

Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 9 (1891)
Heft: 7

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 25.05.2025

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

Schweizerische Blätter für Erziehenden Unterricht.

Der „Bündner Seminarblätter“

IX. Jahrgang.

Herausgegeben von

Institutsdirektor **Gustav Wiget** und Seminardirektor **Paul Conrad**
in Rorschach in Chur.

N^o 7.

Frauenfeld, 15. Mai 1891.

1890/91.

Die Schw. Bl. f. Erziehenden Unterricht erscheinen jährlich zehn mal, je auf den 15. eines Monats (ausgenommen Juli und August) in Nummern von zwei Bogen und kosten, portofrei geliefert, 3 Fr. per Jahr für die Schweiz und 3 Mark für die Länder des Weltpostvereins. — Insertionspreis der durchgehenden Petitzeile 30 Rp., für das Ausland 30 Pfg. — Abonnements nehmen alle Postanstalten und Buchhandlungen entgegen, sowie der Verleger J. Huber in Frauenfeld.

Aus der Mappe eines Schulinspektors.

II.

Der deutsche Unterricht.

Als R. H. Hiecke vor nunmehr fünfzig Jahren die Forderung aufstellte, *alle* Lehrstunden müssten deutsche sein, ahnte er nicht, dass nach einem halben Jahrhundert die Verwirklichung seiner auf den ersten Blick so naheliegenden und selbstverständlichen Forderung noch fern abliege. Schien sie doch selbst zu jener Zeit so wenig etwas Neues, dass man sich erstaunt fragte, was denn damit gemeint sein möge; werde doch in deutschen Schulen überall deutsch gesprochen! Und in der Tat genügte ein Blick in die damalige Volksschule, um zu zeigen, dass etwas Neues nicht verlangt wurde. Dort hatte man schon längst begriffen, dass aller Lehr- und Lernstoff gleichzeitig auch eine Fortbildung des deutschen Sprachgefühls herbeiführen müsse. Wir wollen allerdings dabei nicht vergessen, dass die Durchführung dieses Grundsatzes erheblich leichter war, als in der höheren Schule. In dieser erschweren zunächst die *fremden* Sprachen eine gebührende Berücksichtigung des deutschen Ausdrucks; denn wir sind hier noch weit von der Anerkennung und noch weiter von der Ausführung der Forderung entfernt, dass wir fremde Sprachen erlernen, um unsere eigene tiefer zu erfassen. Es ist zur Zeit eher umgekehrt, und wir vergessen bei der Erlernung fremder Sprachen die Muttersprache über Gebühr. Dass in den amtlichen Lehrplänen und

in den pädagogischen Schriften die richtige Anschauung zu finden ist, macht für das wirkliche Verhältnis nichts aus; denn es kann nicht oft und scharf genug ausgesprochen werden, *wie tief die Kluft zwischen der Theorie und der Praxis ist*, und dass die meisten Forderungen verständiger Pädagogik einstweilen — *nur auf dem Papiere stehen*. Aber auch das *Fachlehrersystem* hat gerade in dieser Frage sehr nachteilig gewirkt. Für den klassischen Philologen, der recht oft seine Muttersprache selbst grausam misshandelt, für den Naturwissenschaftler, der kein Bedürfnis, keine Zeit und keine Lust hat, nicht etwa sprachliche Studien zu treiben, sondern nur die Klassiker und die besseren Stilisten seiner Muttersprache zu lesen, für den Mathematiker und Physiker, dem Kürze und Präzision alles bedeuten, für den Historiker, der sich mit Jahreszahlen und Tatsachen begnügt oder in völliger Verkennung der Aufgaben des Geschichtsunterrichtes mit unverständlichen und wertlosen wissenschaftlichen Einzelheiten die Köpfe der Schüler erfüllt, für den Neusprachler, dem es vor allem auf die richtige Wortstellung der Fremdsprache ankommt, — für sie alle steht der sprachliche *Ausdruck* der Muttersprache erst in zweiter Linie; ist die Antwort *materiell* richtig, so sehen sie alle gern und leicht über *die sprachliche* Seite hinweg. Wozu auch? Man ist doch nicht Deutschlehrer, sondern Lateiner, Griechen, Mathematiker u. s. w., man hat zuerst die Interessen des *eigenen* Unterrichts zu fördern; die deutschen Stunden sind ja doch nicht da, um nichts zu treiben, man wird sich fein hüten, anderer Kollegen Aufgaben zu übernehmen.

Es liess sich nicht erwarten, dass gerade das Gymnasium zu X in diesem weitverbreiteten Missstande ein hervorleuchtendes Bild guter Gewöhnung bieten würde. Und in der Tat ist mit wenigen Ausnahmen die Vernachlässigung der Forderung, dass in allen Stunden deutscher Unterricht erteilt werde, wenn man darunter auch nur die *sprachliche* Seite versteht, recht gross und betrübend. Ueber die geringe Sprechfähigkeit ist schon oben gesprochen worden. Aber anstatt dass die Lehrer bei dieser Sachlage sich doppelt bestreben müssten, den Mangel durch ihr eigenes Beispiel und ihre zielbewusste, unablässige und intensive Tätigkeit einigermaßen zu ersetzen, tun sie von alledem das gerade Gegenteil. Die fremdsprachlichen Uebersetzungen spiegeln überall das fremde Idiom ab und berauben sich dadurch nicht nur ihrer besten Wirkung, sondern vernichten auch das ohnedies gering entwickelte Sprachgefühl der meisten Schüler gänzlich. — — — Am schlimmsten ist es mit den langen Perioden der Alten; sie könnten ein Uebungsmaterial für die Denkgewöhnung der Schüler werden, wie man es nicht

besser wünschen möchte, wenn der Schüler angehalten würde, sich klar zu machen, wo und warum im Deutschen selbständige Sätze statt der Unterordnung in den alten Sprachen eintreten müssen. Statt dessen bilden Lehrer und Schüler um die Wette die gleichen bandwurmartigen Satzungeheuer, bei denen ihnen wiederholt der Atem ausgeht. Und die Folge? Man braucht sich nur die deutschen Aufsatzhefte zu betrachten, um nicht mehr zu zweifeln, dass diese träge und unwissende Lehrweise sehr schädlich wirkt. Dieselben Satzungeheuer treten noch in den Primanerheften entgegen, dieselben Fehler gegen den Sprachgebrauch finden sich in den Arbeiten, dieselbe unbeholfene und für den Sprachgebrauch unempfindliche Ausdrucksweise kehrt durchgehends wieder. — — — Unzweifelhaft trägt an diesen Missständen nicht sowohl der böse Wille der Lehrer als ihre Ungewandtheit und Unfähigkeit, den Ausdruck des Schülers inhaltlich und sprachlich zugleich zu übersehen, die Hauptschuld. Ich habe deshalb, zunächst um ihnen einmal durch Autopsie einen Eindruck zu verschaffen, wie unbeholfen der deutsche Ausdruck in allen Fächern ist, empfohlen, aus allen Lehrgegenständen in der Schule kleine engbegrenzte Aufgaben in höchstens $\frac{1}{2}$ Stunde öfter schriftlich fertigen zu lassen. Wenn sie überhaupt einer besseren Einsicht fähig sind, so erhalten sie hier die Unterlage dazu. Denn sie müssen erstaunen, wenn sie schwarz auf weiss lesen, was sie stündlich in noch viel weitergehender Unbeholfenheit durchgehen lassen.

Leider war es in dem eigentlich deutschen Unterrichte nicht besser bestellt. Von den Aufgaben, die hier zu lösen, und von den Mitteln, die dazu zu wählen sind, hatten nur einzelne Lehrer verhältnismässig klare Vorstellungen; der *inneren Verbindung* entbehrte der Unterricht durchaus. Für sie zu sorgen ist zunächst Aufgabe der Fachkonferenzen; nach meiner Anschauung fällt sie aber in nicht geringerem Masse den Gesamtkonferenzen zu. Fachkonferenzen aber waren nie gehalten worden, und die Gesamtkonferenz hatte demnach, wie mir der Direktor erklärte, „keine Unterlage für eine etwaige Besprechung.“ Ein Germanist würde mir vielleicht den Einwand machen, die Gesamtkonferenz verstehe davon auch gar nichts. Denn es ist ja bekannt, dass unser heutiger Alexandrismus die Forderung erhebt, dass nur der deutsche Unterricht erteilen dürfe, der Brief und Siegel besitzt, dass er im Gotischen etc. Studien gemacht und womöglich einige neue Lesarten zu einem unserer mittelhochdeutschen oder neuhochdeutschen Klassiker veröffentlicht habe. Nun kann man aber ebenso getrost behaupten, dass man Germanist und doch als Lehrer durchaus unbrauchbar sein könne. Denn von den Dingen, die man in der Schule braucht, erfährt man in germanistischen Hörsälen

blutwenig. — — — Die Lehrer in X haben sämtlich die Lehrfähigkeit für das Deutsche, teils für Mittel-, teils für alle Klassen; Brief und Siegel, den Unterricht erteilen zu *dürfen*, besäßen sie somit. Sehen wir, wie sie davon Gebrauch machen.

Wenn *Hiecke* heute herniederstiege, um zu sehen, wie weit seine Forderung, der *Lesestoff* müsse der Mittelpunkt des deutschen Unterrichts werden, verwirklicht wäre, so würde ihn die gleiche Enttäuschung erwarten, wie betreffs der anderen, dass in allen Stunden deutscher Unterricht erteilt werden müsse. Unzweifelhaft ist manches besser geworden; aber gut noch lange nicht. Lesebücher gibt es in Hülle und Fülle; sind sie auch nicht alle gut, ja öfter schlecht als gut, so kann doch ein brauchbarer Lehrer die Unterrichtszwecke recht gut damit erreichen. Denn in jedem Lesebuche, mag die Wahl im ganzen auch wenig befriedigen, findet sich, dank unserer reichen Literatur, so viel Stoff zu nützlicher Verwendung, dass mangelnde Tätigkeit der Lehrer in diesem Verhältnisse keine Entschuldigung finden kann, so oft sie auch darin gesucht wird. Freilich die *rechte Auswahl* ist etwas schwieriger. Es ist ein schönes Wort, man müsse sich dabei von dem Grundsatz leiten lassen, dass das Beste für die Jugend gerade gut genug sei; dieses Wort ist auch so oft wiederholt worden, dass man nachgerade glauben sollte, jeder Lehrer kenne und beherzige es. Weit gefehlt! Viele Lehrer glauben ohne weiteres dem Lesebuche; was darin steht, gehört zu dem Besten; denn in der Vorrede hat ja der Verfasser ausdrücklich jenes „goldene Wort“ an den Anfang gestellt. Nur so ist es zu erklären, dass z. B. in der Aufstellung eines Kanons der Prosa- oder der poetischen Lektüre gar nicht erwogen wird, welche Art von Prosastücken in eine Klasse gehören, sondern dass man bunt durcheinander in der ersten Klasse Schilderungen, Erzählungen, Märchen und Beschreibungen liest und dafür in der fünften Kindererzählungen zum Gegenstande des Unterrichts macht. Noch wunderbarer ist die Auswahl in den poetischen Musterverzeichnissen. Da geht alles bunt durcheinander, ohne dass man sich fragt, ob denn die Gedichte zu dem sonstigen Unterrichte stimmen, und ob sie wirklich zu dem Besten unserer Literatur gerechnet werden dürfen. Da werden die Heinzelmannchen und die platten Pfeffelschen Fabeln noch immer ohne den leisesten Zweifel für solche Edelsteine gehalten, und „Die alte Waschfrau“ soll die Herzen der Schüler höher schlagen machen. Beinahe eine Kalamität ist der Patriotismus geworden; denn unter diesem Titel sucht man die Einstellung von Gedichten in den Kanon zu rechtfertigen, die oft nicht des Druckes wert sind. Noch bunter wird diese Reihe, wenn, wie auch nicht selten, den Schülern

Gedichte zur Auswahl überlassen werden. Ich habe einen Fall erlebt, wo bei diesem Unfuge eines der unsaubersten und frechsten Gedichte von Langbein, „Das Hammelsfell“, von einem Schüler der fünften Klasse vorgetragen wurde. Der harmlose und unkundige Lehrer hörte auf einmal zu seinem Entsetzen die Verse: „Hans Kasper war dringend, die Jungfer tat spröde; doch dieses Theaterspiel macht ihn nicht blöde; er bot ihr sein Hammelsfell deutlich und plan für eine gewisse Gefälligkeit an.“ Er durfte nicht einmal viel sagen; denn der freche Bursche hatte ihm vorher das Gedicht genannt.

Noch wunderbarere Auswahl findet man in der eigentlichen Klassikerlektüre der oberen Klassen. Man mag über den dichterischen und erzieherischen Wert der Nibelungen verschiedener Ansicht sein; wenn sie aber einmal gelesen werden — gleichviel ob in mittelhochdeutschem Texte oder in Uebersetzung —, so müssen die Schüler doch jedenfalls einen Durchblick durch das Gedicht und einen Einblick in die Eigenart der Dichtung erhalten, und sie müssen sich ein Bild der Kultur daraus mit Hilfe des Lehrers erarbeiten. In X erteilte im Obergymnasium den deutschen Unterricht ein Germanist — er hatte Deutsch als Hauptfach und Lehrbefähigung für alle Klassen —; ich glaubte deshalb hier eine richtige Behandlung nach den angegebenen Gesichtspunkten erwarten zu dürfen. Aber er erklärte mir, dass er nur die erste Aventure lese, da er die Schüler zugleich in die Entwicklung ihrer Muttersprache einführe. Ich war neugierig auf diese Behandlung; jedenfalls war sie originell. Aber auch darin hatte ich mich geirrt. Der Mann hatte zunächst nach seinem Kollegienhefte mehrere Wochen über die Handschriften geredet, und nicht zufrieden mit diesem pädagogischen Widersinne, hatte er sogar einen Aufsatz schreiben lassen: „Die Handschriften der Nibelungen.“ Die sog. Einführung in die Sprachentwicklung bestand in einem weiteren Abschnitte besagten Kollegienheftes, und die Schüler mussten alles nachschreiben, da ja nach dem Lehrplan Mittelhochdeutsch nicht in den Unterricht gehört. Derselbe Herr las in der fünften Klasse den Simplicissimus! Denn unsere Klassiker boten ihm zu bekannten Stoff, und da er eine Dissertation über das Kriegswesen der Reformationszeit geschrieben hatte, so fand sich bei dieser Lektüre die beste Gelegenheit, langatmige Vorträge aus diesem unsterblichen Werke zu halten. In einer Stunde, der ich beiwohnte, begannen drei Sätze mit den Worten: „Ich habe aber bewiesen, dass etc.“ Sollte man solchen Lehrern nicht das Lehren einfach untersagen? Und der Mann war tief gekränkt, als ich ihn fragte, seit wann Simplicissimus zu den neuhochdeutschen Klassikern gerechnet würde. Jedenfalls hat er mich im stillen für einen

jener „Halbgebildeten“ gehalten, denen man alles Mitreden im deutschen Unterricht polizeilich untersagen müsste. Was wäre es für eine Wonne, wenn erst der deutsche Unterricht nach „wissenschaftlichen Prinzipien“ eingerichtet wäre, kein nicht approbierter Germanist mehr hineinzureden hätte und das moderne Alexandrinertum privilegiert wäre! Aber auch von Lessing, Goethe und Schiller werden nicht etwa die allgemein anerkannten Dramen und Gedichte gelesen, sondern irgend etwas Entlegenes wird herausgesucht, wobei man mit gelehrtem Aestheticismus prunken kann; dass die Schüler während dieser Zeit den gelehrten Herrn in allen möglichen und unmöglichen Posen graphisch darstellen, um wenigstens *etwas* zu tun, lässt jener sich nicht träumen; denn er gibt ihnen „sein Bestes.“ Besonders beliebt schien die Dramaturgie Lessings zu sein. Nun kann aus ihr der Schüler bei richtiger Auswahl unzweifelhaft manches lernen, obgleich ihm andererseits weit mehr unverständlich bleiben muss. Aber dann dürfen doch nur die Partien gelesen werden, die allgemein Zutreffendes enthalten oder eventuell Stücke besprechen, die dem Schüler bekannt sind; deren Zahl ist der Natur der Sache nach recht klein. Was soll man aber dazu sagen, wenn den Schülern zugemutet wird, Referate zu geben über Abschnitte, die von längst vergessenen deutschen und französischen Stücken handeln, deren Namen man nur mit Mühe in einem Kommentar oder in einer ausführlichen Literaturgeschichte findet? Lessing würde sich entsetzen, wenn er sähe, welcher Unfug mit dieser Schrift getrieben wird. Auch nach Lessing haben wir gute Prosaisten, und unsere Lesebücher für die oberen Stufen enthalten eine Menge von Beispielen, an denen der Schüler nicht nur seinen Bewusstseinsinhalt bereichern, sondern an denen er auch Muster für seine eigene Darstellung finden kann. Die richtige Behandlung derartiger Lesestücke ist heute die einzige Stilistik und Rhetorik, die im Unterrichte zugelassen werden darf, weil sich aus ihnen durch die Selbsttätigkeit und durch die Anschauung des Schülers alle allgemeinen Wahrheiten ableiten lassen, die heute auch für uns Wert haben. Aber an dem Gymnasium zu X ist weder ein solches Lesebuch eingeführt noch der Gebrauch bekannt, der davon zu machen wäre.

Lehrreich war die Behandlung des Gedichtes „Drusus Tod“ von Simrock, der ich in der fünften Klasse beiwohnte. Ich will kein Gewicht darauf legen, dass man absolut keinen Zusammenhang zu entdecken vermag, in dem das Gedicht in dieser Klasse zur Behandlung gebracht, und in den es eingereiht werden kann. Entweder musste in der zweiten gelernt werden, wo Bilder aus der deutschen Sage und Geschichte gegeben werden; oder man konnte es am Anfange der dritten erlernen lassen,

wo die Anfänge der deutschen Geschichte mit der römischen Kaiserzeit in Verbindung treten; man konnte es zur Not in der vierten behandeln, wo der Geschichtsunterricht bis zum Ende der Republik bzw. bis zur Schlacht von Actium gelangt, und wo sich in der Behandlung der deutschen Heldensage Anknüpfungen finden liessen. Aber unter keinen Umständen durfte das Gedicht in der fünften zur Behandlung gelangen, da sich hier nirgends ein Anknüpfungspunkt im Geschichtsunterricht oder in der alt- und neusprachlichen Lektüre finden lässt. Aber wie gesagt, wie viele Lehrer und vollends wie viele Lehrerkollegien wissen etwas Rechtes von der Konzentration des Unterrichtes *durch richtige Auswahl und Verknüpfung verwandter Lehrstoffe*? Indessen so viel dürfte man doch wenigstens von einem Gymnasiallehrer heute verlangen, dass er sich irgend eine Arbeit methodischer Art ansähe und sich daraus einmal unterrichtete, welchen Weg er bei Behandlung eines Gedichtes einzuschlagen hat. Ich will kurz, aber mit photographischer Treue die Behandlung, der ich beiwohnte, darstellen. Zuerst las, bzw. leierte ein Schüler ohne Verständnis und ohne Betonung das Gedicht herunter; der Lehrer stand dabei, sah in sein Buch — denn er konnte das Gedicht selbst nicht — und — sagte nichts. Das war die Darbietung! Darauf sagte der Lehrer: „Auf das nächste Mal lernt ihr fünf Strophen.“ Schon wollte er das Buch schliessen und war sehr verwundert, als ich ihn aufforderte, das Gedicht einmal mit den Schülern zu besprechen. Um aber nicht verwundert zu erscheinen, fragte er: Von wem ist das Gedicht? A. Von Simrock. Fr. Wer ist Simrock? A. Ein Dichter. Dann stockte die Unterhaltung wieder. Ich bat ihn, mir zu gestatten, einige Fragen an die Schüler zu richten und stellte nun mit diesen den Gedankengang, die einzelnen Teile, die Träger der Hauptgedanken und die Betonung fest; es war eine schwierige Arbeit, denn die Schüler waren einer solchen Behandlung, in der sie selbst beständig denken und finden mussten, gänzlich ungewohnt. Darauf fragte ich den mürrisch dabei stehenden Lehrer, ob er nicht noch einiges inhaltlich oder sprachlich zu erklären habe. Auf diese Nötigung hin erfolgten folgende Fragen. Fr. Wer war Drusus? A. Ein Römer. Gut. Fr. Wann hat er gelebt? A. Vor Christi Geburt. Recht. Fr. Wo war er? A. In Deutschland. Ja, in Deutschland. Fr. Was tat er da? A. Er führte Krieg. Ja, aber wie führte er den Krieg? A. Grausam. Na, eigentlich wissen wir es nicht. Fr. In welcher Weise drang Drusus vor? A. Siegreich. Nein, das meine ich nicht. Ein anderer antwortet: Er verwüstete die Felder. Dann machte der Lehrer das Buch zu und rief: Erzähle das Lesestück vom ersten Kreuzzug nach! Darauf erzählte ein Schüler das Lesestück mit

denselben Worten, wie im Buche, nach. Der Lehrer sprach kein Wort dazu. Als dieses Thema abgehaspelt war, hiess es: Schlagt auf Nr. 120! Ich hatte das Gefühl, als erhielte ich eine tüchtige Ohrfeige, als nun das Gedicht „Roland Schildträger“, wieder ohne ein Wort der Einleitung von Anfang bis zu Ende gleich schlecht wie vorher Drusus Tod heruntergelesen wurde. Zum Glück war die Stunde zu Ende, sonst hätte ich noch ein viertes Stück hören können. Das nennt man heute noch deutschen Unterricht, und so wird *Hieckes* Forderung erfüllt, der gesamte deutsche Unterricht habe sich um den Lesestoff zu gruppieren. Vielleicht glaubt, wer dies künftig einmal liest, diese Zusammenstellung sei erfunden, um einen möglichst kräftigen Eindruck hervorzurufen; *in der Tat bleibt sie noch erheblich hinter der Wirklichkeit zurück*. Ueberhaupt lässt sich der ausserhalb unserer Schulverhältnisse Stehende nicht träumen, *wie viel Unvernunft in unserem höheren Schulwesen herrscht*. Denn auch die fruchtbarste Phantasie vermag der Wirklichkeit nicht gleichzukommen. Wir haben uns nur allzusehr in den Wahn eingewiegt, weil wir eine Menge guter pädagogischer Arbeiten haben, müsse auch die Praxis diesen entsprechen. Ganz wird dies zwar nie der Fall sein können; denn diese Arbeiten müssen ja meist Typen der Behandlung bieten, und Typen haben stets ein Stück Idealismus an sich. Aber eine so weite Kluft, wie sie jetzt gähnt, brauchte nicht vorhanden zu sein. Man darf meinetwegen von den pädagogischen Seminarien recht wenig erwarten; *das* wird immerhin sicher sein, dass sie die jungen Lehrer zwingen werden, *die pädagogische Literatur anders als bisher kennen zu lernen und nach dem Vorgange guter Musterlektionen das hier Gelernte auch praktisch anzuwenden*. Ein Lehrer, der auch nur vier Wochen in einem *wirklichen* Seminare gewesen wäre, hätte diese deutsche Stunde nie und nimmermehr halten können. Denn es fehlte ihr einfach alles, was in eine deutsche Stunde gehört. Zunächst drei Lesestücke in einer Stunde! *Von diesen drei Lesestücken keines mit dem anderen und keines mit dem sonstigen Lehrstoffe der Klasse in Beziehung*. An keinem auch nur eine einzige Aufgabe des deutschen Unterrichts gelöst, mag man nur den Inhalt oder die Form ins Auge fassen; denn selbst eine Auffassung im Sinne des grössten didaktischen Materialismus könnte sich hier nicht für befriedigt erklären, da dort wenigstens Stoffaneignung ohne didaktische Verwertung gefordert wird; sogar diese Stoffaneignung hat nicht einmal stattgefunden. Das Lesen war so schlecht, wie nur immer möglich, der Sprachschatz der Schüler wurde nicht erweitert, obgleich die Jungen zu X gerade hierin arm sind, die Stilbildung fand keine Berücksichtigung, während doch die schriftlichen Arbeiten eine grosse

Ungewandtheit und Dürftigkeit verraten. Vollends die höheren geistigen Tätigkeiten der Gemüts-, Phantasie- und Willensbildung blieben ohne jede Nahrung. Und der Direktor? Ich erzählte ihm diese entsetzliche Stunde, ohne mein Urteil darüber auszusprechen. Er fand nur, dass „der junge Mann zu grossen Eifer habe.“ Als ich ihn nun fragte, ob denn derartige pädagogische Versündigungen regelmässig aufgeführt würden, verstand er mich offenbar gar nicht; denn er meinte, „darüber hätte man doch verschiedene Ansichten“, sprach auch von „berechtigter Individualität“, welches Schlagwort bekanntlich an unseren höheren Schulen mit Vorliebe da angewandt wird, wo die „spezielle Individualität“ durchaus unberechtigt ist.

Nach dieser Leistung setzte mich eigentlich nichts mehr in Erstaunen. In einer siebenten Klasse hörte ich einer Stunde zu, in der Julius Cäsar gelesen wurde. Der Verlauf der Stunde, welcher ich anwohnte, war folgender: der Unterricht begann mit einer Zusammenfassung, die zwar nicht präzise, dafür aber kurz war, immerhin ein Vorzug. Dann kam ein so unklare Rede über die Exposition, dass ich sicher war, die Schüler hatten gar keine Vorstellung von einer solchen im allgemeinen und noch weniger im besonderen. Aber ich tue dem Lehrer auch nicht Unrecht, wenn ich nach seinem ziellosen und vorsichtig sich nur in ganz allgemeinen Ausdrücken bewegendem Rede behaupte, dass er im gleichen Falle war. Besonders spielte dabei der Ausdruck „Umsetzung der Stimmung in Handlung“ eine grosse Rolle. Was man sich eigentlich dabei dachte, konnte ich nicht erkennen; es schien mir ein Schlagwort zu sein, das überall als Lückenbüsser diene. Ueberhaupt hatte ich durchweg den Eindruck, dass die Antworten nach nachgeschriebenen Notizen auswendig gelernter Kram waren, bei dem sich die Schüler nicht das Geringste dachten. Ungefähr nach einer Viertelstunde sagte der Lehrer, das Buch aufschlagend: „Das wollen wir lesen. Wir wollen die Rollen verteilen.“ Ein Schüler stand auf und sagte: „Die Rollen sind verteilt.“ Nun ging ungefähr 25 Minuten lang eine Leserei los, die jeder Beschreibung spottet; sie war ein wahrer Hohn auf den Begriff Lesen, und noch dazu Lesen mit verteilten Rollen. Von dem Lehrer hörte ich nur einmal in dieser Zeit die Worte: „Ich verstehe Sie gar nicht.“ Kann es eine nutzlosere Zeitverschwendung geben? Dieses Lesen mit verteilten Rollen! Man sollte dem Erfinder dieser Einrichtung ein Denkmal errichten, wenn einmal die Erziehung zur Gedankenlosigkeit und zur leeren Wortdrescherei als besondere Leistung anerkannt werden soll. Sie ist aus der Gewöhnung der literarisch interessierten Kreise um die Wende des vorigen Jahrhunderts entsprungen, die Begeisterung für die

klassische Literatur auszutauschen und sich im aneinander gewöhnten Kreise der Freude an der Schönheit der edlen und melodischen Sprache hinzugeben. Das hatte einen guten Sinn, wenn freilich auch dabei mehr Spreu als Weizen erzielt wurde. Aber in einer Schulklasse, wo alle diese Voraussetzungen fehlen, wo jeder Schüler allmählig zum Lesenlernen erzogen werden *soll*, aber leider nicht erzogen werden *kann*, wo der Lehrer nur selten das unumgänglich notwendige gute Beispiel zu geben vermag, und wo vor allem nur zwei bis drei Stunden wöchentlich dem deutschen Unterrichte zur Verfügung stehen, müsste man die Zeit verwenden, um die Gefühls- und Willensbildung des Schülers mit den vorzüglichsten und wirkungskräftigsten Mitteln zu fördern, welche man überhaupt zu diesem Ziele verwenden kann. Und anstatt die Zeit auf das unfruchtbare Lesen zu verschwenden, sollte der Lehrer bisweilen, wenn er es kann, selbst gut vorlesen oder einige Schüler, die hierzu geeignet sind, gut vorlesen lassen. Aber stets dürften dies nur kleine Abschnitte sein, weil die übrigen Schüler einen Einblick erhalten müssten, warum so und nicht anders gelesen werden muss; dies ist eben ohne Besprechung und Erklärung nicht möglich. Die hierdurch frei werdende Zeit müsste dazu verwandt werden, den Schüler vom flüchtigen Lesen, das er gewöhnlich in seiner Muttersprache pflegt, zum *nachdenkenden* und *wiederholten Lesen* zu erziehen, wobei er sich stets — anfangs schriftlich — *Rechenschaft* über das Gelesene geben muss. Die Bedeutung solcher Gewöhnung war zu aller Zeit gross, und Goethe, ein berufener Beurteiler in dieser Frage, hat darüber für alle Zeit musterhafte Grundsätze ausgesprochen. Sie ist aber in unserer Zeit von besonderer Bedeutung, weil sie das einzige Gegengewicht ist gegen das flüchtige Lesen, das uns die Masse der Tages- und der Berufsliteratur aufzwingt. Was hilft es, in unfruchtbare Klagen sich zu verlieren über den Verlust besserer Gewöhnung, wenn keine Macht der Welt diese wieder zu bringen vermag? Die Schulzeit ist heute die einzige Periode, in welcher das *verweilende Lesen geübt* werden kann. Allerdings ist dabei die *Kontrolle* unerlässlich; aber man stosse sich auch hier nicht an die ebenso unfruchtbaren Klagen über die *Beschränkung des Individualismus*, sondern bedenke, dass das Beste oft der Feind des Guten und für individuelle Neigung bei verständiger Tätigkeit und Beschränkung seitens der Schule noch Raum genug übrig ist.

Auch die Behandlung des *Aufsatzes* liegt noch sehr im Argen. In den Lehrbüchern der Pädagogik und in den amtlichen Erlassen lernt man eine Anschauung über diese wichtige Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts kennen, die meist erfreulich ist. Man will, dass die

Aufgaben aus dem Unterrichte herauswachsen, dass gewissermassen die schriftliche Darstellung nur der Niederschlag der mündlichen sein soll, dass nicht nur der Verstand, sondern auch das Gemüt Nahrung erhalte und dass die Themen durchaus im Gesichtskreise der Schüler liegen. In der Tat ist es sehr viel anders. *Eine grosse Reihe von Aufgaben erwächst nicht aus dem Unterrichte.* Dahin gehören vor allem die Chrien, die mechanischsten aller Schulkunststücke. Im allgemeinen glaubt man, diese Ueberlieferung der alten Schulrhetorik sei längst erloschen, und an Schulen mit guter Gewöhnung mag das zutreffen, obgleich ich starkes Misstrauen gegen die Behauptung hege, dass heute nur noch zurückgebliebene Anstalten so etwas machten. Die Eselsbrücken des deutschen Aufsatzes beweisen, dass dies Verhältnis in Wirklichkeit etwas anders ist; denn sie schliessen sich sehr eng dem wirklichen Bedürfnisse an. In X fand sich diese Kuriosität noch in schönster Blüte, und unter drei Aufsätzen waren zwei Chrien! Aber ebensowenig erwachsen aus dem Unterrichte andere Themen in Fülle. Ich hatte Gelegenheit, hier die Behandlung eines solchen kennen zu lernen. In der sechsten Klasse kam ich zur Besprechung eines Aufsatzes: „Die Bedeutung des Waldes.“ Die Schüler hatten die Aufgabe erhalten, zu Hause darüber nachzudenken. Nun könnte man meinen, dieses Thema wäre den Schülern aus dem Unterrichte bekannt gewesen, wie es der Fall sein müsste, wenn z. B. ein guter naturwissenschaftlicher Unterricht Lebensgemeinschaften vorgeführt hätte. Aber an einen solchen Unterricht dachte in X kein Mensch, ja der Name „Lebensgemeinschaften“ war gänzlich unbekannt, die Sache natürlich ebenso. Ich fragte den betreffenden Lehrer, ob ihn einmal der Unterricht darauf geführt habe, die Bedeutung des Waldes zu behandeln. Er verneinte dies sehr entschieden, und ich erhielt den Eindruck, dass das in der Tat nie geschehen war. Die Besprechung verlief ungefähr folgendermassen. Auf die Aufforderung des Lehrers meldeten sich mehrere Schüler, die behaupteten, über das Thema nachgedacht und etwas gefunden zu haben. Was sie vorbrachten, war zwar trivial, aber nicht unbrauchbar. Nur ein Schüler, der Sohn eines Oberförsters, hatte die Aufgabe wirklich tiefer eingehend überlegt, wahrscheinlich unter Mithilfe seines Vaters, und brachte eine Reihe sehr verständiger Bemerkungen vor; sicherlich war es das Verständigste, was überhaupt in der Stunde gesagt wurde. Manches war im Aufsätze nicht zu verwerten, aber wohl überlegt und treffend war alles. Statt nun auf diesen recht brauchbaren Stoff einzugehen, erklärte der Lehrer, dass das, was der Y vorgebracht habe, gar nicht zu brauchen sei; warum, habe ich bis heute noch nicht enträtseln können. Der Junge fühlte sich offenbar

gekränkt; denn er hatte sich alle Mühe gegeben und hätte eine ordentliche Belobung verdient. Vielleicht hätte er sich aber beruhigt, wenn er nun aus den Ausführungen des Lehrers hätte entnehmen können, worin er gefehlt habe, und vor allem, wie er es hätte besser machen sollen. Darüber kam aber kein Wort. Der Lehrer redete ziemlich lang und breit von der *Schönheit* des Waldes, zu dem eigentlichen Thema, der *Bedeutung* des Waldes, kam er gar nicht. Und trotzdem verlangte er, dass nach zehn Tagen ihm ein brauchbarer Aufsatz geliefert würde! Ich habe nun allerdings nicht feststellen können, wie dieser Aufsatz ausfiel; aber was ich an den anderen beobachtet habe, gibt mir eine Vorstellung davon. Die meisten Aufsätze waren schon äusserlich recht abtossend, die Dispositionen schablonenhaft, und innerlich fehlte alle Wärme und Steigerung der Darstellung; die Satzbildung war einförmig, die langen Perioden von 1—1½ Seiten gar nicht selten, der Ausdruck ohne Abwechslung und mitunter recht geschmacklos, bei sehr einfachen Ausführungen hochtrabend und geschraubt, gegen das Ende meist matt und abfallend. Wirkliche Empfindung oder reichere Phantasie trat leider fast nie hervor; dagegen fehlte es nicht an unwahren Ausdrücken und Wendungen, bei denen der Lesende deutlich empfand, dass hier das geschriebene Wort nicht die wirkliche Empfindung wiedergäbe. Ich habe aber nur selten konstatieren können, dass diese Fehler bemerkt waren, und niemals, dass eine Berichtigung erfolgt war.

Im ganzen wird viel zu selten geschrieben, und das alte Wort nulla dies sine linea gilt jedenfalls an unseren Schulen für die deutsche Schreibübung nicht. Ein Hauptfehler sind die zu langen Aufsätze. Wie lange wird es noch dauern, bis man sich mit 3—4 Seiten über ein beschränktes Thema begnügt, dafür aber jede Woche eine solche Uebung anfertigen lässt? Auch ist jetzt die Auswahl der Aufgaben viel zu enge beschränkt; sie werden durchgängig dem deutschen und dem altsprachlichen Unterricht entnommen. Aber wenn man nur erst kleine Aufsätze fordert, dann werden *alle* Unterrichtsgegenstände solche liefern können, und erst dann wird auch eine gewisse übersichtliche Klarheit, innere Beteiligung, Vielseitigkeit und Abwechslung des Ausdrucks in der Darstellung zu erreichen sein.

* * *

Schlussbemerkung der Redaktion. Wir haben mit Vergnügen wahrgenommen, dass der erste Artikel „Aus der Mappe eines Schulinspektors“ unter unsern Lesern einiges Aufsehen erregt hat und wir sind überzeugt, dass auch dieser zweite von keinem ungelesen bei Seite gelegt werden wird.

Man hat uns vielfach nach der Quelle gefragt, ja sogar die Vermutung geäußert, wir selber seien am Ende der mysteriösen Schulinspektor und hätten im Schatten der Pseudonymität die Erinnerungen an unsere eigene Kantonsschulzeit niedergeschrieben. Das ist nun freilich nicht der Fall. Der Herr Schulinspektor ist ein leibhafter Deutscher und das Gymnasium zu X ist auf der Karte in Preussen oder in Sachsen zu suchen. Die Veröffentlichung dieser Berichte aber verdanken wir dem Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle, Herrn *Professor D. Dr. O. Frick*, aus dessen „*Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen*“¹ wir sie abgedruckt haben. Diese vortreffliche Zeitschrift zur Förderung des erziehenden Unterrichts sei hiemit unsern Lesern an höhern Schulen warm empfohlen. G. W.

Zum Unterricht in der Naturkunde.

Aus einer Konferenzarbeit von B. EGGENBERGER in Basel.

Vor mir liegen verschiedene Lesebücher und ich vergleiche ihre Behandlung der Tierbeschreibungen.

Einige beginnen mit der Einteilung in Familie und Ordnung z. B.: „Der Elefant ist das grösste Landsäugetier“; „das Pferd ist das grösste Haustier.“

Andere steuern direkt auf die Beschreibung los z. B.: „Der Steinadler gilt als König der Vögel. Sein braun befiederter Körper wird 1 m lang.“ Oder: „Der Habicht ist ein sehr gefährlicher Raubvogel mit gebogenem Schnabel.“

In dem Lehr- und Lesebuch für schweizerische Volksschulen (II. Teil) zerfällt die Beschreibung in 9 Teile.

1) Einteilung in Ordnung und Familie, 2) Gliederung des Körpers, 3) Kopf- und Sinnesorgane, 4) Bewegungsorgane, 5) Bedeckung, 6) Nahrung und Aufenthalt, 7) Fortpflanzung und Entwicklung, 8) Seelische Fähigkeiten, 9) Verhältnis zum Menschen.

Es sei mir gestattet, dieses Schema einer kurzen Kritik zu unterziehen. Von dem Standpunkte der Lernschule aus ist ihm nichts „anzuhängen“. Es lässt an Gründlichkeit nichts zu wünschen übrig. Hingegen erhebt die Lehre vom Interesse entschieden Einsprache, weil diese Gleichförmigkeit ermüdet. Ferner sprechen andere psychologische Gründe gegen obiges Schema; denn die Vorstellungslehre beweist, dass

¹ Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, Heft 24, 25, 26. Fortsetzung steht noch zu erwarten.

der Begriff aus den Vorstellungen abgeleitet werden muss. Landsäugtier, Haustier und Raubtier sind aber Begriffe, deshalb ist es falsch, die Einteilung voraus zu schicken. „Erst durch Anschauung und Abstraktion gelangt der Schüler naturgemäss zum begrifflichen Erfassen der Gegenstände. Keine Begriffe ohne Anschauungen.“¹

Demnach müsste die Beschreibung die Lektion eröffnen. Es ist aber unleugbare Tatsache, dass diese langweilt, namentlich wenn sie schablonisirt wird. Erst dann, wenn von Nutzen oder Schaden, von der Lebensweise und dem Verhältnis zum Menschen gesprochen wird, dann fangen die Schüler sich zu interessiren an. Nach einem Besuch im zoologischen Garten sprechen die Kinder mit Vorliebe davon, wie der Elefant mit seinem Rüssel Brot und Gras genommen, der Papagei „guete Tag“ gerufen habe, wie die Adler angstvoll im Käfig herumflatterten und die Bären „bitte, bitte“ gemacht haben. Sind das nicht deutliche Beweise, dass das Kind zuerst auf das Leben der Tiere achtet und nicht auf das Aussehen.

Der heutigen Schule wird die Forderung gestellt, im Unterrichte vom Interessanten auszugehen, folglich würde ich obiges Schema gerade umkehren und die Tiere in erster Linie nach ihrem Leben und nach dem Verhältnis zum Menschen betrachten und alsdann die Beschreibung folgen lassen.

Angeichts der systematischen Auswahl des Stoffes unserer gangbaren Leitfäden möchte ich auf *O. Beyer* — die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule — und auf die Arbeit *Conrads* im XVII. Jahrbuche d. V. f. w. P. aufmerksam machen. Beide stimmen darin überein, dass der Grundbegriff für den naturwissenschaftlichen Unterricht die menschliche Arbeit ist, weil sie den menschlichen Willen in Beziehung setzt zu den Naturdingen und mit der Existenzfrage innig verwachsen ist. Die Menschen lernten anfangs die Natur nur durch ihre Arbeit kennen. Die Gegenstände, welche ihnen nützen und sie im Kampfe ums Dasein unterstützen, und die, welche sie erfreuen, kultiviren, suchen und lieben sie. Andere Dinge aber, welche schaden, werden verfolgt oder gemieden, und dritte, welche auf das menschliche Befinden einflusslos erscheinen, vorläufig ausser acht gelassen. „Es würde sich zunächst darum handeln“, sagt Beyer, „die typischen Formen der menschlichen Arbeit herauszuheben. Die Kulturgeschichte hat diese Hauptstufen bezeichnet als Stufen des Jägerlebens, des Nomadenlebens, des Ackerbaues und der bürgerlichen Gesellschaft, des Gewerbes und des

¹ Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, S. 125.

Handels. In sie also gilt es, den Zögling mit aller Kunst der Verdeutlichung hineinzusetzen, gleichsam hineinzutauchen, und nun mit ihm zu erwägen, wie der Mensch auf diesen Stufen seiner Entwicklung die Natur benutzt hat, um die materiellen Grundlagen seiner Existenz möglichst günstig zu gestalten. Es sind also die Hauptrichtungen, in denen sich die Natur mit den Bedürfnissen der Menschen berührt, herauszuheben, und es ist demnach zu fragen, wie die vergangenen Geschlechter sich nährten, wie sie die Nahrung gewannen, wie sie sich kleideten, wie sie wohnten, welche Geräte, Werkzeuge und Waffen sie benutzten, wie sie sich der Herrschaft über die Tiere bemächtigten, wie sie den Boden urbar machten und der Erde auch ihre unterirdischen Schätze abgewannen.“

Damit ist in klaren Zügen ein unerschöpfliches Arbeitsfeld für die Volksschule bezeichnet. „Greift nur hinein ins volle Menschenleben.“ Ich aber will weder eine Stoffauswahl treffen, noch die Beziehungen der Naturkunde zu den übrigen Unterrichtsfächern aufsuchen;¹ sondern ich wollte nur durch meine Gewährsmänner Vorratskammern für naturkundliche Stoffe anführen, ein Objekt herausheben und dasselbe für das IV. Schuljahr präparieren. Dieses Objekt ist ein indirekter Feind der Menschen und deshalb überall bekannt und verhasst.

Der Kürze halber muss ich darauf verzichten, Frage und Antwort wieder zu geben, nur das Ergebnis der Besprechung soll angegeben werden, und hie und da eine Frage soll andeuten, wie dasselbe gewonnen wurde.

Ziel: Wir wollen von einem Räuber in der Luft reden. Wer mag das sein? Ein Vogel, denn in der Luft muss man fliegen können. Also zum Beispiel? Die Schüler nennen einige Namen, und ich sage, es ist der *Habicht*, von dem wir reden wollen. Was wird er rauben? Hühner, Tauben, Hasen, Kaninchen, Lämmer, Zicklein etc. Wie macht er das? Er fliegt von seinem verborgenen Neste in die Luft und späht umher. Nicht sogleich stürzt er auf den Bauernhof, wo er Hühner sieht. Vorsichtig schaut er mit scharfem Auge vor und hinter das Haus und fliegt noch nicht zur Erde, wenn schon kein Mensch und kein Hund zu sehen ist; denn alle Hennen umstehen den Hahn, dessen Schnabel und Sporen er fürchtet. Jetzt hat sich ein Huhn von der Gesellschaft entfernt und schneller als ein Pfeil schiesst der Räuber auf sein Opfer. Sein Sturz ist so leise, dass ihn der Hahn, der sonst auf alles acht gibt, nicht bemerkt. Plötzlich hört dieser einen erbärmlichen

¹ Wer das will, greife zu: Bruno Maennel — Versuch eines Lehrplanes für den naturkundlichen Unterricht — Universitäts-Seminar zu Jena, II. Heft.

Schrei; er schaut auf; die Hennen fliegen eiligst in ihre Häuschen, und wie der Kickeriki die Sporen wetzt und helfen will, schwebt der Habicht mit der fettesten Henne davon. Leider kann der Hahn den Mörder nicht verfolgen; denn seine Flügel sind schwach und sein Bäuchlein gross. Wie vollendete der Habicht so rasch seine Freveltat? Er hackte seine Krallen in den Leib des Huhnes. Auf dass das Huhn nicht lange Zetter und Mordio schreie, reisst er ihm den Hals auf, als ob er wüsste, dass dieses ein Mittel gegen das Schreien sei. Das vollführte er mit seinem Schnabel. Wird ihm die Last zu schwer und sieht er sich ausser Gefahr, so setzt er sich auf einen Baum und macht sie um die Hälfte leichter. Gesättigt und gekräftigt fliegt er dem Neste zu, wo sich die allezeit hungrigen Jungen der Mahlzeit freuen.

Aus der Besprechung der Lebensweise ist klar geworden, wozu der Räuber seine Organe gebraucht — den Schnabel, das Auge, die Krallen, die Flügel — und jetzt kann mit Interesse auf deren Bau geschlossen werden; denn die Taten des Habichts entsprechen seinen körperlichen und geistigen Fähigkeiten. Wir kommen also zur eigentlichen Beschreibung.

Oben hat's geheissen: „Der Habicht reisst dem Huhn den Hals auf“; das vollführt er mit seinem Schnabel. Dieser muss daher spitzig sein, um den Hals zu durchdringen, krumm, um zu fassen, und stark, um zu reissen. Sein Auge sieht gut, denn er kann aus schwindlichter Höhe den Hof auskundschaften. „Er hackt seine Krallen in den Leib des Huhnes.“ Damit das so leicht geschehen kann, müssen die Krallen gebogen und scharf sein, wie ein Haken. Eine muss den drei andern gegenüber stehen, wie der Daumen den vier übrigen Fingern, damit die Beute nicht entwische. „Der Hahn sieht den Habicht mit der fettesten Henne davon fliegen.“ Deshalb muss der Leib des Habichts schlank sein und die Flügel kräftig; denn sonst wäre es ihm unmöglich, sich und die Beute durch die Luft zu tragen. Dabei leisten die grossen Schwungfedern wesentliche Dienste. Er wählte sich ein braunes Kleid, um neben der braunen Tannenrinde nicht aufzufallen, wie der Buntspecht. Aber ein bischen modisch wollte er doch sein, indem er sich in die grauen Bauchfedern schwarze Streifen wünschte. Er ist nicht so stark als der Hahn und auch nicht so gross. Die Stärke ähnlicher Tiere richtet sich gewöhnlich nach ihrer Grösse. Er legt wenige Eier in ein kunstloses Nest im Wald und brütet sie aus. Die Jungen und sich füttert er mit geraubtem, warmem Fleische und richtet deshalb Schaden an. Er fürchtet daher die Menschen und namentlich diejenigen mit grünen Röcken.

Die ausgesprochenen Erwartungen der Schüler über die Beschaffenheit der einzelnen Organe müssen Schritt für Schritt durch den aus-

gestopften Vogel bestätigt oder widerlegt werden. Genaue Kontrolle über richtige Auffassung bietet das Zeichnen. Der Schüler muss angehalten werden, wenigstens Schnabel, Krallen, Augen, Schwungfedern in erkennbarer Form auf Papier oder Tafel darzustellen. Man wende nicht ein, das sei zu schwer; es fehlt nicht an der Fertigkeit im Zeichnen, sondern an der Anschauung, wenn's nicht geht.

Ähnlich, wie auf der breiten Basis der Lebensweise die Beschreibung sich aufbaute, so sollten sich nun aus der Beschreibung selbst die charakteristischen Merkmale des Habichts abheben. Da aber diese Tätigkeit Abstraktion und diese nur auf Grund von mehreren ähnlichen Vorstellungen oder Vorstellungsgruppen arbeitet, meinen Schülern aber der Habicht der erstbehandelte Raubvogel war, so wurde in ähnlicher Weise der Lämmergeier behandelt und nun diese beiden Räuber mit einander verglichen.

*a. Ähnliches.*¹ Beide haben einen krummen Schnabel, um das Opfer zu töten, gebogene Krallen, um es festzuhalten, starke Flügel und einen schlanken Leib, um sich und die Beute durch die Luft zu tragen. Das Kleid beider ist graubraun. Im Neste sind zur Frühlingszeit Junge, welche mit Fleisch genährt werden müssen. Beide schaden und werden deshalb von den Menschen verfolgt.

*b. Verschiedenes.*¹ Der Lämmergeier wohnt auf Bergen und legt sein Nest im Felsenhorste an; der Habicht schlägt seine Wohnung im Walde auf. Der erstere ist grösser und stärker und überwältigt deshalb auch grössere Tiere, ja sogar Kinder. Die Jagd auf Lämmergeier ist schwieriger, weil diese Räuber sehr tapfer sind und ihr Felsennest sie schützt.

Andere Raubvögel, welche die Schüler im zoologischen Garten sahen, waren Adler, Falke, Sperber. Eule, Uhu und Käuzchen standen still und ruhig an ihrem Platze, und am Käfige war zu lesen: „Nicht stören!“ Das sind Raubvögel, welche im Freien nur des Nachts auf Raub ausgehen.

Alle vorhandenen Raubvögel im Naturalienkabinet wurden vorgezeigt und kurz besprochen. Dabei wurde der Mäusebussard, als Gerechter in dieser Gesellschaft — nach menschlichen Begriffen nämlich — gehörig gelobt.

Stellet nun die Merkmale zusammen, welche die Raubvögel besitzen!¹

Alle Raubvögel haben ein mehr oder minder graubraunes Gefieder, ein scharfes Auge, einen krummen Schnabel, einen Greiffuss, starke

¹ Die Dauerhaftigkeit des Gedächtnisses wird wesentlich erhöht, wenn auch Vergleichung und Zusammenstellung sich nach dem der Klarheitsstufe zu Grunde gelegten Plane vollziehen.

Flügel und schlanken Körper. Sie lieben das warme Fleisch anderer Tiere. Ihre Heimat ist ein abgelegener Ort. Sie legen Eier und brüten sie aus. — Der Habicht ist ein Raubvogel.

Diese Abstraktion kann sich natürlich nur auf das Behandelte beziehen.

Stufe der Uebung:

1) Repetition des behandelten Stoffes nach dem eingangs kritisirten Schema; denn jetzt ist der Lehrer berechtigt, die Einteilung vorzuschicken.

2) Ein Rätsel. Ihr kennt alle einen Vogel mit krummem Schnabel und gebogenen Krallen, und es ist doch kein Raubvogel. Wie heisst er? Es ist der Papagei, der hat aber ein buntes Gefieder, was sich für einen Räuber schlecht schickte.

3) Besprechung zweier Phantasiebilder: der Habicht im Hühnerhofe und der Willkomm im Neste.

4) Der Habicht erzählt seinen Kindern den eben vollbrachten Raubzug.

5) Kursorische Behandlung folgender Lesestücke: der Habicht, die Henne und ihre Küchlein, der Habicht und die Lerche, der Mut einer Katze, aus dem Leben der Gemsen.

Die grammatikalische Ausbeute der Lektüre von „Le conscrit de 1813.“

VON DR. GRAZIANO.

In Nummer 5 dieser Blätter erschien eine kurze Präparation zum ersten Kapitel des „Conscrit de 1813“ von Erckmann-Chatrian. Ich versuchte zu zeigen, wie der fremdsprachliche Unterricht sich ausnimmt, wenn man die Lektüre in den Mittelpunkt stellt und der Grammatik eine dienende Stellung zuweist. Ich glaube, mich nicht einer Uebertreibung schuldig zu machen, wenn ich behaupte, dass auf diese Weise der Unterricht für den Schüler nicht nur interessanter und infolge dessen leichter wird, sondern dass auch die aus der Lektüre abgeleitete Grammatik viel besser in seinem Gedächtnis haftet, als das sonst der Fall ist.

Und sollte der Schüler auch einmal die eine oder andere Regel vergessen haben, so braucht er nur die Musterbeispiele anzusehen, um ihrer sofort wieder bewusst zu werden. Diese Musterbeispiele, im Sammelheft nach Kategorien geordnet, repräsentiren des Schülers ganze Grammatik.

Sie enthält der Vereinfachung halber nur das, was der Fremdsprache eigentümlich ist: was in der Fremdsprache nicht anders ist als in der Muttersprache, braucht nicht noch besonders gemerkt zu werden.

Im Folgenden will ich das grammatikalische Material zusammenstellen, das wir aus der Lektüre von „Le conscrit de 1813“ gewonnen haben.

Chapitre II. *Tout le monde était dans la jubilation.* Dans cet exemple de quel nombre est le verbe? — „Du singulier.“¹ Pourquoi? „Parce que le sujet monde est au singulier.“ Nous trouvons plus loin, page 79: *Tout le monde se dépêcha d'évacuer les maisons*, et page 110: *Tout le monde s'était mis contre nous*.

Que remarquez-vous dans les phrases qui ont pour sujet *tout le monde*? „Le verbe est toujours au singulier.“ Cependant cette expression éveille une idée de pluralité dans l'esprit. Il s'agit de beaucoup de personnes. En sauriez-vous d'autres? „Tout le monde“, „foule“, „multitude.“ Ces mots sont des collectifs.

Nous allons maintenant étudier l'accord du verbe avec un nom collectif.

Tout le monde est un collectif général parce qu'il indique la totalité, tandis que d'autres ne désignent qu'une partie d'un tout et sont appelés pour cette raison partitifs. Tel est le cas du collectif qui se trouve dans l'exemple suivant: page 11: *Une grande quantité de loups devaient avoir passé le Rhin sur la glace*. Comment est écrit devaient? „Au pluriel.“ Considérons les exemples suivants qui se trouvent dans le livre:

p. 18: *Plus de vingt femmes, jeunes et vieilles, étaient à genoux.*

p. 44: *J'étais au milieu d'une foule de gens qui criaient.*

p. 70: *Un grand nombre (de soldats) avaient encore plus envie de dormir que de manger.*

p. 90: *Tout autour étaient rangés une foule de blessés.*

p. 96: *Beaucoup de gens parlent de la paix.*

De quel nombre sont tous ces verbes? „Ils sont du pluriel.“

A la page 18 le sonneur de cloches Brainstein dit en parlant des femmes qui étaient à genoux dans l'église:

Voyez-vous, la moitié sont là depuis cinq heures. Le sujet est au singulier, et le verbe? „Au pluriel.“ C'est drôle. Relisons la phrase et les quelques lignes qui la précèdent. Est-elle complète? Non, il y manque le complément du collectif, c'est-à-dire le mot femmes. Voyez-vous, la moitié *des femmes* sont là depuis cinq heures, et c'est précisément avec ce complément sous-entendu que s'accorde le verbe.

Qui pourrait me dire la règle maintenant?

¹ Die zwischen Anführungszeichen gesetzten Sätze sind Antworten der Schüler.

Le verbe qui a pour sujet un collectif suivi d'un complément s'accorde avec le collectif quand celui-ci est général et avec le complément du collectif quand celui-ci est partitif.

* * *

On ne parlait que de l'incendie de Moscou, *dans les auberges, dans les brasseries et à la halle aux blés*. Plus loin, page 20, quand on apprit la retraite de Russie, *la foule grossissait devant le corps de garde, la mairie et la poste aux lettres*. Que peut bien signifier la préposition à combinée avec l'article? La halle *aux* blés, veut dire? „La halle pour les blés.“ La poste *aux* lettres? „La poste pour les lettres.“ Le marché *aux* fleurs? „Le marché pour les fleurs.“ La boîte à couleurs? „La boîte pour les couleurs.“ La canne à épée? „La canne qui contient une épée.“

La préposition à indique donc? „Le but pour lequel une chose a été faite.“

* * *

Au commencement de la page 7 Joseph nous raconte qu'il avait *de vieilles montres à nettoyer*, et dans la même page, quelques lignes plus bas, il est dit:

L'hiver commença par un froid sec et de grandes gelées.

Si l'on supprimait les qualificatifs *vieilles* et *grandes*, comment devrait-on dire? „Nous avons des montres à arranger et l'hiver commença par des gelées.“ Des est appelé article partitif. Vous avez appris cela dans votre première année d'études. Quand emploie-t-on du, de la, des? Répétons la règle. „On emploie *des* devant les noms pluriel masculins et féminins, *du* devant les noms masculins et *de la* devant les noms féminins.“ Ainsi nous dirons:

Nous avons *des montres* à nettoyer, mais
 Nous avons *de vieilles montres* à nettoyer.
 L'hiver commença par *des gelées*, mais
 L'hiver commença par *de fortes gelées*.

Voyons les exemples suivants, qui se trouvent dans notre livre. Il est dit:

- p. 31: *De grosses gouttes de sueur me coulaient du front.*
- p. 41: *Tu ne peux pas faire de longues marches.*
- p. 46: *De braves gens songent à toi.*
- p. 52: *Des trois autres côtés de la place s'élevaient de vieilles maisons.*
- p. 53: *De l'autre côté s'élevaient sur les montagnes, de vieux châteaux gris.*

p. 82: *C'étaient tous des enfants, de véritables enfants.*

p. 107: *Je m'étais flatté de retrouver les Kaiserlicks de 1807, des moutons, de vrais moutons.*

Ces exemples confirment ce que nous avons dit précédemment.

Formulons la règle: Qui sait? *Les articles partitifs du, de la, des se changent en **de** quand le substantif est précédé d'un adjectif.*

* * *

Joseph nous dit en parlant du commencement de l'hiver: *En quelques jours, toutes les feuilles tombèrent.* Nous voulons nous occuper du mot *quelque*. Comment est-il écrit? „Avec un s.“ Pourquoi? „Parce qu'il est adjectif et qu'il détermine le mot jour.“ Si au lieu du mot jour il y avait le mot semaine, comment écrirait-on quelque? „Aussi avec un s.“

Dans le livre nous avons d'autres exemples, voyons s'ils sont écrits conformément aux deux exemples que nous venons d'orthographier.

p. 10: *Je me mis à courir bien vite au grand poêle de faïence où restaient quelques braises de la vieille.*

p. 15: *Quelques étoiles brillaient entre les nuages blancs.*

p. 32: *Et quelques jours après la feuille de route.*

p. 32: *Le conseil de révision était à l'hôtel de ville avec tous les maires du pays et quelques notables.*

p. 44: *Quelques instants encore nous restâmes.*

p. 46: *Voici quelque argent, Joseph.*

p. 71: *Quelques petites collines s'arrondissaient au bord de ces cours d'eau.*

p. 88: *Ces cris durèrent quelques instants.*

p. 109: *Je m'éloignai pensant reconnaître quelques hommes de la quatrième.*

Voilà neuf exemples que vous avez bien dits. Qui voit la règle? Lorsque le mot **quelque** est adjectif, il s'accorde en genre et en nombre avec le substantif qui le suit.

Wir schreiben ins Sammelheft:

Noms collectifs: **Tout le monde était** dans la jubilation; aber: **La moitié sont** là depuis cinq heures.

Emploi des prépositions: La halle **aux** blés, la poste **aux** lettres.

Article partitif: Nous avons **des** montres à nettoyer; aber: Nous avons **de** vieilles montres à arranger.

Adjectif Quelque: **Quelques** jours, **quelques** semaines, **quelques** étoiles.

* * *

Chapitre III. Lorsque Joseph entra chez la tante Grédel, celle-ci était devant lâtre, *tout étonnée* à cause de son grand collet de renard.

Ce n'est pas la première fois que nous rencontrons le mot *tout*; dans le second chapitre déjà nous l'avons trouvé à plusieurs reprises. Voyons un peu!

- 1° *Parmi les montres, il s'en trouvait une toute petite.*
- 2° *Quand tu serais forcé de travailler tous les jours.*
- 3° *Maintenant chacun doit comprendre que toutes ces histoires de guerre...*
- 4° *En quelques jours, toutes les feuilles tombèrent.*
- 5° *Tout se couvrit de givre.*
- 6° *Quand la porte restait ouverte, toute la chaleur était partie.*
- 7° *J'aurais voulu tenir toutes ces choses secrètes.*
- 8° *J'étais tout confus.*
- 9° *Il enferma le tout dans une boîte avec une faveur rose.*
- 10° *Tout doucement, nous arrivâmes à travers ce monde.*

Regardons de près les phrases 2, 3, 4 et 6. A quelle classe de mots appartient le mot *tout*? „A celle des adjectifs.“ Parfaitement. Nous disons *tous* les jours, *toutes* ces histoires, *toutes* les feuilles, *toutes* ces choses, *toute* la chaleur.

Qui formule la règle? *Quand le mot tout est adjectif il s'accorde en genre et en nombre avec le substantif qui le suit. Tout prend les formes suivantes: tout, toute, tous, toutes.*

Mais il y a d'autres exemples que nous n'avons pas examinés encore. Ce sont les numéros 1 et 8 et celui qui nous occupe actuellement. Ré-pétons-les:

„Parmi les montres il s'en trouvait une *toute petite*.“

„J'étais *tout confus*.“

„La tante Grédel *tout étonnée*.“

Que remarquez-vous dans ces trois exemples? „Le mot *tout* n'est plus suivi d'un substantif mais d'un adjectif *toute petite*, *tout confus*, *tout étonnée*.“ Est-il adjectif comme auparavant? Un adjectif qui qualifie un autre adjectif est-il encore adjectif? „Non, c'est un adverbe et par conséquent *tout* étant adverbe devrait rester invariable.“ Regardons les exemples. Est-ce bien le cas? „Dans les deux dernières phrases oui; dans la première non.“ Et pourtant dans la première, *tout* est adverbe. Vous ne voyez pas pourquoi on dit: Il s'en trouvait une *toute petite*, etc.

La tante Grédel était *tout étonnée*? Nous allons essayer de trouver la raison de cette différence.

Relisons plusieurs fois la première phrase avec le mot *tout* écrit sans e, puis telle qu'elle se trouve dans le livre.

Il se trouvait une montre *tout petite*.

Il se trouvait une montre *toute petite*.

Laquelle de ces deux formes préférez-vous? Quelle phrase sonne le mieux à l'oreille? La première ou la seconde? „La seconde.“ C'est donc pour l'oreille, pour l'euphonie, que les grammairiens ont fait varier l'adverbe *tout*. Quand donc? „Quand l'adjectif qui le suit est féminin et commence par une consonne.“ Donc formule la règle: „*Tout est adverbe et invariable quand il modifie un adjectif; il varie cependant par raison d'euphonie quand il précède un adjectif féminin commençant par une consonne ou un h aspiré.*“

Il y a d'autres exemples dans notre livre. Discutons-les:

p. 31: *Catherine était toute pâle.*

p. 48: *C'était une vieille Alsacienne toute ronde et toute joufflue.*

p. 20: *A la fin Harmantier se mit au haut des marches avec une affiche toute pareille...*

Dans le second chapitre nous avons:

Tout se couvrit de givre, et plus loin.

p. 10: *Tout était prêt, tout s'alluma.*

Dans ces exemples, le mot *tout* n'est plus suivi d'un substantif; par conséquent il n'est pas? „un adjectif“; ni suivi d'un adjectif, de même il ne sera plus? „Adverbe.“ Il est seul.

Tout se couvrait de givre; tout était prêt. Qui voit ce qu'est tout? „*Tout est pronom.*“ Eh bien, comment est-il écrit? „*Tout.*“

Encore une chose à remarquer. Dans la phrase

p. 9: *Il enferma le tout dans une boîte avec une faveur rose.*

le mot *tout* est précédé de l'article. Que peut bien être tout? „Un substantif.“

Le dernier exemple qu'il nous reste à examiner. *Tout doucement nous arrivâmes à travers ce monde.* Comment est écrit le mot *tout*? „Invariable.“ Pourquoi? „Parce qu'il est suivi d'un adverbe.“

Comment écrirons-nous?

p. 12: *Je sentis que j'étais tout pâle de bonheur.*

p. 13: *Moi je chantais tout bas, seulement pour la soutenir.*

p. 13: *Nous étions tout attendris.*

p. 16: *Tous ces hommes jeunes et vigoureux...*

p. 18: *Car dans ce trou, tout était gris de vapeur.*

p. 19: *Tous les chemins sont couverts de monde.*

p. 19: *Tous les sentiers étaient couverts de gens.*

p. 20: *Toutes les mères, toutes les sœurs, toutes les vieilles grand'-mères étaient à genoux.*

p. 20: *Ils ne sont pourtant pas tous morts.*

p. 20: *Des paysans, des hommes, des femmes, tout pâles, regardaient l'affiche en silence.*

p. 50: *Elle revint avec une galette encore chaude et toute couverte de beurre frais à moitié fondu.*

Wir schreiben ins Sammelheft:

*Adjectif Tout: J'ai lu **tout** le livre. **Toute** la chaleur était partie. Quand tu serais forcé de travailler **tous** les jours. **Toutes** ces histoires de guerre... Ils ne sont pas **tous** morts.*

*Pronom Tout: **Tout** se couvrit de givre.*

*Adverbe Tout: J'étais **tout** confus. La tante Grédel **tout** étonnée. Nous étions **tout** attendris. Une vieille Alsacienne **toute** ronde et **toute** joufflue. Elle resta **toute** honteuse.*

Chapitre IV. M. Goulden ne se sentait pas bien; il devait aller remonter les horloges en ville. „Vas-y, Joseph, dit-il, je me lèverai plus tard, car de voir tant d'honnêtes gens dans une désolation pareille, cela me rendrait tout à fait malheureux.“

Cherchons maintenant la règle d'accord du mot gens; mais l'exemple que nous avons ici n'est pas suffisant.

Plus loin, il est dit:

p. 19: *Certaines gens qui deviennent fous par les grandes hauteurs.*

p. 28: *Je me mis à regarder tous ces gens défiler.*

p. 32: *Combien de gens criblés.*

p. 39: *Des gens honnêtes et laborieux.*

p. 50: *Ces bonnes gens.*

p. 100: *Tous ces gens là.*

p. 52: *Les bonnes gens qui m'avaient si bien reçu.*

Voyons d'abord le nombre du mot gens. Qui sait? „Gens est toujours au pluriel.“ Pour le genre, regardons d'abord celui des substantifs qui sont placés après lui: fous, criblés, laborieux. Ils sont? „Au masculin pluriel, par conséquent gens est masculin.“ C'est juste. Voyons maintenant s'il en est de même pour les adjectifs qui sont placés avant. Nous avons deux fois *tous* ces gens, puis *certaines* gens, *ces* *bonnes* gens. Les *bonnes* gens. „D'après les trois derniers exemples, les adjectifs placés avant le mot gens sont au féminin.“

Il n'en est pas de même du mot tout. Tâchons de trouver la règle. Nous disons: *tous* ces gens. Donc quand le mot tout est seul il se met? „Au masculin pluriel.“ On dirait en français:

Tous ces braves gens, tous ces honnêtes gens, mais, toutes ces bonnes gens, toutes ces grandes gens.

Pourquoi cette différence *tous* ces braves, mais *toutes* ces bonnes gens? „Cela vient peut-être des deux adjectifs qui précèdent gens.“ Regardons-les de plus près. Quelles sont les formes du masculin et du féminin de brave et de bon? „Brave a la même forme aux deux genres, tandis que bon fait au féminin bonne.“ Donc chaque fois qu'un adjectif comme brave ou honnête se trouvera devant le mot gens on dira *tous*; par exemple *tous ces braves gens, tous ces honnêtes gens*; si l'adjectif a deux formes différentes pour le masculin et le féminin, on dira *toutes*, par exemple: *Toutes ces bonnes gens*.

Voyons si ces exemples se rapportent aux règles que nous connaissons: *Je ne peux pas y aller car de voir tant d'honnêtes gens dans une désolation pareille.*

En cette année beaucoup de jeunes gens refusèrent de partir.

Je bénissais le Ciel de me donner des honnêtes gens pour me soutenir.

Wir schreiben ins Sammelheft:

*Gens. Tant de **bonnes** gens. Certaines gens. Combien de gens criblés. Des gens honnêtes et laborieux. Tous ces gens. Tous ces honnêtes gens. Toutes ces bonnes gens. Toutes ces grandes gens.*

Chapitre VI. Joseph nous conte de la sorte son entrée à la mairie le jour du tirage au sort.

Nous arrivâmes à travers ce monde où Mr. le sous-préfet, les maires et les secrétaires criaient les numéros à haute voix.

Moi, je passais au travers de tout ce monde, sans faire trop attention, car j'en avais tant vu.

Nous remarquons ici les mots à travers et au travers, locutions prépositives, dont l'une est toujours suivie de la préposition *de*. Laquelle? „Au travers.“

Wir schreiben ins Sammelheft:

Préposition: Nous arrivâmes à travers ce monde, aber: Moi je passais au travers de tout ce monde.

* * *

On nous dit dans le quatrième chapitre que les hommes qui étaient allés visiter le père Féral se tenaient autour de lui *fumant des pipes*, et quelques lignes plus bas:

Ils étaient là, *hochant la tête*, en se faisant des signes. D'autres exemples:

p. 33: Les conscrits regardaient à terre *les joues pendantes*.

p. 48: Nous fûmes dans la ville pavée de gros *cailloux luisants*.

Nous allons examiner les quatre formes verbales suivantes: fumant, hochant, pendantes, luisants. Deux d'entre elles sont invariables. Lesquelles? „fumant, hochant“; les deux autres sont variables, lesquelles? „pendantes et luisants.“ Pourquoi? „Pendantes s'accorde avec joues, luisants avec cailloux. Ce sont les joues qui sont pendantes, les cailloux . . . luisants.“ Pendants et luisants sont donc de véritables adjectifs, par conséquent variables et c'est pour cela qu'on les appelle adjectifs verbaux. En revanche pourquoi fermant et hochant ne sont-ils pas au pluriel? Cherchons ce qui peut influencer sur le nombre de ces mots; examinons fumant et hochant de plus près: On peut dire fumant quoi? hochant quoi? Ces deux mots qui ont des compléments directs sont donc des verbes; pendantes et luisants, ont-ils aussi des compléments directs? Non, mais ils indiquent une qualité, un état, et c'est pour cela qu'ils sont adjectifs. Fumant et hochant expriment au contraire une action et sont par conséquent verbes.

Fumant des pipes, hochant la tête, ont leur équivalent dans qui fumaient des pipes, qui hochaient la tête.

L'adjectif verbal peut être remplacé par un autre adjectif: ex. des cailloux luisants par des cailloux polis.

Quelle règle déduirons-nous donc de ceci? „On peut remplacer les formes invariables par des propositions commençant par qui, et les formes variables par de véritables adjectifs.“ Discutons les exemples suivants:

- p. 41: *La voix tremblante.*
- p. 43: *La voix déchirante.*
- p. 47: *Les aiguilles étincelantes.*
- p. 69: *Parmi des êtres insouciantes.*
- p. 75: *Nous déchargeant leurs feux.*
- p. 76: *Un feu roulant — des feux roulants.*
- p. 79: *Un chien ayant les yeux luisants.*
- p. 85: *Les seuls êtres vivants.*
- p. 87: *Il cria d'une voix éclatante.*
- p. 87: *D'une façon effrayante.*
- p. 88: *La queue trainante.*
- p. 88: *Il passa regardant les morts.*
- p. 92: *L'escalier tournant — les escaliers tournants.*
- p. 104: *Causant entre eux.*
- p. 105: *Regardant par la fenêtre.*

Il existe encore une autre forme terminée en ant, mais qui est toujours précédée de la préposition en; nous en trouvons quelques exemples dans notre livre.

p. 45: *Nous pleurions en marchant.*

p. 26: *La tante Grédel bousculait ses marmites en parlant.*

p. 28: *Il tomberait par terre en soufflant dessus.*

p. 89: *En ouvrant les yeux, je vis un mieux soldat.*

En marchant, en parlant, en soufflant, en ouvrant sont ce qu'on appelle des gérondifs et indiquent que deux actions ont lieu en même temps. Comment sont ces gérondifs? „Ils sont toujours invariables.“

Wir schreiben ins Sammelheft.

Adjectif verbal: Les joues pendantes — la voix tremblante. Les cailloux luisants. Un feu roulant.

Participe présent: Fumant des pipes, hochant la tête — nous déchargeant leurs feux.

Gérondif: La tante Grédel bousculait ses marmites en parlant. — Ils pleuraient en marchant.

* * *

Nous avons dans ce chapitre quatre mots qui sont écrits au pluriel.

p. 25: Arracher le cœur et les *entrailles*.

p. 25: S'ils pouvaient voir *leurs larmes*.

p. 28: Il me semblait d'avance courir dans les bois ayant quelqu'un à *mes trousses*.

p. 28: Je passai une semaine dans des *transes* extraordinaires.

Ces mots là sont le plus souvent employés au pluriel. On ne dit pas l'entraille, la transe, la larme, mais les entrailles, les transes, les larmes.

Connaissez-vous d'autres mots qui ne s'emploient qu'au pluriel? „Gens, les vacances, les environs.“ Le livre nous donne d'autres exemples. Regardons:

p. 18: Nous nous mîmes à grimper dans *les ténèbres*.

p. 31: Il faut remplir *les cadres*.

p. 34: Le gendarme Descarmes l'aidait à mettre *ses bretelles*.

p. 44: *Leurs parents* pleuraient...

p. 52: La femme du boulanger avait mis sécher mes souliers après les avoir remplis de *cendres chaudes*.

p. 53: Tout à coup, en dehors *des glacis*.

p. 59: On était las des *mauvaises mœurs* de nos soldats.

p. 60: Et du haut *des remparts*.

p. 61: On nous fit prendre *les armes*.

p. 65: Les tirailleurs arrivaient près du ravin bordé de *broussailles*.

p. 72: J'étais justement en sentinelle près des *faisceaux*.

p. 84: Les *cheveux* m'en dressaient sur la tête.

p. 84: Ayant tourné la tête je vis un vieux sergent; *ses reins* étaient cassés par une balle.

p. 91: Le village ne formait plus qu'un monceau de *décombres*.

p. 104: On ne leur demande que de l'argent et des *vivres*.

Ouvrons donc dans notre cahier de grammaire une page pour les *Mots employés au pluriel*.

entrailles	trousses	armes
larmes	remparts	bretelles
ténèbres	cadres	etc.

(Schluss folgt)

NACHRICHTEN.

Zu Jenas weithin bekannten Bildungsanstalten gesellt sich seit kurzem ein nach Zweck und Einrichtung ganz originelles Privatunternehmen, das die grösste Beachtung aller an Erziehungsfragen Beteiligten findet: die **Anstalt für schwer erziehbare Kinder** von *Johannes Trüper*. Gross ist die Zahl der Kinder mit abnormer geistiger Lebensbetätigung, ratlos stehen Erzieher in Haus und Schule ihnen gegenüber. Die Trüper'sche Anstalt nimmt Knaben und Mädchen im Alter vom 4. bis zum 15. Lebensjahre in Erziehung, Unterricht und Pflege, namentlich solche, die schon vor dem schulpflichtigen Alter den Eltern besondere Schwierigkeiten in der Erziehung machen oder die aus irgend einer seelischen oder körperlichen Ursache nicht mit Erfolg am öffentlichen Schulunterrichte teilnehmen können und der Einzelbehandlung bedürfen. Sobald als möglich sie zum Besuche öffentlicher Schulen zu befähigen oder im ungünstigen Falle für eine spätere Berufstätigkeit vorzubereiten, hat sich das neue Institut zur Aufgabe gesetzt. Auf eine mässige Anzahl von Zöglingen sich beschränkend, sucht es einen rein familiären Charakter aufrecht zu erhalten und unter steter Fühlung mit den tüchtigsten Spezialisten auf medizinischem Gebiete, wie mit hervorragenden Pädagogen die geeignetsten Massnahmen zur körperlichen und geistigen Förderung der solcher Hülfe bedürftigen Kinder anzuwenden. Auch die prächtige Lage der mit schattigen Gartenanlagen umgebenen Anstalt verdient erwähnt zu werden. Möchte die ausserordentlich viel Mühe und Geduld erfordernde Arbeit des Herrn Trüper, welchem die Eltern unbedingtes Vertrauen schenken können, reich gesegnet werden.

Zu weiterer Auskunft ist die Schriftleitung dieses Blattes gerne bereit.

Wieder ein Kaiserwort über die Schule. Am 5. April hat das st. gallische Volk seine Regierung zum ersten Male selbst gewählt, und man muss gestehen, dass wir eine tüchtigere Regierung für die nächsten drei Jahre bekommen haben, als wenn sie wieder wie bisanhin durch den Grossen Rat bestellt worden wäre. Zu bedauern ist einzig die Nichtwiederwahl des Herrn Landammann Dr. Curti. An seiner Stelle wird nun der bisherige Rektor der Kantonsschule, Prof. *Dr. Kaiser*, das Erziehungswesen übernehmen; da ist denn die Schulrede, die er voriges Jahr in einer politischen Versammlung gehalten hat, für uns St. Galler von noch grösserem Interesse als die bekannte Berliner-Kaiserrede. Wir geben ihre Hauptgedanken nach dem Referate der „Ostschweiz“:

Dr. Kaiser bekannte sich grundsätzlich als Anhänger der bürgerlichen Schule im Sinne der Uebernahme der Schulen durch die politischen Gemeinden. Dieselben erhielten nach seiner Ansicht dadurch eine stärkere und leistungsfähigere Grundlage, und es seien mehr Garantien geboten, tüchtige Schulräte zu erhalten. Wenn er nun auch die bürgerliche Schule wolle, so wolle er aber keine konfessionsfeindliche Schule. Er stehe nicht an, zu behaupten, dass die Konfessionen ein „vorzüglicher Träger der Religion und damit einer sittlichen Weltordnung“ seien. Im Namen dieser sittlichen Weltordnung müsse man den Glauben an einen Gott, an eine ewige

Gerechtigkeit und eine Vergeltung des Tuns der Menschen und damit an die Unsterblichkeit der menschlichen Seele fordern. Und diese Forderungen stehen nicht im Widerspruche mit den Ergebnissen der naturwissenschaftlichen Entdeckungen auf allen Gebieten. Man kann sich die Entwicklung der uns heute bekannten Weltkörper aus einem riesigen Gasball denken und kann mit Hilfe von Physik und Chemie beweisen, dass, wenn der letztere einst vorhanden war, die ersteren aus ihm entstehen konnten. Als Laplace diese seine Entdeckung dem ersten Napoleon vortrug, sagte der grosse Staatsmann: „Ich vermisste Gott in Ihrem System.“ Laplace antwortete: „Die Hypothese vom Bestehen eines Gottes hatte ich für dasselbe nicht nötig.“ Was würde Laplace, dieser grosse Denker, wohl gesagt haben, wenn Napoleon ihn gefragt hätte, wer denn eigentlich der Schöpfer dieses Gasballs sei, den er als Uranfang der Dinge betrachte? Die Naturwissenschaften müssen darum einen Schöpfer anerkennen; sie führen direkt zu ihm. Der Glaube an eine ewige Gerechtigkeit und Vergeltung ist zu fordern, weil er schon in den inneren Sinnen des Menschen begründet ist. Zu denselben gehört der Trieb und der Sinn für Gerechtigkeit. Eine irdische Gerechtigkeit, ein menschlich sittliches Recht sei aber undenkbar, wenn man sie sich nicht als Abglanz des Ueberirdischen vorstelle. Die Unsterblichkeit der Seele aber sei das konsequente Produkt der Existenz eines Schöpfers und einer ewigen Gerechtigkeit, ohne welche es keine irdische gibt. Diese Grundwahrheiten der Religion seien nun aber allen Konfessionen gemein; sie bilden kein Hindernis für die bürgerliche Schule. Diese dürfe sich nicht nur nicht feindselig gegen sie verhalten, sondern sie müsse dieselben hegen und pflegen. Er verlange, dass der ganze Unterricht vom Gedanken und vom Geiste dieser religiösen Grundgedanken durchdrungen sei, verlange Religion auch in anderen Fächern als im Religionsunterricht, nur keine „spezifische.“ Man schade dabei den Konfessionen nicht, sobald die Familie das Feuer des Konfessionalismus hüte und wahre. Ein Beweis hiefür seien die Israeliten, diese hätten ihren Konfessionalismus sich trotz steter Vermischung durch Jahrtausende hindurch bewahrt, weil nirgends so treu wie bei ihnen die Familie seine Pflegerin war. Er wünsche, dass der Konfessionalismus in der Familie seine starken Wurzeln finde. Es verrate wenig Wissen, demselben die Fähigkeit abzusprechen, das menschliche Wissen und Denken zu entwickeln. Die grössten Naturforscher und Denker unserer Zeit, ein Newton, ein Johannes Müller u. a. seien ausgesprochene Konfessionalisten gewesen. Wenn er die bürgerliche Schule verlange, so möchte er sie nach einer andern Richtung weitherziger als bisher. Es sei ungerecht, Ordenspersonen vom Unterrichte an öffentlichen Schulen auszuschliessen. Sodann müsse man die Vertretung aller Richtungen in den bürgerlichen Schulbehörden gewähren. Die Stadt St. Gallen machte die denkbar schlechteste Propaganda für dieses Institut durch den konsequenten Ausschluss der konservativen Katholiken aus der städtischen Schulbehörde.¹

Prinzipiell auf dem Boden des liberalen Programms stehend, acceptire er aber den demokratischen Vorschlag, welcher, ohne das Prinzip der Bürgerlichkeit preiszugeben und unter Abhülfe der grössten Uebelstände, die zwangsweise Verschmelzung ausschliesst. Schliesslich müsse die Schulfrage auch unter dem Gesichtspunkte der vaterländischen Einigkeit, der schweizerischen Volks- und Wehrkraft betrachtet sein. Man dürfe eine Minderheit im Volke nicht in ihren heiligsten Gefühlen leichtthin verletzen. Es mache einen kläglichen Eindruck, wenn wir, sobald der grosse politische Horizont sich umwölkt, deklamiren: „Wir wollen sein ein einig Volk von Brüdern“, nachdem wir vorher auf einen erheblichen Teil dieses Volkes stets loshämmerten. Schonen und achten wir dessen Ueberzeugungen, dass wir in Tat und Wahrheit werden „ein — einig Volk von „Brüdern“, das „in keiner Not sich trennt und Gefahr.“

REZENSIONEN.

Dr. E. Schilke, Sammlung planimetrischer Aufgaben. Leipzig, B. G. Teubner. 1 Mk.

Dem Lehrer, welcher seinem Unterricht in Geometrie kein ausführliches Lehrbuch zu Grunde legt, bietet der Verfasser in seinem Büchlein eine reiche Auswahl von Konstruktions-Aufgaben zur Uebung und Anwendung der planimetrischen Sätze.

¹ Dieser Ausschluss hat jetzt aufgehört. Red.

Die 890 Aufgaben sind nach den Hauptabschnitten des Systems geordnet; Fundamental- und besonders wichtige Aufgaben durch gesperrten Druck hervorgehoben, so dass ein leichtes Auffinden einer gewünschten Aufgabe möglich ist. Erklärungen oder Andeutungen zur Lösung sind nicht gegeben; der Lehrer kann entscheiden, wie viel, dem Stande seiner Schüler entsprechend, zur selbsttätigen Auflösung noch an Vorbereitung gegeben werden soll.

Der Verfasser bestimmt seine Sammlung für die Hand des Schülers an höheren Schulanstalten und nach diesem Zwecke richtet sich Auswahl der Aufgaben und Ausdehnung der Gebiete, aus denen der Stoff entnommen. Einen Wunsch können wir nicht unterdrücken, dass nämlich der Inhaltsberechnung in angewandten Zahlenbeispielen ein grösserer Raum gestattet werde.

Zur Einführung in unsern Gymnasien und Industrieschulen empfiehlt sich das Buch nicht nur seines Inhaltes, sondern auch seines geringen Preises wegen. Auch in der Hand des Sekundarlehrers kann es gute Dienste leisten, wenn er für seinen Bedarf eine Auswahl trifft.

J. S.

Dr. Karl Schulze, Leitfaden für den trigonometrischen und stereometrischen Unterricht. Leipzig, B. G. Teubner. 1. Heft. Trigonometrie. 1 Mk. 20 Pf.

Unter den zahlreich neu erscheinenden Lehrbüchern und Büchlein für Mathematik verdient der vorliegende Leitfaden der Trigonometrie besondere Beachtung, ist er doch ein ernstlicher Versuch, dem noch jungen Schüler dieses Gebiet der Geometrie möglichst zugänglich zu machen.

Die für den Anfänger grösste Schwierigkeit besteht in der Aufgabe, aus Seiten eines Dreiecks, also Längen und Längenmassen, auf Winkel desselben, also Winkel und Winkelmass, zu schliessen und umgekehrt. Die Art, in welcher diese Schwierigkeit überwunden wird, ist das der Trigonometrie Eigentümliche, und die methodische Einführung der trigonometrischen Funktionen erleichtert und fördert das Verständnis der Trigonometrie in ihrem ganzen Umfange. Im Gegensatz zu fast allen der gebräuchlichen Lehrbücher geht nun Dr. Schulze zur Einführung der trigonometrischen Zahlen aus von der Berechnung regelmässiger Vielecke, speziell vom regelmässigen Sechseck und gewinnt Sinus und Cosinus von 30° und 60° .

Nun würden wir es vorziehen, § 3 mit Quadrat und Zehneck oder Sinus und Cosinus 45° und 18° folgen zu lassen, dann erst § 2 des Buches mit der Erklärung von Sinus und Cosinus eines beliebigen spitzen Winkels.

Nachdem die trigonometrischen Zahlen in ihren gegenseitigen Beziehungen und deren Werte für 18° , 30° , 45° gefunden sind, handelt es sich darum, den Schüler in den Gebrauch der Tafeln einzuführen und dies geschieht durch selbsttätige Erarbeitung einer Tafel, wenigstens im Grundriss. Diese Aufgabe führt zum Aufsuchen der Beziehungen unter trigonometrischen Zahlen verschiedener Winkel und zum Aufstellen der goniometrischen Gleichungen. Den Abschluss bilden im vorliegenden Buche eine Tafel der trigonometrischen Zahlen von Grad zu Grad fortschreitend und eine schematische Tafel der Logarithmen dieser Zahlen.

Im Besitz der Tafeln kann nun die Aufgabe der Trigonometrie, die Dreiecksberechnung, in Angriff genommen werden. Die Auflösung rechtwinkliger und gleichschenkliger Dreiecke bedarf keiner weitem Hilfsmittel. Die Berechnung des schiefwinkligen Dreiecks führt auf zwei (allenfalls drei) Fundamentalsätze. In seinem Leitfaden setzt nun Dr. Schulze diese 2 Sätze, Sinus- und Cosinus-Satz, an die Spitze und bespricht die Erweiterung des Begriffs der trigonometrischen Zahl auf stumpfe Winkel an Hand jener Sätze, ehe er zur Besprechung der Dreiecksaufgaben geht.

Hier müssen wir den umgekehrten Weg fordern; die Grundaufgaben des Dreiecks müssen zu jenen Sätzen führen und die Erleichterung fühlbar machen, welche durch Ausdehnung des Begriffs der trigonometrischen Funktion auf stumpfe Winkel für Gedächtnis und Rechnen geschaffen wird. Es würde dieser Weg der Natur des Früheren besser entsprechen, als der eingeschlagene.

Ein zweiter Teil enthält eine systematisch geordnete Sammlung zahlreicher Berechnungsbeispiele (den einzelnen Abschnitten des I. Teils ist stets Übungsmaterial angeschlossen) deren Reichhaltigkeit Gelegenheit zu vielseitiger Repetition planimetrischen Wissens bietet. Wir würden wünschen, dass die Zahl der Aufgaben

aus der praktischen Geometrie um einige Beispiele, wenn auch mit schwierigerer Lösung, vermehrt würde.

Es wird vielleicht mancher in dem Büchlein einiges umsonst suchen, so die Zahlen für überstumpfe Winkel, die Formeln für die Summe zweier Funktionen u. a.; doch sind dies Dinge, welche die ebene Trigonometrie nicht notwendig gebraucht und in dieser Beschränkung auf das Notwendige, sowie in der sorgfältigen Einführung der trigonometrischen Funktionen liegt die Eigentümlichkeit des Büchleins, durch die es sich vorteilhaft auszeichnet. Wir wünschen ihm eine gute Aufnahme in weiten Kreisen!

J. S.

Eingegangene Bücher (Rezension vorbehalten).

- Weber. Schauspiele für Jugendfeste. Zürich, C. Schmidt.
 B. Kothe. Musikgeschichte. Leipzig, Leuckart. 1890.
 A. Kern. 60 Kinderlieder. Wiesbaden, Kunzes Nachfolger.
 E. Rabich. Psalter und Harfe. Motetten und geistliche Lieder. Langensalza, H. Beyer & Söhne.
 Dietrich. Fibel nach der Schreiblese- und Normalwortmethode.
 Dritter Jahresbericht der Lehrwerkstätten in Bern 1890. Bern, Haller.
 A. Günther. Zur Lehrerbildungsfrage. Bielefeld, Helmich.
 Dr. Thrändorf. Die Behandlung des Religionsunterrichtes nach Herbart-Zillerscher Methode. Langensalza, H. Beyer & Söhne.
 Dr. W. Ulrich. Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Leipzig, August Neumanns Verlag 1891.
 O. Pache. Aus dem Leben für die Schule. Wittenberg, Herrosé. 1891.
 Dr. J. F. von Allioli. Die heilige Schrift. Illustrierte Volksausgabe. 1. bis 5. Heft. Berlin, Pfeilstücker.
 Bibliothèque française. 50. Band. Fleurs des champs. Dresden, Kütthmann. 1890.
 Biblioteca italiana. 19. — 22. Band. I promessi sposi. Dresden, Kütthmann. 1890.
 Lindner-Fröhlich. Allgemeine Unterrichtslehre. Leipzig und Wien, 1891.
 Zenner. Das Wichtigste über unsere Biene. Leipzig, Thomas. 1890.
 Aus aller Welt. Illustrierte Jugendschrift für die Familie. I. Band, 1. Heft. Stuttgart, Gläser. 1891.
 Langenberg. Meine Erinnerungen an A. Diesterweg. Frankfurt, M. Diesterweg. 1890.
 Langenberg. Diesterwegs ausgewählte Schriften. 1. und 2. Lieferung. Frankfurt, M. Diesterweg.
 K. Richter. Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 6. Auflage, I. Band. Frankfurt, M. Diesterweg. 1890.
 Dr. phil. Sus. Rubinstein. Zur Natur der Bewegungen. Leipzig, Edelmann. 1890.
 M. Vogel. Das Tonsystem und die Notenschrift. Leipzig, Hesse. 1891.
 A. Linge. Elementar-Gesangschule. Leipzig, Hesse.
 Jetter. Erziehender Unterricht. Altenburg, Pierer. 1890.
 Meyer-Marken. Sammlung pädagogischer Vorträge. III. Band, Heft 1, 4—9. Bielefeld, Helmich. 1890.
 O. Perthes. Hoffnungen und Befürchtungen bei der Rede S. Majestät des Kaisers. Bielefeld, Helmich. 1890.
 Freymark. Der Charakter. Bielefeld, Helmich.
 Lehrerverband „Kreuznach-Land“. Die Gehaltsverhältnisse der rhein. Landlehrer. Bielefeld, Helmich.
 D. Wolfermann. Leitfaden für den ersten Unterricht in der französischen Sprache. Dresden, Kütthmann 1890.
 Dr. Bartholomäi. Joh. Friedr. Herbarts pädagogische Schriften. 5. Auflage, II. Band. Langensalza, H. Beyer & Söhne.
 E. Ackermann. Ch. P. Salzmanns ausgewählte Schriften. 2 Bände. Langensalza, H. Beyer & Söhne.
 L. Mittenzwey. Die Darstellungsform im Rechnen. Gotha, Behrend.
 A. Patuschka. 175 sozialpolitische Rechenaufgaben über das Invaliditäts- und Altersversorgungs-, das Kranken- und Unfallversicherungsgesetz. Gotha, E. Behrend.
 T. Junge. Naturgeschichte II. Die Pflanzenwelt. Kiel und Leipzig, Lipsius & Tischer.
 Ueber Rembrandt als Erzieher. Leipzig, Zangenberg & Himly.
 Dr. C. Andreae. Ueber Gründe und Ziele schulreformatorischer Bestrebungen. Langensalza, H. Beyer & Söhne.
 A. Richter. Geschichtsbilder und Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte. Leipzig, R. Richter.
 A. Gleichmann. Ueber Herbarts Lehre von den formalen Stufen. 2. Auflage. Langensalza, H. Beyer & Söhne.
 R. Mielke. Die Revolution in der bildenden Kunst.
 Gebrüder Falke. 80 biblische Geschichten für die Mittelstufe. Halle, Schroedel.
 J. J. Sachse. Des Lehrers Rüstzeug im Kampfe der Schule gegen die Sozialdemokratie. Leipzig, Hesse.
 Dr. Otto Lyon. Abriss der deutschen Grammatik. Sammlung Götschen.
 Dr. H. Beuder. Römische Geschichte. Sammlung Götschen.
 K. Lutz. Neue Wandtafel zur Naturgeschichte. Stuttgart, Lutz.

Offene Schulstellen.

St. Gallen. Professur für Physik und Chemie an der Kantonschule. 25 Stunden. 3500 Fr. mit Steigerung von je 100 Fr. während der ersten fünf Jahre. Ueberstunden besonders entschädigt. Antritt 1. Juli. Meldung beim Erziehungsdepartement bis 24. Mai.

Rorschach. Direktorstelle am kantonalen Lehrerseminar. Anstellungsbedingungen sind beim Erziehungsdepartement einzusehen. Meldung bis Ende Mai. Antritt 1. Sept.

Druck und Verlag von F. Schulthess in Zürich, zu haben in allen Buchhandlungen:

Weiblicher Handarbeitsunterricht.

Strickler, Seline. Der weibliche Handarbeitsunterricht. Ein Leitfaden für Arbeitslehrerinnen, Mitglieder von Schulbehörden und Frauenkommissionen.

Erstes Heft. Mit 54 Figuren im Texte und 1 lithogr. Tafel. Fr. 2. —.

Zweites Heft. Mit 58 Figuren. Fr. 2. —.

Drittes Heft. Mit 111 Figuren und 2 Tafeln. gr. 8°. br. Fr. 3. 60.

— **Arbeitsschulbüchlein**, enthaltend Strumpfgelern, Massverhältnisse, Schnittmuster, Flickregeln etc. Zum Selbstunterricht für die Schülerinnen. Mit 80 Figuren. 2. Auflage. gr. 8°. br. Fr. 1. —.

— **Wissenbach, Elisabeth**, Ober-Arbeitslehrerin. **Arbeitsschulkunde.** Systematisch geordneter Leitfaden für einen methodischen Schulunterricht in den weiblichen Handarbeiten. I. Teil. Schul-, Unterrichts- und Erziehungskunde für Arbeitsschulen. Mit Holzschnitten im Texte. 5. Auflage. 8°. br. Fr. 1. 60.

— II. Teil. Arbeitskunde für Schule und Haus. Mit Holzschnitten im Texte. 3. Auflage. 8°. br. Fr. 2. 40.

— **Lehrplan und Katechismus zur Arbeitsschulkunde.** Mit Holzschnitten im Texte. 2. Auflage. 8°. br. Fr. —. 80.

Musik	Class. u. modn. 2- u. 4hdg. Ouverturen, Lieder, Arien etc. 700 Nrn. *
	alische Universal-Bibliothek.
	Jede Nr. 20 Pf. Neu revidierte
	Auflagen. Vorzgl. Stich u. Druck, starkes Papier. — Elegant ausgestattete Albums à 1.50, revidiert von Riemann, Jadasohn etc. — Gebundene Musik aller Editionen. — Humoristica.
Verzeichn. gr. u. fr. von Felix Siegel , Leipzig, Dörrienstr. 1.	



Gebrüder Hug, Zürich, Musikalien- und Instrumentenhandlung. Abonnements.

Pianos

von solidestem Bau in Eisenrahmen, gut stimmhaltig, mit schönem, kräftigem Ton, von **600 Fr.** an.

Unser Lager bietet neben den besten schweizerischen Fabrikaten eine **reiche Auswahl** der vorzüglichsten deutschen und amerikanischen Instrumente zu direktem Vergleiche.

Neu: Pianos mit Legato-Apparat zur Tonverlängerung von überraschender Wirkung.
Aeltere Pianos werden in Tausch angenommen.

Kauf. — Miete. — Abzahlung.

Gebrauchte Pianos und Flügel zu sehr wohlfeilen Preisen.

Harmoniums für Schule, Kirche und Haus, deutsche von 125 Fr. an.

Amerikanische Cottage-Harmoniums von Estey, ausgezeichnet vor allen durch wundervollen, orgelähnlichen Klang und eigenartige Registeranordnung.

Preislisten auf Wunsch.

Inhalt: Aus der Mappe eines Schulinspektors. II. — Zum Unterricht in der Naturkunde. — Die grammatikalische Ausbeute der Lektüre von „Le conscript de 1813.“ — Nachrichten. — Rezensionen. — Literatur-Nachweis. — Offene Schulstellen. — Inserate.