchgearbeitet würde.

Wollen wir nun über *den Herbst als Jahreszeit* sprechen, so wissen zehn—zwölfjährige Kinder schon manches darüber; sie werden ohne Besprechung ungefähr folgendes aufschreiben können: Wir haben (in der Schweiz) vier Jahreszeiten: Frühling, Sommer, Herbst und Winter. Frühlingsmonate sind: März, April, Mai; Sommermonate: — — —; Herbstmonate: — — —; Wintermonate: — — —. Auf der Insel Robinsons gab es nur zwei Jahreszeiten: eine heisse Zeit und eine Regenzeit — das letztere werden sie freilich nur hinzufügen, wenn im II. Schuljahre Robinson behandelt worden ist. Reifere Schüler werden noch vieles andere wissen, z. B. über die Länge von Tag und Nacht, Stellung der Sonne

¹⁾ Siehe Rossmässler, die „vier Jahreszeiten“.

u. s. f. Die zweite Gruppe, *die Pflanzen im Herbst*, greift namentlich bei Landeskindern tief in den Erfahrungskreis hinein. Die Kinder haben hundert bezügliche Beobachtungen gemacht; deshalb können wir die Mitteilungen nicht nur der Willkür überlassen, es empfiehlt sich die nötigen Gesichtspunkte festzustellen. Es wird heissen: Wir wollen jetzt von den Pflanzen im Herbst reden, darüber wisst ihr schon manches. Ihr sollt mir darüber aufschreiben, was euch bekannt ist. Am liebsten redet ihr, das weiss ich, von den *Früchten* des Herbstes. Ihr sollt mir da aber nicht alles durcheinander schreiben. Nun wird der Plan festgestellt und an die Tafel geschrieben und nach demselben schreiben die Kinder die ihnen bekannten im Herbst reifenden Früchte auf.

A. Baumfrüchte.

1. *Zahme.*

- a) Apfel, Birne, Quitte.
- b) Zwetschge, Pfirsich.
- c) Walnüsse, u. s. f.

2. *Wilde.*

- a) Zirbelnuss.
- b) Vogelbeere, u. s. f.

B. Feldfrüchte.

- a) Kartoffel.
- b) Weisse Rübe.
- c) Kürbis.
- d) Mais u. a. m.

C. Heckenfrüchte.

- a) Die Schlehe.
- b) Die Brombeere.
- c) Die Hagebutte.
- d) Das Pfaffenkäppchen u. a.

In vorgerückten Klassen sollen diese Aufzählungen gleich unter die wissenschaftlichen Begriffe — selbstredend, wo diese gebildet sind — gerückt werden: Steinfrüchte: Zwetschge, Pfirsich; Kernfrüchte: Apfel, Birne u. s. f.; es versteht sich von selbst, dass die Aufzählungen, welche wir von den Kindern erwarten können, bedingt sind durch die heimatliche Gegend. Kinder in zahmen Gegenden werden viele Kulturfrüchte aufzählen, während Kinder im gebirgigen Klima mehr wilde Früchte kennen. — Die Kinder kennen aber nicht nur die Namen dieser Früchte, es ist ihnen auch manches über dieselben bekannt: über deren Geschmack, Farbe, Vorkommen u. s. f. Darüber lässt man sie nun auch aufschreiben. Es kann heissen: Wer die ihm bekannten Früchte aufgezählt hat, schreibt von jeder einzelnen Frucht auf, was er weiss über deren Wert, Pflege, Geschmack Aussehen u. s. f. Die Kinder tun dies mit vieler Freude und meistens mit recht viel Geschick und lebenswürdiger Originalität. Freilich — ich hebe es nochmals hervor — muss die Klasse in Bezug auf Orthographie ziemlich fest sein. Sollten bei solchen Aufgaben, auch wenn die ganze Aufmerksamkeit auf naturkundliche Vorstellungen gerichtet ist, die Kinder nicht auch sprachlich gefördert werden? wollen wir beiläufig wieder einmal fragen.

In gleicher Weise finden sich passende Pensen für die stille Beschäftigung auf der I. Stufe auch in den Gruppen b und c, bei d namentlich in den Dörfern unserer Landbevölkerung.

Weiter. Es ist in der Naturkunde notwendig, dass man auf ein und denselben Gegenstand — freilich immer wieder unter neuem Gesichtspunkte — zurückkommt, so namentlich bei der Betrachtung von Pflanzen oder Tieren. Jeder verständige Unterricht in der Botanik z. B. wird sich nicht damit begnügen, den Zöglingen eine Pflanze nur im Hochzeitskleide gezeigt zu haben, unbekümmert um die Art, wie sie keimt und ihre Früchte reift etc., sondern wird sich bestreben, dieselbe in allen Lebensstadien zur Anschauung zu bringen. So wird beispielsweise die Tollkirsche, wenn sie im Juni ihre Blüten treibt, auf dem Waldschlag gefunden und beschrieben. Wenn nun gegen den Herbst ihre verlockenden Beeren schimmern, wird sie wieder gezeigt, und ihre *Früchte* einer genauen Beobachtung unterstellt. Man wird aber, bevor man zur Besprechung derselben übergeht an die frühere Bekanntschaft mit ihr erinnern, sich überzeugen, was die Kinder von dem damals Gelehrten noch wissen oder nicht wissen. Die bezügliche Reproduktion und Vorbereitung auf das Neue kann wieder in der stillen Beschäftigung besorgt werden. Man braucht dabei nur an den Plan zu erinnern, der früher der Beschreibung der Tollkirsche z. T. Grunde gelegt wurde. Analoge, für die stille Beschäftigung sehr passende Aufgaben der I. Stufe, die den mündlichen Unterricht ganz besonders unterstützen, ergeben sich überall da, wo man Neues über einen Naturgegenstand oder eine Naturerscheinung, die schon nach einem oder mehreren Gesichtspunkten im frühern Unterricht besprochen wurden, hinzufügen will.

Bei der Erklärung alltäglicher, physikalischer Erscheinungen, die ja auch in den Lehrplan der Volksschule fallen, wird man des Interesses und des Verständnisses der Schüler um so sicherer sein, je inniger man alles zu Erklärende an die zutreffenden eigenen Beobachtungen der Kinder anschliesst.

Alle Unterweisung auf dem Gebiete der Naturlehre muss genau auseinanderhalten: 1. die Erscheinung, wie sie sich den Sinnen darbietet und 2. die Erklärung derselben. Die Zöglinge werden um so empfänglicher für das Warum sein, je allseitiger das Wie festgestellt und beobachtet ist. Zunächst lässt man also mitteilen, was die Schüler von der betreffenden Erscheinung schon selbst beobachtet haben: Man will z. B. den *Regenbogen* erklären. Alle haben schon einen Regenbogen gesehen. Sie sollen nun ihre Beobachtungen mitteilen. Um eine möglichst vollständige Darstellung der gemachten Beobachtungen zu bekommen, darf man aber diese Aufgabe nicht ohne weiteres so stellen: Schreibt über den Regenbogen auf, was ihr wisst; sondern man stellt die Gesichtspunkte fest, nach denen

sie ihre Aufzeichnung zu richten haben: a) Form; b) Farben (welche? Reihenfolge derselben von unten nach oben oder umgekehrt) c. Jahreszeit; d. Stellung nach den verschiedenen Tageszeiten. Oder man will das *Barometer* erklären. Diese Erklärung, wie auch die Erklärung anderer Instrumente, wird immer mit der Beschreibung derselben beginnen. Jedes 13—14jährige Bauernkind hat dem Barometer, als dem besten Berater des Landmannes zur Zeit der Heuernte, schon seine Aufmerksamkeit zugewendet und dessen Stand vielleicht schon oft mit eigenen Augen heruntergelesen. Die Klasse beschreibt also das Barometer in der stillen Beschäftigung, wenn nötig wird durch eine Disposition nachgeholfen: Gestell, Glasröhre, Quecksilberstrang, Skala.

In Obstgegenden spielt der *Tau* eine wichtige Rolle im Munde des Landmannes. Es ist also angezeigt in der Schule darüber zu reden. Auf der I. Stufe werden wie überall die bezüglichen Beobachtungen der Kinder geprüft. Man weist sie also an, in den stillen Beschäftigungen aufzuschreiben, was sie über den Tau schon wissen: Tautropfen auf den Pflanzen spärlich bei bewölktem Himmel, im Spätsommer und Herbst am reichlichsten, unter Bänken, Bäumen u. s. f. fehlend u. a. m.

Der naturkundliche Unterricht soll den Zögling stets veranlassen *selbständig* neue Beobachtungen in der Natur zu machen oder bereits Bekanntes genauer zu betrachten. Wir lesen z. B. in der Zeitung, dass in den nächsten Tagen eine Mondfinsternis eintreten werde. Davon geben wir unsern Schülern Kenntnis, zugleich mit dem Auftrag, dieselbe genau zu beobachten. Nun versuchen wir, nachdem die Erscheinung gesehen worden ist, dieselbe etwa der obersten Klasse auch zu erklären. Vorausgehen muss nach einem oben ausgesprochenen Grundsatz, die genaue Feststellung der Erscheinung, wie sie sich den Sinnen dargeboten. Es heisst also: wir werden jetzt über die gestrige Mondfinsternis sprechen. Ihr sollt mir zuerst aber alles aufschreiben, was ihr dabei beobachtet: Anfang, Dauer u. s. f.

In ähnlicher Weise wird man im naturkundlichen Unterricht sehr häufig die Besprechungen an solche selbständige Beobachtungen der Kinder anknüpfen und jedesmal also auch eine geeignete Aufgabe für die stille Beschäftigung auf der ersten Unterrichtsstufe haben.

Häufig wird sich die Vorbereitung des Neuen in der Naturkunde, auf früher *im Unterrichte* Behandeltes zurückbeziehen und zur Reproduktion einzelner Partien desselben veranlassen. Wir wollen z. B. den Löwen beschreiben. Die Kinder haben schon eine deutliche Anschauung der Hauskatze. Es wird also heissen: Wir werden nächstens einen Vetter der Katze kennen lernen, schreibt mir die Merkmale der Katze (nach dem Plan, den wir dafür halten) auf. Oder man will etwa das *Schneehuhn*

beschreiben. Früher schon sind im Unterricht den Alpen eigentümliche Tiere: Gemse, Murmeltier u. s. w. behandelt worden. Auf der ersten Stufe würden demnach im supponirten Falle die den Kindern bekannten Tiere der Alpen aufgezählt und nach ihren Eigentümlichkeiten skizzirt; dies kann wieder in den stillen Beschäftigungen geschehen.

Wir sehen also, dass auch in der Naturkunde die erste Unterrichtsstufe überall auf geeignete Beschäftigungsstoffe hinweist.

Dass sich an die Darbietung und Einprägung des *Neuen* (II. formale Stufe) überall schriftliche Aufgaben anschliessen lassen, bedarf keines langen Nachweises. Wir wollen uns hier zunächst besinnen, wie von der zweiten Stufe aus sich kleine ganz passende Aufgaben schon für das zweite oder dritte Schuljahr ergeben, ohne dass der Lehrer mit langen Besprechungen derselben in Bezug auf Orthographie u. s. f. Zeit verlieren muss, die er nicht hat. Wir reden z. B. mit den Schülern des zweiten und dritten Schuljahres von den Jahreszeiten und Monaten: Es wird gesprochen vom Winter mit seinem Schnee, vom Frühling, der die Blumen weckt, vom Sommer mit seinen heissen Tagen, und vom Herbst, dem Bringer der Früchte. Die Namen Winter, Frühling, Sommer Herbst werden dabei an die Wandtafel geschrieben — es ist ja Grundsatz, dass man die Kleinen Namen nicht nur hören, sondern auch sehen lässt —. Nun braucht man nur noch das Wort Jahreszeit anzuschreiben, um alles geboten zu haben, was dazu nötig ist, damit die Kinder folgende Sätze aufschreiben können: Der Winter ist eine Jahreszeit, der Frühling ist eine Jahreszeit u. s. f. und so auch bei Besprechung der Monate u. a.

Auf ähnliche Aufgaben scheinen die meisten Lesebücher der untern Schulstufen hinzuweisen in dem Teil, der meistens überschrieben ist: Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen; leider verdirbt aber gerade der letzte Teil des Titels die ganze Sache. Die Übungen sind eben nur Sprechübungen, die Anleitung *zum Satzebilden* ist die Hauptsache und der Inhalt blosser Floskel, statt umgekehrt.

Nichts scheint natürlicher, als dass man auch *gauze Beschreibungen* von Naturgegenständen schriftlich verarbeiten lässt. In unteren Klassen kann dies allerdings nicht so ohne weiteres geschehen. Es muss eine Besprechung derselben in Bezug auf Orthographie und Interpunktion sowohl, als auf sprachliche Form, wie sie für die schriftliche Reproduktion wünschbar ist, stattfinden. Dies kann offenbar nicht in der Naturkunde- lektion geschehen, sondern ist Aufgabe des deutschen Unterrichtes, was spricht aber dagegen, die Anfertigung einer solchen Beschreibung, die in Bezug auf das Formelle durch die deutsche Stunde vorbereitet wurde, den stillen Beschäftigungen in der Naturkunde zuzuweisen? Nichts aber alles dafür. Um so auffälliger ist es demnach, dass man im deutschen Unter-

richt noch so oft Dinge beschreibt, wie den Rheinfall, die Neuenburger Bergdörfer u. ä., wovon die Kinder höchstens phantastische Vorstellungen haben und dagegen die Beschreibungen von angeschauten und behandelten Pflanzen oder Tieren nicht auch schriftlich ausführen lässt in dem oben angedeuteten Sinne, um durch das Deutsche der Naturkunde zu dienen und umgekehrt.

Provisorische Patentirung und Konkursprüfung der Primar- und Reallehrer

im Kanton St. Gallen.

Von Gustav Wiget in Rorschach.

Zur Orientirung der Leser.

Der Schulverein der Stadt St. Gallen verwendete sich mit Schreiben an sämtliche Bezirkskonferenzen für Aufhebung der provisorischen Patentirung der Lehramtskandidaten und für definitive Patentirung derselben gleich beim Abgang vom kantonalen Seminar.

Diese Anregung fand bei der Lehrerschaft geteilte Aufnahme. Für die gegenwärtige Einrichtung erhob sich, soweit das „Echo“ berichtete, keine einzige Bezirkskonferenz.

Einige (St. Gallen, Obertoggenburg, Seebezirk, Wil (mit 10 gegen 8 Stimmen) pflichteten der Anregung des Schulvereins St. Gallen bei; andere (Rorschach Neutoggenburg, Sargans, Tablat) postulirten eine Teilung der Prüfung in eine wissenschaftliche und praktische oder nach Fächergruppen. Echo 1884. Nr. 8 und 9.)

Der hohe Erziehungsrat behandelte diese Angelegenheit in seiner Sitzung vom 8 Januar l. J. und verwarf, wie das Tagblatt berichtet, einstimmig (?) die Anregung des St. Galler Schulvereins. Die Erwägungen, welche zu diesem allgemein befremdenden Beschlusse führten, brachte das Amtsblatt Nr. 1, die sich dahin zusammenfassen lassen:

1. Der Seminarist habe keine Zeit, sich auf ein Patentexamen vorzubereiten. (Dann wäre es ja wahr, was V. Widmann (im Bund vom 10. Januar) vom Bildungsgalopp an unseren Seminarien schreibt.

2. Die gegenwärtige Einrichtung nötige den jungen Lehrer zur wissenschaftlichen Fortbildung und lasse ihm noch hinreichend (?) Zeit, sich auf die Schule und auf die Prüfung vorzubereiten.

3. Dass sich aus dem bisherigen Modus keine wirklichen Nachteile, wohl aber vielfache Vorteile ergeben.

Damit ist die Agitation vorläufig abgeschlossen, nicht aber die Diskussion.

Als die Bündner Seminarblätter im zweiten Jahrgang jene treffliche Arbeit von Seminarlehrer J. A. Hug in Unterstrass-Zürich über die Grammatik in der Volksschule veröffentlichten, da schüttelte man in einem gewissen Kreise verwundert den Kopf und meinte, nun sei es offenbar, dass die Herbartianer reaktionären Tendenzen dienen, sonst würden sie nicht

einem Artikel von einem „Lehrer an einem freien Seminare“ in ihrem Organe Aufnahme gewähren, als ob ein solcher nicht auch etwas Vernünftiges über den Grammatikunterricht schreiben könnte — indessen blieb es beim Proteste am Biertisch.

Mit etwas mehr Recht dürfte man sich darüber auflassen, dass die Bündner Seminarblätter einen Gegenstand zur Sprache bringen, der speziell die St. Gallische Lehrerschaft angeht. Nun aber haben die Bündner Seminarblätter schon längst die Grenzen des eigenen Kantons überschritten und werden namentlich auch im Lande des heil. Gallus viel gelesen, und dann hat diese Frage, da sie die *Lehrerbildung* betrifft, mehr als kantonale Bedeutung. Darum darf sie auch von jedem erörtert werden, dem ein reines Interesse „durch den Busen fließt“, auch wenn er nur ein Privatschulvorsteher wäre.

Die folgenden Erörterungen hatten ausserdem noch eine lokale Veranlassung. Sie bildeten ursprünglich einen Vortrag im pädagogischen Kränzchen in Rorschach, das seminaristisch und akademisch gebildete Lehrer, einen Theologen und einen Erziehungsrat zu Mitgliedern hat. Und nun zur Sache.

Ohne Zweifel ist der hohe Erziehungsrat bei der Einführung des Provisoriums mit nachfolgender Konkursprüfung von der löblichen Absicht ausgegangen, den Lehrerstand geistig zu heben. Man muss diese Absicht, wenn man objektiv sein will, betonen und beide Prüfungen unter diesen Gesichtspunkt stellen. Man hat dieser Einrichtung zwar auch andere Motive unterschoben, man hat von einem Servitut gesprochen, das der Staat den Lehrern auferlege, man hat gemeint, man wolle dadurch die Verantwortlichkeit für den Unterricht von den Seminar- und Kantonschullehrern abwälzen, auf den Fleiss des Kandidaten in den zwei Jahren des Provisoriums abladen u. dgl. m.

Wohl mit Unrecht; denn sicherlich wollte das Erziehungsdepartement nichts anderes, als der raschen Abkapselung der jungen Lehrer, dem allzufrühen Verzicht auf weitere Studien, dem Verfallen in eine subjektive Manier, vulgo Schlendrian vorbeugen. ¹⁾

Es wird auch niemand in Abrede stellen wollen — der -f- Korrespondent der Schweiz. Lehrerzeitung natürlich ausgenommen — dass eine Reihe von Beobachtungen an jungen Lehrern, die mit dem Patent in der Tasche sich für fertige Leute hielten, die Behörde zu der jetzt angefochtenen Einrichtung führen mussten. Man wird auch zugestehen, dass die Massregel sich a priori als zweckmässig darstellte. Durch eine zweite Prüfung nach zwei Jahren, sagte man sich, wird der junge Mann genötigt,

¹⁾ „Um die Verflachung der Lehrer möglichst zu verhüten und den Stand der Schulen zu heben“, heisst es in dem Bericht aus dem Seebezirk. (Echo. Nr. 9.)

seine Kenntnisse disponibel zu erhalten, was, wie man weiss, am besten geschieht, wenn er sie fortwährend noch mehrt.

Dieser Gedanke war so schön, dass er wohl verdiente, in praxi erprobt zu werden. Seitdem sind vierzehn Jahre verflossen, Zeit genug, um in unserem verfassungs- und revisionsschwülen Zeitalter eine Opposition zu gebären. Aus dieser Opposition muss man etwas lernen. Man muss sich vor allem die Frage stellen: Sind die gerügten Übelstände wirklich vorhanden, und wenn ja, bedrohen sie das Prinzip, oder kann ihnen durch einige Modifikationen in der Ausführung abgeholfen werden. Im allgemeinen will man am Prinzip festhalten: Der Lehrerstand soll durch die Prüfungen gehoben werden.

Ein ehrenhafter Stand kann auch nichts anderes wollen; darum wird man die vor Jahren getroffene Einrichtung nicht gänzlich über Bord werfen können.

Ein Patent, das man in reiferen Jahren erwirbt, hat ohne Zweifel mehr Wert, als eines, das man sozusagen als Schüler erwirbt: Erhält man das definitive Patent mit dem Austritt aus dem Seminar, also mit 18 Jahren, so steht ein solches unter einem Maturitätszeugnis eines Gymnasiasten, und es wird gleichsam zugestanden, dass es zur Erlangung des Lehrerpates weniger brauche, als zur Berechtigung, die akademischen Studien zu — *beginnen*.

Man wird einwenden, der Seminarist habe vor dem Pfarrer und Professor die Routine im Schulhalten voraus. Wenn die Routine nicht zur Kunst sich steigert, ist der Vorzug nicht gross.

Eine Routine in gewissen Dingen hat auch jeder Handwerker vor dem Theologen, Juristen und Mediziner, hat jeder Fourier vor seinem Obersten voraus, aber nichtsdestowiniger bleibt der Fourier doch Fourier mit den zwei schönen Strichen am Ober- und Unterarm, der Oberst aber Oberst mit den drei breiten Strichen am Käppi und den Sternen auf den Achselklappen, von andern Unterscheidungszeichen wie längerer Säbel, grösserer Sold und grössere Kompetenz nicht zu reden.

Nun verstehe man mich recht: Im Leben ereignet es sich bei Lehrern und „Studirten“ oft, was uns die Schrift in dem Gleichnis von den anvertrauten Pfunden so schön darstellt: zu vielen Lehrern sagt die öffentliche Meinung: Gehe ein, du frommer und getreuer Knecht, und zu manchem „Studirten“ sagt sie: Hebe dich hinweg, du fauler und verbummelter Kerl! Aber soweit die Rangordnung der Stände nach dem Diplomexamen aufgestellt wird, kommt der Lehrerstand nicht gut weg, wenn man einfach zum status quo ante zurückkehrt. Da philosophirt der „gesunde Menschenverstand“ und der soll ja bekanntlich nie irren: Der Fourier erwirbt die zu seiner Stellung nötige Bildung in einer dreiwöchigen Fourierschule, der Oberst

aber in einer Xwöchigen Zentralschule, folglich ist es nicht mehr als billig, dass der Fourier — auch der Geniefourier — zu Fuss geht und der Oberst zu Pferde sitzt. Anerkennt man diese Illustration, so muss man an der zweiten Patentprüfung, soweit sie das Niveau der Lehrerbildung zu heben imstande ist, festhalten.

Wir stehen somit vor der andern Frage: Ist die Ausführung dieses Prinzipes der Verbesserung bedürftig? Von allen Einwendungen, die gegen die Konkursprüfung nach 2 Jahren geltend gemacht worden sind, scheint mir eine besonderer Beachtung wert zu sein.

Der provisorisch Patentirte ist in diesen 2 Jahren in einer schiefen Stellung, er lebt mit gespaltetem Ich, mit geteiltem Bewusstsein, er seufzt unter der Last zweier Aufgaben, die sich nicht gegenseitig unterstützen.

Etwas anderes ist es, sich in die Praxis hineinzuleben und hineinzuarbeiten, etwas anderes ist es, sich auf ein Examen vorzubereiten. Der Kandidat muss in diesen zwei Jahren zwei Herren dienen, dient er dem einen, so vernachlässigt er den andern, dient er dem andern, vernachlässigt er den einen, dient er beiden zugleich, dient er beiden nur halb.

Es ist gewiss sehr wohlgemeint, wenn man auf den Kandidaten einen sanften Druck zum Weiterstudium ausübt — aber die Führung der Schule erfordert den ganzen Mann, eine ungeteilte Kraft, auch dann noch, wenn die Einführung in die Praxis am Seminar in noch viel intensiverer Weise geschähe, als es jetzt möglich ist.

Der Kandidat sollte nun Zeit haben, Spezialwerke über Methodik zu studiren,¹⁾ er sollte sich in die empirische Psychologie einigermaßen vertiefen können, in die Kapitel von der Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen, der Reihenbildung, der Apperzeption, der willkürlichen Aufmerksamkeit u. s. w., er sollte Zeit haben, Kompendien der Methodik durchzuarbeiten, z. B. Kehr, Lüben, Diesterwegs Wegweiser u. s. w., er sollte vor allem Zeit haben, sich ordentlich auf seine Stunden und zwar schriftlich zu präpariren. Das alles nimmt seine ganze Zeit in Anspruch, und einigen Tribut muss er bekanntlich auch dem Vereinswesen zollen.

Auf die bessere Schulführung zielen nun aber die Vorbereitungen auf die Konkursprüfung nicht unmittelbar ab. Von der Repetition der Algebra, der Geometrie und Trigonometrie, der Welt- und Literaturgeschichte in übersichtlicher Darstellung, der Käfer- und Pflanzenordnungen fällt kein unmittelbarer Nutzen für die Schulführung ab.²⁾ Das *Wissen* darf dem

¹⁾ „Handelt es sich doch jetzt darum, aus seinem gesamten Wissen das für die Schule Wertvollste herauszufinden und methodisch zu vertiefen.“ Konferenzberichte aus Neutoggenburg. Echo 8.

²⁾ Man muss es für eine leichte Sache ansehen, dass man dem Kandidaten ausser seiner täglichen Vorbereitung auf den Unterricht auch noch die fleissige Wiederholung dieser für seine Praxis zum guten Teil Ballast bleibenden wissenschaftlichen Kenntnisse zumutet. Konferenzbericht aus Neutoggenburg.

Lehrer natürlich nicht fehlen, es gibt keine Methode, die dasselbe entbehrlich machte, und das *docendo discimus* erfüllt sich nur an dem, der vorher schon etwas Tüchtiges weiss — aber trotzdem halte ich den Satz doch aufrecht, dass jene Repetitionen für das Konkursexamen hier dem Unterrichte nicht direkt zu gute kommen, denn man weiss, was man sich für ein Examen hauptsächlich merken muss: Namen und Zahlen, Übersichten und Urteile, Einteilungen und Klassifikationen.¹⁾ Damit kann man in der Prüfung durchkommen, ohne gerade tiefer in die Sache selbst eingedrungen zu sein.

Der Herr -f-Korrespondent der „Lehrerzeitung“ wird vielleicht wieder sagen: Die Bündner Seminarblätter schreiben ins Blaue hinein über Zustände und Personen, die sie in Gottes Namen nicht recht kennen. Wo in aller Welt wird man sich so auf ein Examen vorbereiten? Da muss ich schon einige Illustrationen zu den in den „Bündner Seminarblätter“ II. pag. 37 bereits gegebenen hinzufügen. Ein Reallehrer hat sich auf das Examen in der Literaturgeschichte so vorbereitet, dass er den „Grundriss der Geschichte der deutschen Literatur“ von Hamberger — Literaturgeschichte in Abrisskalenderformat — durcharbeitete, von Götzingers „Deutsche Dichter“ das *Register* auswendig lernte und er hat es gut bestanden; ein anderer Lehrer hat sich bei mir nach einem Buche erkundigt, das von den Werken unserer Dichter gedrängte Inhaltsangaben — je kürzer, je lieber — enthalte; diese hat er dann auswendig gelernt, beide haben sich erst *nach* der Patentprüfung einem Studium hingeben können, das mit ihrer Schularbeit in Verbindung stand.

Und so liessen sich noch viele Beispiele und Anekdoten anführen.

Wenn nun aber die Vorbereitungen auf das Patentexamen der Schulführung nicht direkten Nutzen bringen, so wird sie der Kandidat eben auf Kosten der Schule treiben müssen²⁾, wie manch ein Professor Bücher schreibt, statt seinen Schülern zu leben. Nun aber werden Lehrer und Professoren nicht angestellt, um sich auf ein Examen vorzubereiten oder Bücher zu schreiben, sondern um Schule zu halten.

Da zeigt sich ein Übelstand, den das Gesetz sicherlich nicht wollte, und den folgenden wollte es noch viel weniger. Nehmen wir an, es sei dem Kandidaten gelungen, eine Diagonale zu finden in diesem Parallelogramm der Kräfte, er habe die erste Konkursprüfung bestanden und sei

¹⁾ „Blosse Titel und Übersichten, die den Geist teilnahmslos und matt legen.“ Konferenzbericht Sargans. Echo 9.

²⁾ Will der Kandidat die Repetitionen auf die Konkursprüfung gewissenhaft vornehmen, so wird er es kaum anders als auf Kosten der Schule tun. Konferenzbericht aus dem Seebezirk. Echo 9.

Anm. Es ist auch schon vorgekommen, dass Kandidaten um Verschiebung der Patentprüfung einkamen, weil sie in den zwei Jahren der Schule gelebt hätten.

definitiv angestellt worden. Was wird geschehen? Es liegt in der menschlichen Natur, wenn mancher junge Mann nun in sich geht und denkt, wo man einen guten schenkt, d. h. wenn er darauf bedacht ist, sich des Berufes Last etwas leichter zu gestalten. Es liegt nun keine Nötigung vor, sich für die Schule mehr vorzubereiten, als bis anhin geschehen war.

Hat es vorher genügt, genügt es auch jetzt, und wenn das pädagogische Gewissen sich hie und da noch regt, so wird es durch den Besuch der vorgeschriebenen Konferenzen und durch eine „Originalarbeit“, deren es jeden alle zehn Jahre etwa eine trifft, zum Schweigen gebracht. — Das ist nun freilich nicht allgemein gültig, und ich kenne selbst viele ehrenwerte Ausnahmen. Soviel aber bleibt doch wahr, in diesen zwei Jahren ist oft unvorbereitet Schule gehalten worden. Das aber ist eine recht gefährliche Übung, von da zur Gewohnheit, es immer so zu treiben, ist nur noch ein Schritt.

Das ist auch der Grund, warum sogenannte Probelektionen aus dem Stegreife bei Besetzung von Stellen so unzweckmässig sind.

Was wird da erprobt? Wer am besten unvorbereitet Schule halten kann! Wem das am besten gelingt, der wird gewählt. Ein Narr, wenn er später sich noch stark mit Präpariren plagen würde. Der Schulrat hat ihn ja auf Grund seiner Routine im „Schulhalten aus dem Stegreif“ angestellt.

Man muss den Fall nur auf ein anderes Gebiet übertragen, und das Unsinnige springt in die Augen.

Man denke sich eine Gemeinde, die einen Pfarrer zu wählen hat. Sie sei in der glücklichen Lage, unter mehreren wählen zu können und sie leistet sich den Genuss, einen nach dem andern predigen zu hören, über einen Text, der jedem erst gegeben wird, wenn er durch den Turm auf die Kanzel geht. Wer nun am meisten Worte macht, der erhält die Pfründe.

Doch ich bin abgeschweift. Ich wollte damit nur den Satz illustriren, dass in der Einrichtung, wie sie jetzt besteht, die Praxis in den ersten zwei Jahren leicht vernachlässigt wird, und dass diese Vernachlässigung leicht stereotyp werden kann. Aber nun zum positiven Teil! Wie können die gerügten Übelstände vermieden werden, ohne dass man das Prinzip opfert?

Unsere Seminare bestehen nicht wie die sächsischen aus einer Vorbereitungsschule von drei bis vier Jahren und einer Berufsschule von zwei Jahren. Bei uns ist die allgemeine und berufliche Bildung noch verquickt. Das ist ein Übelstand, der sich sobald nicht heben lässt.

Nun so mache man ihn wenigstens nicht grösser, *man dehne diese Verquickung von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht auch noch auf die zwei ersten Jahre der Praxis aus*, man halte auf eine rein-

liche Sonderung der Gebiete, man gestatte dem Seminaristen seine allgemeine Bildung mit dem Austritt aus dem Seminar abzuschliessen und in den zwei Probejahren seiner eigentlichen Berufsbildung zu leben.

Der Staat bestimme, was von einem Volksschullehrer an allgemeinem Wissen zu fordern ist, er Sorge dafür, dass ihm dieses nötige Mass in der dazu festgesetzten Zeit auch geboten werde, aber er gestatte dem fleissigen und begabten Seminaristen, sich am Ende seiner Seminarzeit darüber auszuweisen, und bescheinige ihm, was er gewusst hat.

Wer schwach ist oder nachlässig war, der darf sich nicht beklagen, wenn ihm noch zwei Jahre gegönnt werden, um Versäumtes nachzuholen, diesem erscheint dann eine solche Frist gegenüber einer sofortigen Abweisung als eine Wohltat und nicht als ein „Servitut“. ¹⁾ Den braven und fleissigen Kandidaten aber lasse man beim Austritt aus dem Seminar und der Kantonsschule die wissenschaftliche Prüfung ablegen, gerade so, wie dem Theologen gestattet ist, sich im philosophicum und dem Medizinire, sich im propädeuticum des allgemeinen Wissens zu entledigen, und dann nach stattgefunder Sackinspektion den Tornister zu packen nach den Anforderungen des Fachexamens.

Die zweite Patentprüfung erstrecke sich dann auf Pädagogik und Methodik. ²⁾ Die Vorbereitung auf diese Prüfung geschieht nun nicht mehr zum Schaden der Praxis, im Gegenteil, die Praxis gewinnt durch das Studium von pädagogischen Spezialwerken, sie wird an Gesichtspunkten bereichert, sie wird über das blosse Handwerk hinausgehoben.

Mit Rücksicht auf diese pädagogische Prüfung würde ich es für einen Rückschritt halten, wenn man wieder einfach zur alten Ordnung der Dinge zurückkehrte.

Ich halte einen Seminaristen noch nicht für reif, am Ende seiner Seminarzeit schon über eine pädagogische Theorie zu urteilen. Er schwört auf sein Seminarheft und seinen Seminardirektor, und das ist von Übel, welcher pädagogischen Konfession auch der Seminardirektor angehöre. In diesen zwei Jahren soll nun der Kandidat selbständig arbeiten, er soll an die Quellen gehen, aus denen sein Lehrer der Pädagogik selber geschöpft, er soll „Quellwasser trinken.“

Man wird einwenden: Das ist schon recht, aber es geht nicht. Nun, es kommt nur auf die Impulse an, und ich glaube, die Sache liesse sich etwa so machen:

¹⁾ Wenn man ihn vor genügend bestandener Abgangsprüfung überhaupt zur provisorischen Berufsausübung zulassen will, wogegen sehr gewichtige Gründe sprechen, namentlich die Beeinträchtigung der praktischen Aufgaben durch die Vorbereitung auf das Examen.

²⁾ Vielleicht auch deutsche Sprache und schweizerische Literatur und Geschichte zur Erziehung eines nationalen Lehrerstandes.

In der Geschichte der Pädagogik, um dieses neutrale Fach zu wählen, verlange man weniger eine encyclopädische Übersicht, als vielmehr eine eingehende Kenntnis einzelner Hauptwerke. Man verkündige z. B. im Amtsblatt: In Bezug auf den Umfang der Prüfung in der Geschichte der Pädagogik brauche der Kandidat nicht über das hinauszugehen, was in dem Lehrbuch, sagen wir, von Dittes, Largiadèr, Ruegg geboten wird, dagegen verlange man den Nachweis gehöriger Vertiefung in folgende Werke¹⁾: Nennen wir beispielsweise zur Auswahl

Pestalozzi: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt,

Comenius: Grosse Unterrichtslehre,

Pestalozzi: Abendstunde eines Einsiedlers,

Pestalozzi: Brief an einen Freund über den Aufenthalt in Stanz, enthalten im XI. Bande der Seiffahrtschen Ausgabe,

Hunziker: Geschichte der schweizerischen Volksschule speziell Band 3, die Entwicklung der allgemeinen Volksschule auf staatlicher Grundlage seit 1830, und so weiter.

Ähnlich würde man in Bezug auf die systematische Pädagogik und spezielle Methodik verfahren. Man würde die Werke bezeichnen, deren Kenntnis vorausgesetzt wird, natürlich nicht eines bloss und nicht mehrere bloss einer Richtung.

Auch hierin walte Freiheit des Studiums und der Überzeugung. Wer sich zur evangelischen Pädagogik hingezogen fühlt, der studire Palmer, wer der katholischen Pädagogik den Vorzug gibt, studire Ohler, wer konfessionslose, wenn auch radikale Pädagogik begehrt, der studire Dittes, Ruegg und Largiadèr, wen es mehr nach philosophischer Begründung der Pädagogik gelüstet, der studire Herbart, Waitz, Ziller u. s. w.

Es soll einem Reallehramtskandidaten nicht als Mangel ausgelegt werden, wenn er sich nicht mit der Herbartschen Pädagogik vertraut gemacht hat, obwohl diese gegenwärtig an der Kantonsschule doziert wird, und es soll dem Volksschullehramtskandidaten auch nicht als Sünde wider den heiligen Geist ausgelegt werden, wenn er sich in den zwei Jahren des Provisoriums mit derselben befasst hat, obwohl sie am Seminar nicht doziert wird. Wenn aber der Staat partout eine Richtung der Pädagogik zur Staatspädagogik erheben will, so habe ich nur den Wunsch, es möge dieses Unglück der Herbartschen Pädagogik nicht zustossen. Das sind so meine Gedanken über die vom Schulverein St. Gallen angeregte Frage-Prüfung in den allgemeinen Fächern am Schlusse der Schulzeit und Patentprüfung nach zwei oder drei Jahren in den eigentlichen Berufsfächern.

¹⁾ Siehe Dr. Rein. Siebenter Bericht über das Schullehrer-Seminar zu Eisenach, Seite 46. Bündner Seminarblätter III Nr. 2 Seite 46.

Ich glaube, dass auf diese Weise sich auch an dem Lehrerstande die Verheissung erfüllen wird: Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes, das heisst hier, im Beruf tüchtig zu werden, so wird euch alles andere von selbst zufallen — Inspektion durch Fachleute, Synode, Gehaltserhöhung, reiche Frauen und schöne Kinder.

Zur Polemik der „Sckweizer. Lehrerzeitung“ gegen die Herbart-Zillersche Schule.

In der Schlussnummer des letzten Jahrganges der „Lehrerztg.“ schreibt Herr Dr. Wettstein: „Die von ihren Bekennern sogenannte *wissenschaftliche Pädagogik* hat den guten Erfolg, dass sie die Geister erregt, aber dass sie die gute Einwirkung der Schule auf das heranwachsende Geschlecht allgemein und auf die Dauer steigere, darf um so mehr bezweifelt werden, je mehr sie als philosophisches System von Parteien verwendet wird, die sonst der Schule eher hemmend als fördernd gegenüber standen.“

Und in der Eröffnungsnummer des laufenden Jahrganges versucht ein -f-Korrespondent des genannten Blattes unsern Artikel „Über Enzyklopädismus“ den Lesern der „Lehrerzeitung“ als eine Verhöhnung des Lehrstandes zu denunzieren. Eine eingehende Entgegnung auf diesen Angriff wird wohl demnächst in der „Lehrerzeitung“ selbst erscheinen. Unsern Lesern gegenüber können wir uns kurz fassen, da die Tendenz des angefochtenen Artikels für jeden *unbefangenen* Leser offen am Tage liegt. Wir beschränken uns auf einige Bemerkungen zur *Charakteristik der Kampfweise* des Herrn -f-. Den Passus: „Nicht an die „Herren Volksschullehrer“ ist daher die Philippika zu richten, sondern . . . (S. 38)“ hat er übersehen oder verschwiegen, „auf die Erörterungen in den Seminarblättern über Enzyklopädismus u. dgl. einzutreten, liegt nicht in seiner Absicht“, denn seine Absicht ist, die „Bündner Seminar-Blätter“ bei den Lesern der „Lehrerzeitung“ zu diskreditieren, und diesen Zweck glaubt er dadurch zu erreichen, dass er alle die Ausdrücke, wie „Schein- und Halbbildung, Schlendrian, geistige Impotenz, Phrase“, welche wir in unserer Arbeit in einen ursachlichen Zusammenhang mit gewissen Unterrichtsmethoden zu bringen versucht haben, aus diesem Zusammenhange reisst und als eitel Injurien gegen die Lehrerschaft hinstellen versucht.

Wir würden den beschränkten Raum unseres Blattes nicht für einen rein polemischen Artikel in Anspruch nehmen, wenn wir die Leser der „Seminarblätter“ auch hinsichtlich unserer Antwort auf den eingangs angeführten Passus der „Lehrerzeitung“ auf dieses Blatt selbst verweisen könnten. Da aber diesem Teile unserer Entgegnung die Aufnahme in die „Lehrerzeitung“ versagt worden ist, so müssen wir ihn hier zum Abdruck bringen,

in der Hoffnung, dass er auf diesem Wege zur Kenntnis derer gelange, welche durch den Warnruf der Redaktion der „Schweiz. Lehrerztg.“ gegen die Herbartische Pädagogik misstrauisch geworden, oder in ihrer Antipathie gegen dieselbe bestärkt worden sind. Er lautet:

Und *Stimmung zu machen*, das ist auch die beabsichtigte oder nicht beabsichtigte Tendenz des Passus über die „sog. wissenschaftliche Pädagogik“ in Nr. 52 der „Schweiz. Lehrerzeitung“ vorigen Jahres. Denn zwischen den Zeilen liest man: Der „sogenannten wissenschaftlichen¹⁾ Pädagogik“, bemächtigen sich die *schulfeindlichen* Parteien, darum, *Schulfreunde*, seid auf der Hut! Diese Art der Kritik entspricht unseres Erachtens mehr den Gewohnheiten der politischen Agitation, als den Anforderungen eines wissenschaftlichen Streites; denn eine *wissenschaftliche* Diskussion — und hier wird die Redaktion der „Lehrerzeitung“ das Wort auch ohne das beliebte „sogenannt“ gelten lassen — geht in erster Linie auf die *Sache* und sucht, so lange die Sache nicht vollständig erörtert ist, Stimmungen zu unterdrücken, da diese leicht die Objektivität der Untersuchung beeinträchtigen. Dass man übrigens zur Beurteilung der pädagogischen Bewegungen der Gegenwart noch einen andern und fruchtbareren Standpunkt als das politische Farbenspektrum der „Schweiz. Lehrerzeitung“ finden kann, das beweist der „*Schweizerische pädagogische Jahresbericht pro 1883*“, welcher durch seine historische Objektivität dazu berufen ist, ein literarisches Band für die gesamte schweizerische Lehrerschaft abzugeben, wie es die „Schweizerische Lehrerzeitung“ nicht ist und als Organ einer politischen Fraktion innerhalb der Lehrerschaft nicht sein kann. So fern es uns liegt, ihr daraus einen Vorwurf zu machen, so entschieden wahren wir uns das Recht, in den „Bündner Seminar-Blättern“ einen Standpunkt zu vertreten, auf welchen die hergebrachte politische Parteiklassifikation nicht anwendbar ist, da es kein politischer sondern ein pädagogischer Standpunkt ist, und wenn es uns auch sehr betrübt, dass der „Apostelton der Herbartianer der „Lehrerzeitung“ nicht sympatisch ist“, so gedenken wir unsere pädagogischen Überzeugungen nichts destoweniger mit derselben Entschiedenheit zu verteidigen, welche den Kundgebungen der „Lehrerzeitung“ eigen ist. Wir würden es zwar bedauern, wenn sich zwischen öffentlichen Blättern, welche so viele gemeinsame Bestrebungen haben, ein chronisches Gezänke mehr oder weniger persönlicher Natur

¹⁾ Um Missdeutungen, zu welchen diese Ausdrucksweise Veranlassung geben könnte, vorzubeugen, erlauben wir uns, an die vor 2 Jahren in der „Lehrerztg.“ abgegebenen Erklärung zu erinnern, welche der Redaktion sicherlich entgangen ist: dass wir das Wort „wissenschaftlich“ nicht auffassen als eine gegen andere gerichtete Prätension, sondern als eine uns selbst zu auferlegende Pflicht, das Studium der Pädagogik in wissenschaftlicher Weise zu betreiben.

entwickeln sollte; aber wir sind entschlossen, nichts Unbilliges zu leiden. Wir haben vor 2 Jahren einer sachlichen Besprechung pädagogischer Streitfragen gerufen, und eine Erörterung der Konzentrationsfrage ist den Lesern der „Lehrerzeitg.“ damals in Aussicht gestellt worden: „Zur Seite des wärmenden Ofens sollte das ernste Geschäft wieder aufgenommen werden.“ Nun wärmen die Öfen schon den zweiten Winter, aber weder von der Sachlichkeit, noch von der Friedlichkeit haben wir bis jetzt etwas bemerkt. Statt dessen inauguriren die Schlussnummer des vorigen und die Anfangsnummer des laufenden Jahrganges der „Lehrerztg.“ eine Kampfweise, welche der Sache der Schule, die doch ihr oberster Zweck ist, keinen Gewinn bringt, weil sie nur aufreizt, aber nicht *belehrt*. Es sei uns daher gestattet, darauf zu antworten, was auch in der Kontroverse von 1883 unser Schlusswort gewesen ist: „Wenn von gegnerischer Seite eine vorurteilsfreie Kritik der Zillerschen Ideen, eine ruhige, von allem heftigem Zanken freie Diskussion beliebt wird — cum studio, aber sine ira — an uns soll's nicht fehlen.“¹⁾

Th. W.

Literatur.

Soeben erschien im Verlag von Hafer und Burger in Zürich: „Stufengang für das Freihandzeichnen an der Volksschule“ von O. Pupikofer. 3 Hefte.

Die Aufgaben sind nicht als Vorlagen zu benutzen, sie sollen dem Lehrer den Weg zeigen, wie er stufenmässig unterrichten kann. Jede Aufgabe soll, wenn vom Lehrer genügend erklärt, von ihm auf die Wandtafel gezeichnet werden.

Obwohl schon eine reiche Literatur über das methodische Zeichnen existirt, so dürfte vorliegendes Werk namentlich denjenigen Lehrern empfohlen werden, welchen sich mit der neuern Methode des Zeichenunterrichtes noch nicht befreundet haben.

Der neuere Zeichenunterricht setzt die grösstmögliche Fertigkeit im freien Auffassen der Formen in den Vordergrund. An der Volksschule kann dieser Forderung jedenfalls weder durch das Kopiren nach Vorlagen, noch durch das stigmographische Zeichnen Genüge geleistet werden, denn das richtige Sehen kann dem Schüler nur auf demonstrativem Unterrichtswege beigebracht werden. Dieser demonstrative Unterricht besteht im Erklären der Aufgaben und nachherigem Vorzeichnen derselben an der Wandtafel.

¹⁾ Bei uns in Graubünden gelangen wir glücklicherweise nach und nach in dieses Fahrwasser, und wir begrüssen es sehr, dass z. B. ein gegnerischer Standpunkt hinsichtlich des Rechnens im ersten Schuljahr von Herrn Prof. Schmid in Chur demnächst in den „Seminarblättern“ selbst vertreten werden wird.

Es wäre deshalb sehr zu begrüßen, wenn an der Volksschule das Zeichnen nach der Wandtafel eingeführt würde.

Das vorliegende Werk ist für die 3 letzten Schuljahre bestimmt. Den Aufgaben ist ein erschöpfender Text beigegeben, welcher den Lehrer jedenfalls anleitet und befähigt den Unterricht methodisch zu erteilen.

Birchmeier.

Zweiter Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins, 1883/84 herausgegeben von Theodor Wiget, Seminardirektor in Chur.

Obwohl der Jahresbericht zunächst für die Lehrer Graubündens bestimmt ist, so sind die darin behandelten Gegenstände allgemein pädagogischer Natur und eine Anzeige derselben in diesem Blatte daher gestattet. Der erste Teil des Büchleins enthält eine tüchtige Arbeit von Herrn Lehrer Fl. Davatz in Chur über Erstellung von Naturaliensammlungen zu Schulzwecken. Sie gibt eine technische Anleitung zum Sammeln und Präparieren von Naturgegenständen, sowie pädagogische Winke zu ihrer Gruppierung nach physiologischen und technologischen Gesichtspunkten. Im zweiten Teil der Broschüre entwirft der Herausgeber ein Bild der pädagogischen Diskussion, welche im Winter 1882/83 unter der bündnerischen Lehrerschaft gewaltet hat. Da bei dieser Art der Darstellung pädagogischer Zeit- und Streitfragen das pro und contra scharf hervortritt, wird mancher nicht ohne Gewinn einen Blick hinein werfen.

Das Büchlein ist beim Vereinsaktuar, Herrn *Lehrer Mettier in Chur*, sowie bei den hiesigen Buchhandlungen zum Preise von 1 Fr. erhältlich.

Einige Bemerkungen über den Deutschunterricht an obern Gymnasialklassen.

— — „Sie erwarten wohl, dass ich mit dem versprochenen Schlusse komme. Ich werde ihn vorläufig nicht liefern. Der Grund ist einfach: Ich habe mir die gesamte von Ihnen angeratene Literatur angeschafft, und das Studium derselben hat eine solche Revolution in meinen Ideen hervorgebracht, dass ich zuerst deren Abklärung abwarten muss.

Das Misstrauen, das ich Ziller entgegengebracht habe, hat sich nun völlig gehoben. Je länger ich mich mit seinem System beschäftige, desto klarer wird es mir, dass sein Erziehungsplan gewiss der natürlichste ist, und dass ein strebender und vorurteilsfreier Lehrer sich nur freuen kann über die hier gezeigten neuen Wege. Die Wissenschaftlichkeit der Methode, die Anforderungen, die dieselbe an den Eifer und den Fleiss des Lehrers stellt einerseits, und Gleichgültigkeit und gewohnheitsmässige Ausübung des Berufes von seiten der Lehrer andererseits werden allerdings eine schnelle Verbreitung der Zillerschen Ideen nicht zulassen. Aber sie werden schliesslich doch durchbrechen müssen.“ — —

Dr. Gustav Tobler.