Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 1 (1895)
Heft: 2

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: 10.07.2025

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

BÜNDNER
SEMINAR-BLÄTTER
(Neue Folge.)

Herausgegeben von
Seminardirektor **P. Conrad** in Chur.

I. Jahrgang. № 2. Dezember 1894.

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen jährlich acht Mal. Preis des Jahrganges für die Schweiz Fr. 2.—, für das Ausland 2 Mk. **Abonnements** werden angenommen von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes, sowie vom Verleger **Hugo Richter** in Davos.

Gegen den Bilderdienst in unserer Volksschule.

Von *Johann Adam Hug* in Unterstrass.

II.

Ist es nun möglich, durch Bilder richtige Anschauungen zu erzeugen? — Um diese Frage zu beantworten, haben wir uns zunächst die Eigenschaften eines Bildes zu vergegenwärtigen. Es giebt gar verschiedenartige Bilder, und es ist eine lange Reihe von der einfachen Umrisszeichnung bis zu dem vollendetsten farbigen Kunstprodukt. Um uns unsere Sache zu erleichtern, wählen wir das beste für die Schule zu erwerbende farbige Bild; denn was dieses nicht leistet, wird für unsere Zwecke auch die Zeichnung nicht leisten.

Das Bild ist entweder die Kopie eines anderen Bildes, oder dann ist es das auf eine Fläche projizierte Abbild eines oder mehrerer körperhafter Dinge und ihrer allfälligen Erscheinungsverhältnisse. Nur die Kopie genügt ihrem Zwecke vollkommen; denn sie stellt flächenhaft dar, was ihr flächenhaft gegeben ist. Soll freilich die Kopie den Dienst des Originals übernehmen, so wirkt sie wie dieses nur veranschaulichend für den, welcher sich in diese Art des Gedankenausdruckes mehr oder weniger hineingearbeitet hat. Jedenfalls sind die Bilder ganz ungeeignete Veranschaulichungsmittel für den ersten Unterricht, weil sie das Kind nicht fördern, sondern auf einem Standpunkte festhalten wollen, den ihm seine eigene Natur zu verlassen gebietet. Es soll körperlich sehen lernen (in Verbindung mit dem Tastsinn); überhaupt

soll es Anschauungen gewinnen, und das ist mit dem besten Willen und mit der grössten Kunst an Bildern nicht möglich. Das Bild mag noch so vollkommen sein, so genügt es doch nicht einmal dem noch ungebildeten Gesichtssinne, den es in mehr als einem Punkte zu irrigen Auffassungen verleitet. Einmal bietet es nur eine Seite des Gegenstandes dar, von welcher unter Umständen das Kind denselben nicht zu Gesichte bekommt und darum nicht zu erkennen vermag, weil seine Phantasie ihm die übrigen Seiten noch nicht vorstellbar macht. Und allerlei beigegebene Seitenansichten sind aus leicht einzusehenden psychologischen Gründen dem Kinde nur hinderlich. Daneben bilden die Grössenverhältnisse eine zweite, gewöhnlich zu gering geachtete Schwierigkeit. Obgleich der spätere Unterricht da und dort den Lehrer darauf aufmerksam macht, welche Mühe es den Schüler kostet, gegebene Strecken so zu reduzieren, dass er die Reduktion und auch ihr Gegenteil versteht, so lässt man dies doch bei der Betrachtung von Bildern ausser Acht. In seinem schon genannten Buche erzählt *Salzmann:* »Ich habe einen Mann gekannt, der sein Kind so gut zu geographischen Tönen abgerichtet hatte, dass er mit demselben bei jeder Gelegenheit paradieren konnte. Als aber einmal Kind und Vater sich ihrer Geschicklichkeit wegen brüsteten, und die Rede auf eine russische Armee von vielen tausend Mann kam, die durch Preussen und Pommern marschieren und sich mit den Preussen vereinigen sollte, fragte das Kind, wie es denn möglich sei, dass so viele Leute auf einem so kleinen Stück Papier, wie Preussen wäre, Platz haben könnten? Der Vater schwieg betroffen still, wurde rot und schob den Unterricht in der Geographie fünf Jahre weiter hinaus.«*) — Wir sind freilich seit *Salzmann* bedeutend fortgeschritten; aber ich frage mich doch: Sind dergleichen Missverständnisse vom heutigen realistischen Unterrichte ausgeschlossen? Es muss eben alles geübt werden. Zur Einführung in den verkleinernden oder vergrössernden Massstab ist es jedenfalls angezeigter, zuerst die wirklichen Grössenverhältnisse kennen zu lernen.**)

---

*) *Ch. G. Salzmanns* ausgewählte Schriften, herausgegeben von Eduard Ackermann. 1891. Bd. 2, Seite 48.

**) In einer Schule meiner Bekanntschaft wurde nach vorausgegangener wirklicher Anschauung nach einem Bilde die Biene und der Bienenstock besprochen. Der Künstler hatte zur Verdeutlichung auf die Seite noch etliche stark vergrösserte Bienen gemalt. Diese wurden trotz sorgfältigster Einführung des Bildes von den Schülern des dritten Schuljahres missverstanden. Sie wähnten nämlich, die grossen Bienen seien solche, wie sie in heissen Ländern vorkämen.

Die Bilder belehren uns also schon höchst ungenügend über die sichtbaren Eigenschaften der Dinge; sie geben uns aber gar keine Auskunft nach allen andern Seiten hin. Ein gemalter Apfel ist kein eigentlicher Apfel. Seine schönsten Farben sagen mir nichts von seiner sammetweichen Haut, weder von seinem Geruch noch von seinem Geschmack. Wenn sie es dem Erwachsenen zu sagen scheinen, so vergisst er dabei, dass dies eine Täuschung ist, welche der Gesichtssinn, unterstützt von einer nicht zu Ende geführten Verstandesthätigkeit, hervorruft. Ich habe zu wiederholten Malen erfahren: wenn die Frucht so und so aussieht, dann ist sie weich, schmackhaft und von wohlthuendem Geruch. Diese Erfahrungen sind so sehr unter sich verknüpft, dass die eine Wahrnehmung die so häufig mit ihr gemeinsam gemachten als Vorstellungen reproduziert, und wir nun in einem Augenblick zu sehen wähnen, was nicht gesehen werden kann. Vom wirklich gesehenen Objekt übertragen wir derartige Vorstellungskomplexe unwillkürlich auch auf den nur gemalten Gegenstand. Wir machen dies aber nicht bloss bei Früchten so, sondern in tausend andern Fällen. Diese Unterschiebung mag beim Erwachsenen im allgemeinen der Wahrheit entsprechen, obwohl bekanntermassen der Irrtum nicht ausgeschlossen ist; beim Kinde jedoch trifft sie nicht zu, schon darum nicht, weil es der Gesichtswahrnehmung nichts unterzuschieben hat; es fehlen ihm die dazu nötigen Erfahrungen. *Was man nicht in seinen Elementen mit den eigenen Sinnen wahrgenommen hat, das kann man sich aus keinem Bilde vorstellig machen.* Jeder Schullehrer könnte, wenn er wollte, diesen Satz durch Beispiele aus seiner Praxis belegen.

Versetzen wir uns für einen Augenblick in eine Schule einer grösseren Stadt. Die Kinder sind sauber gekleidet und machen den Eindruck einer aufgeweckten Schar. Es ist Herbst, und Lehrplan und Jahreszeit verlangen mit einander, dass der Lehrer vom Leben ausserhalb der Schule auch etwas in die Schule hineintrage. Das Lesebuch enthält hierfür eine schöne Schilderung, und doch greift der Lehrer nicht zu derselben. Die Stadt bietet dem Kinde von dem herbstlichen Leben nur sehr wenig: Die Tage sind kürzer geworden, und da und dort sieht man, wie ein Baum seine Blätter verliert. Der Wechsel der Kleider ist nur für einen Bruchteil der Schüler ein Anzeichen der kühler werdenden Temperatur. Anders ist es auf dem Lande. Wer den Schülern den Herbst zeigen will, der muss mit ihnen aus dem Häusermeere heraus. Das fühlt auch

unser Lehrer. Allein er wagt es nicht, den Unterricht aus der Schule ins Feld hinaus zu verlegen. Am Ende thut es auch ein Bild. Dieses wird aus der Mappe gezogen und allen sichtbar auf den Ständer gestellt. Es veranschaulicht in reichaltiger Weise beinahe das gesamte Herstleben. Zuerst zeigt sich uns der farbige Pflanzenschmuck, der doch etwas anderes ist als die Blütenpracht des Frühlings. Aus den rötlichgelben Blättern schauen reife Äpfel, Birnen und Zwetschgen hervor, welche der erfreute Landmann eben einzusammeln im Begriffe ist. Seine Kinder jubeln unter dem Baume über die herrlichen Früchte. Sie rufen ihre Gespielen herbei, die auf der Wiese die weidenden Kühe und Ziegen zu beaufsichtigen haben. Die Zufriedenheit des Viehes lässt ihnen Zeit übrig, ein kleines Hirtenfeuer anzuzünden, um in der heissen Asche die mitgebrachten Kartoffeln zu braten. Bis diese gar sind, versuchen sich zwei der jungen Recken in einem Hosenlupf, während ihr kleinerer Spielgenosse seine Händchen am Feuer wärmt. Ein vorübergehender Jäger sieht dem fröhlichen Treiben mit Wohlgefallen zu, und das mitschreitende Hündchen möchte lieber mit den lustigen Buben jagen, als den ganzen Tag in den weiten Rübenäckern nach einem Hasen suchen, wo doch höchst selten einer zu finden ist. Der pflügende Bauer nebenan bemerkt von dem allem nichts; er muss seine Aufmerksamkeit auf seine Arbeit richten, damit die Erde gut gewendet wird. Im schon gepflügten Teile des Ackers wird bereits gesäet. Etliche Frauen sind beschäftigt, die harten Schollen zu zerkleinern, damit sich die junge Saat möglichst gleichmässig im grünenden Felde zeige.

Dies und noch vieles andere führt unser Bild der aufmerksam gespannten Schülerschar vor. Der Lehrer, ein Kind vom Lande, beschreibt ihr in anschaulichster Weise die Vorgänge, welche der Maler in so sprechenden Farben schilderte. Seine Worte versetzen den guten Mann in seine eigene Jugend zurück; es ist ihm, als wäre er eben jetzt einer der jauchzenden Buben auf der herbstlichen Wiese. Ein lebendigeres Lehrerwort kann man sich kaum denken. Und trotzdem werden seine Schüler lahm; er spürt's, dass sie nur ihm zu Liebe zuhören, dass aber die Sache sie ganz und gar kalt lässt. Er wird missmutig, zwar nicht über die Schüler, auch nicht so recht über sich — die methodische Kunst verwünscht er, die soviel verspricht und nichts hält. Mit Hingabe hat er sich in sein heutiges Thema versenkt; er hat die Lektion geschrieben, und alles recht dem Leben zu entnehmen gesucht, und nun —

diesen Erfolg! Oft hat er sich lange nicht solche Mühe gegeben, und die Kinder waren doch Auge und Ohr.

Ein solches Misslingen hat jedoch seine Ursachen anderswo. Das Kind sieht wohl auf dem Bilde Menschen, und für diese interessiert es sich ganz gewiss. Allein, was diese Menschen thun, das ist ihm fremd, davon hat es keine Ahnung, weil es den Landmann noch nie bei seiner Arbeit beobachtet hat. Die Phantasie vermag die fehlenden Vorstellungselemente nicht zu ergänzen; es entstehen im Gesamtbilde Lücken, und der Schüler muss unaufmerksam werden. Hat er noch nie einen Pflug gesehen und ist ihm dieser noch nie in Thätigkeit gezeigt worden, so können die die Furchen darstellenden Linien des Bildes nicht reproduzierend wirken, und so noch in vielen andern Fällen. Zudem sind manchem Kinde allerlei Zwischengedanken hinderlich, über die ihm der Lehrer nicht hinweggeholfen hat. Auf dem Bilde ist ein Kartoffelfeld gezeichnet; das Kind kennt aber als erste Bezugsquelle der Kartoffel nur den Krämer; es fehlen ihm die verbindenden Glieder. Darum kann der Unterricht von dem Kartoffelacker reden, und der Schüler versteht nichts von allen seinen Ausführungen. — Ist bisweilen noch ein Knabe oder ein Mädchen dabei, die trotz alledem eine Ahnung von dem bekommen haben, was der Lehrer wollte, und kommen sie bald darauf auf einem Spaziergange in ein Bauerndorf, so wird der kleine Gewinn wieder zerstört, denn das in der Schule besprochene Bild stellt die Verhältnisse zwar richtig dar, aber nicht so, wie die Landwirtschaft in der nächsten Umgebung der Stadt betrieben wird. Man arbeitet anders, und die Werkzeuge sind andere. Und da das Kind von allem noch gar nichts kennt, weiss es sich auch in die abgeänderten Verhältnisse nicht hineinzufinden.

Bilder, welche die Kinder nicht verstehen können, unterrichten nicht. Wir arbeiten im Gegenteil durch sie unseren eigensten Absichten entgegen. Wir wollen sie in die Aussenwelt einführen und geben ihnen dazu ein höchst ungeeignetes Mittel in die Hand; wir möchten ihnen eine allseitige Bildung beibringen und nötigen sie dazu, sich mit einem höchst einseitigen Teile zu begnügen; wir wünschen, dass ihr Wortschatz keine inhaltslosen Wörter enthalte, und doch gestatten wir ihnen nicht, für die Form sich den richtigen Inhalt zu erwerben. Welcher Lehrer seinen Schülern die für sie bedeutungslosen Zeichen eines Bildes benennt und die leeren Namen wieder von ihnen fordert, der bietet der Jugend

Steine für Brot. Ihr geistiges Leben kann nicht gedeihen. Weder der Verstand noch die Phantasie erhalten die ihnen zuträgliche Nahrung. Wir klagen so oft über die vielen flüchtigen Geister und helfen bisweilen selbst, sie grosszuziehen. Ein Bild, das dem Kinde in seinen Teilen ganz oder teilweise unverständlich ist, zu dem es aber ohne die psychologische Korrektur immer und immer wieder zurückgeführt wird, nötiget das Kind auch auf falsche sittliche Wege. Die Oberflächlichkeit bleibt eben nicht nur ein Denkfehler, sie überträgt sich gar leicht auf das Ethische. — »Was ist es für eine üble Sache, wenn Menschen, wie wir sagen, die Augen und die Ohren nicht recht aufthun, nicht mit Aufmerksamkeit ansehen und anhören, was sie sehen und hören sollten! Wie viel Verwirrung in allen Geschäften, wie viel grobe Versehen, Irrtümer und Missverständnisse sind nicht unausbleibliche Folgen davon!« Nicht das Bild, die Natur ist die Hauptsache; sie muss im Unterrichte vorangehen; jede andere Anordnung ist ein Vergehen an der Kinderseele.

Man möchte mir nun freilich entgegnen, gerade um der Gewinnung deutlicher Anschauungen willen sei es bisweilen notwendig, zu Bildern seine Zuflucht zu nehmen; denn gar oft sei eine Sache in der Natur selbst zu klein, als dass die Kinder etwas sehen könnten; in solchem Falle sei eine vergrössernde Darstellung durchaus geboten. Diesen Gedanken wird man nicht ohne weiteres in Abrede stellen können; es kommt nur darauf an, wann und wo er seine Verwirklichung erhalten soll. Tritt ein derartiges Hülfsmittel zu früh auf, so kann es geradezu von schädlicher Wirkung sein, indem das Sehen auf falsche Bahnen geleitet wird. Zudem scheint es mir, es sei ohne jegliches Hülfsmittel für das Kind an der Natur soviel zu beobachten, dass man mit jeder Schule sehr zufrieden sein könne, wenn die Kinder mit ihren natürlichen Mitteln in ihr heimisch werden. Wie viele unter den sogenannten Gebildeten sind dies? Sie reden von dem und jenem; sie unterhalten sich über mikroskopische Dinge; aber wenn sie in die Lage kämen, so könnten sie den Laubfrosch nicht von der Nachtigall unterscheiden. Seine fünf Sinne — wenn man sie hat, denn manche besitzen sie und haben doch keine — kann man überall hin mitnehmen, nicht aber Bilderbücher, Mikroskope und dergleichen Dinge. In der alten Zeit hatte sozusagen jede Gemeinde ihre eigene Botanik. Die Leute erkannten die Heilkräuter von den neutralen und schädlichen, und jedes Kraut hatte seinen eigenen Namen, wenn auch

derselbe nicht allgemein gültig war. Die Schule hat mit allen ihren Lesebüchern, Bildern und Veranschaulichungsmitteln diesen Besitz den Dorfbewohnern nicht erhalten helfen; die jungen Leute haben im Unterricht über die Natur hinweg von ihren Gegenständen reden gelernt; man hat sie mit den Beschreibungen in den Lehrmitteln bekannt gemacht und oft nicht einmal gesehen, dass Buch und Wirklichkeit, d. h. die Heimat des Kindes, nicht miteinander übereinstimmen. Darüber ist das alte einheimische, autochthone Wissen mit seinem Namenschatze verloren gegangen. Es ist ein erfreuliches Zeichen der Gegenwart, dass man sich wieder über die eigentliche Schulaufgabe besinnt und dem jungen Lehrer zum Bewusstsein zu bringen sucht, dass die Heimat des Schülers nicht seine Lehrmittel sind, sondern der Grund und Boden, auf dem seine Wiege stand, mit allen seinen realistischen und humanistischen Zugehörigkeiten: »Junger Mann, wenn du nach England gehst, so musst du zuerst die englische Sprache lernen, wenn du den rechten Gewinn von deinem Aufenthalte haben und dich selbst und andere nicht betrügen willst; und wenn du als Lehrer in eine dir fremde Gemeinde kommst, so ist es deine erste Aufgabe, Sitten und Gebräuche, Märchen, Sagen und Geschichte deines Wirkungskreises kennen zu lernen; du musst dich in seine Pflanzen- und Tierwelt und was dazu gehört hineinarbeiten; sonst hältst du dich selbst zum Narren, entziehst dir die rechte Grundlage deiner Arbeit und wirst zum Taschenspieler an deinen Schülern.« In jüngern Jahren lächelt man, wenn man in einem methodischen Handbuche liest, der Lehrer müsse seinen Stoff beherrschen; je älter man aber wird, desto mehr fällt einem diese Forderung ins Gewissen.

Der Lehrer besitzt allerdings viele Kenntnisse, besonders unmittelbar vor dem Examen; aber gerade das, worin er die Kinder unterrichten sollte, ist ihm nur in kleinen Bruchteilen bekannt; in dem Blatte des um seine Schüler aufgeschlagenen Buches der Natur hat er noch nicht gelesen. Er begnügt sich oft auch mit der im Seminar empfangenen Inhaltsangabe dieses Buches, hält diese vielfach selbst für das ganze Buch, statt die erste, d. h. die zunächstliegende Seite im Interesse seiner Schule gründlich zu studieren. Das Patentexamen ist für den Lehrer von grosser Bedeutung; aber noch viel wichtiger wäre ein zweites Examen, dem er sich unterziehen müsste, sobald er seine erste Stelle die dazu nötige Zeit versehen hätte: ich meine eine Prüfung über die historischen, geographischen, naturkundlichen und sprachlichen Ver-

hältnisse seiner Schulgemeinde. Würde er diese bestehen, er liesse ganz bestimmt den Bilderdienst fallen. Was er an einem Orte tüchtig gelernt hätte, würde ihn von selbst dazu anspornen, sich in die neue Welt eines andern Wirkungskreises hineinzuarbeiten. Ich will mit diesen Auseinandersetzungen keinem Lehrer zu nahe treten; denn auch ich gehöre zu der grossen Herde, die in vielen Wörtern die ganze Herrlichkeit des Wissens zu besitzen wähnt. Aber das hoffe ich, dass mir viele im Grunde ihres Herzens zustimmen werden.

III.

Die Heimat ist jedoch nicht mehr die ganze Welt des modernen Menschen. Eisenbahnen, Dampfschiffe, Telegraphen verbinden ihn mit den fernsten Teilen der Erde. Mehr als früher wechseln die Bewohner ihren Aufenthaltsort, und für viele giebt es leider keine Heimat mehr. Fremdländische Erscheinungen verlangen gebieterisch Eintritt in die Schule. Schon im Interesse der Erziehung für die Heimat wäre es thöricht, ihnen denselben zu versagen. Das Verlockende verliert vielfach seinen Reiz, sobald man es genauer kennen lernt. Der Lehrer darf sein Ziel nicht darin sehen, durch Schilderungen fremden Lebens seine Schüler nach dem Auslande lüstern zu machen; es soll im Gegenteil sein Streben sein, die Knaben und Mädchen dahin zu bringen, dass sie mit Walther Tell*) sagen: »Da wohn' ich doch noch lieber unter den Lawinen.« Wer diese Stimmung in seinen Schülern erzeugen will, der muss auch einigermassen mit der Fremde vertraut sein, damit er sie in der Schule in den richtigen, anschaulichen Gegensatz zur Heimat stellen kann. Zur Unterstützung eines derartigen Unterrichtes giebt es kein besseres Mittel als gute Bilder. Aber der Lehrer muss sie zunächst selbst verstehen, und dann muss er auch die Gabe besitzen, sie den Schülern verständlich zu machen. Dem Lehrer wie dem Lernenden ist dazu ein Doppeltes not: beide müssen die Heimat kennen und an ihren Gegenständen eine Ahnung von zeichnerischer Darstellung gewonnen haben. Man kann an der Natur selbst künstlerische Auffassung lernen; reines stilisiertes Zeichnen ist vom pädagogischen Standpunkte für Lehrer und Schüler zu verwerfen. Sind obige beide Bedingungen erfüllt, dann zeigt sich, dass *Ritters* Wort von der Bedeutung des heimatlichen Geographieunterriches für das Verständnis fremder Länder auch für das Verständnis der Bilder zutrifft. Ich erlaube mir, die

*) *Schiller,* Wilhelm Tell, Vers 1813.

bezügliche Stelle aus *Ritters* »Allgemeiner Erdkunde« in diesem Sinne abzuändern.

Geographie und Naturkunde haben den grossen Vorteil, dass die Oberfläche der Erde ihre Gegenstände überall als Denkmal vorlegt. Aus der lautersten Quelle sind also durch Betrachtung und Forschung die Hauptsachen zu entwickeln. Eigene Beobachtung ist aber notwendig, auch zum Verstehen von Bildern der Heimat sowohl als der Fremde. Und solcher Beobachtung kann sich jeder hingeben. In den geographischen und naturkundlichen Verhältnissen des heimatlichen Bodens liegen zugleich die entsprechenden Verhältnisse des Ganzen, und die Erforschung jeder Lokalität der Erde ist von Bedeutung für das Ganze. *A. v. Humboldt* drückt dies so schön aus, wenn er sagt: »Die Natur ist in jedem Winkel der Erde ein Abglanz des Ganzen.« In dem zerstörenden Gewitterbach kann man die Natur reissender Stromsysteme studieren. . . . Im Bau des Grashalmes, der Binsen und der einheimischen Monokotylen lernt man die Konstruktion der Fürsten der Wälder, der Palmenvegetation der Tropenländer, begreifen; in der Moosbekleidung und Lichenenbildung auf den Ziegeldächern und Mauerwänden die Anfänge der Pflanzenwelt auf den Berggipfeln verstehen. *Aber das Auge muss sehen gelernt haben.* Die Beobachtung der Wirklichkeit weckt und schärft den Blick für bildliche Darstellungen, und hat man erst das Einheimische im Bilde wieder erkannt, dann redet ein Bild, das uns fremdes Natur- und Menschenleben vorführt, erst zu uns, dann sind wir imstande, in die Farben und Formen einen Inhalt hineinzutragen, der für uns bildenden Wert bekommt. Wer die Thäler, Berge, Wälder, Dorfschaften seiner engern Heimat aufmerksam durchwandert hat, der erhält einen innern Sinn, welcher ihm mehr sagt, als das Auge sehen kann, wenn ihm im Bilde Städte und Dörfer, Natur- und Kunstprodukte, Menschen und Tiere fremder Länder und Erdteile entgegentreten.

Dass eine solche Einführung des Bildes den Unterricht in der Schule interessanter gestalten muss, versteht sich von selbst. Aber sie verlangt auch eine Umgestaltung der bisherigen Methode, wie wir eine solche in Kürze skizzieren wollen. Gewöhnlich meint man, dem Grundsatze der Anschauung gemäss zu handeln, wenn man vom Bilde ausgehe. Diesen Gang schlägt nun der *darstellende*

*Unterricht**) nicht ein, obgleich seine Aufgabe ist, zeitlich und räumlich Fernes durch alle dem Unterrichte zu Gebote stehenden Mittel dem Schüler so vorzuführen, dass er es zu sehen meint. Psychologisch näher als jedes Bild liegen dem Kinde die mit dem neu aufzufassenden Gegenstande in irgend einer Beziehung sich berührenden heimatkundlichen Vorstellungen. Da diese nicht an Bildern gewonnen wurden, so wirken sie auch um so allseitiger. Das Wort »Beere« reproduziert nicht nur die Vorstellung einer kleinen farbigen Kreisfläche; es ruft vielmehr der richtigen Anschauung, die sich aus den Wahrnehmungen des Gesichtes, des Geschmackes, des Geruches und des Tastsinnes entwickelt hat. Nichts bleibt leere Form, weil bei jedem Moment auf das nachdrücklichste auf die wirklichen Erfahrungen an der Natur Bezug genommen wird Der ist erst der wahre Meister im Unterrichten, der die darstellende Form in seiner Gewalt hat. Der gesamte Vorstellungskreis seiner Schüler muss ihm gegenwärtig sein, und es muss ihm gelingen, in jedem Augenblicke die für die Versinnlichung des fremden Gegenstandes notwendige sinnliche Vorstellung im Bewusstsein der Kinder lebendig zu machen. Es ist leicht, nach einem Bilde den Schülern den Kaffeebaum vorzubeschreiben: der Kaffeebaum wird im wilden Zustande etwa 10 m hoch, in den Plantagen lässt man ihn nur 1 m hoch werden. Seine Blätter sind eiförmig zugespitzt etc. — Ein derartiger Unterricht bietet nichts als teilweise leere Wörter und auf Papier dargestellte farbige Flächen. Anders aber verhält es sich, wenn der Lehrer auf Grund wirklich gemachter Anschauungen die neu zu gewinnende in der Seele des Kindes entstehen lässt, wenn er aus den Elementen, welche ihm die heimatliche Feuerbohne, die Sauerkirsche, der Waldmeister, die Weide u. s. w. liefern, als ein geschickter Architekt das dem wirklichen Gegenstand möglichst entsprechende geistige Bild, die wahre Anschauung, vor das innere Auge des Schülers hinstellt. Ein solches Hinzuwachsen gewinnt Geist und Leben, und steht dem Lehrer zum Abschluss ein gutes Bild zur Verfügung, so arbeiten sich allfällige offene Fugen noch leicht zu einem einheitlichen Ganzen zusammen.

Dass das Bild an dieser Stelle am wirkungsvollsten auftritt, braucht wohl nicht erst erwiesen zu werden. Jede Einzelheit des-

*) Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena. Erstes Heft, Seite 50. — *P. Conrad*, der darstellende Unterricht in Beispielen (Schw. Blätter für den erz. Unterricht, IX, Seite 67). — *Hugo Stolze*, darstellender Unterricht (in *Just's* Praxis, 1894, Seite 128).

selben ist seinem ganzen Inhalte nach vorher psychologisch erarbeitet worden; jeder Sinn hat zur vollen Anschauung seine Beiträge geliefert; diese selbst ist in allen in ihren Teilen deutlich und geordnet, und nun erscheint die Darstellung des Malers, welche dem eben entstandenen geistigen Gebilde den Stempel des Fertigen aufdrückt. Ich möchte den betreffenden seelischen Vorgang mit dem letzten Kommandorufe eines Offiziers vergleichen. Die Soldaten sind einzeln angetreten; sie haben sich ganz von selbst an den ihnen bestimmten Ort begeben und alles scheint in Ordnung zu sein. Aber beim Rufe des Offiziers zuckt es durch die Glieder, der einzelne Mann geht in der Menge verloren und alle sind eine untrennbare Einheit, die als solche wieder geeignet ist, sich mit Vorteil in ein grösseres Ganzes einzufügen.

Über die Sacherkärungen in Lesestücken auf der Volksschulstufe.

II.

Die sachliche Erklärung von Lesestücken kann als ein Akt der Synthese oder der Darbietung des Neuen ihre Aufgabe nur in der Förderung des Hauptzwecks dieser Stufe, in der Erzeugung klarer Anschauungen, haben.

Der sachlichen Behandlung des »reichsten Fürsten« kann nimmermehr die Aufgabe zufallen, den Begriff eines Reichstages festzustellen. Selbst wenn dieser Begriff in der Geschichte in der Form, wie ihn Kehr bietet, abgeleitet worden wäre, wozu ich, nebenbei bemerkt, nicht raten könnte, würde ich bei Behandlung des Lesestückes darauf nicht eingehen, noch weniger natürlich, wenn er dem Schüler noch ganz unbekannt ist. Hier handelt es sich um nichts mehr und nichts weniger als um die *Anschauung* von dem im Gedichte angedeuteten Reichstage. Wie es auf diesem Reichstage zuging, wer da erschien, was da geschah, das sollen sich die Schüler klar und deutlich vorstellen können und weiter nichts. Ebenso verhält es sich mit dem Versuchen und Verführen beim »armen Menrad«. Die Schüler sollen durch dieses Lesestück nicht dazu befähigt werden, Versuchung und Verführung überhaupt zu unterscheiden und die wesentlichen Merkmale dieser Begriffe angeben zu können. Dieses könnte nicht die Aufgabe der Sacherklärung sein, selbst wenn diese Ausdrücke im Lesestück vor-

kämen. Das ist aber nicht einmal der Fall. Der Verfasser beschränkt sich darauf, die Art und Weise, wie der Mann den armen Menrad versuchte und verführen wollte, zu schildern; er bietet also bloss die konkrete Sache ohne Namen. Um so weniger haben wir Veranlassung, auf die Begriffe hinzuarbeiten.

Nicht anders verhält es sich mit der »Hirtenflöte«. Da handelt es sich nicht um das Verklagen im allgemeinen, sondern nur um das Verklagen des Schatzmeisters beim König. Bei Besprechung des »Handelsmannes Häuser« können wir uns unmöglich mit der Feststellung der Begriffe Handelsmann, handeln und abhandeln und noch viel weniger mit der Ableitung der Begriffe kaufen, erkaufen, Kaufmann, Krämer, die im Lesestücke gar nicht vorkommen, befassen. Wieder bleiben wir uns bewusst, dass unser Ziel nur in der Erzeugung von Anschauungen liegen kann. Wir trachten also bloss darnach, den Kindern ein Bild zu verschaffen von der Thätigkeit Häusers als eines Handelsmanns, von dem Verfahren der Leute, die mit Häuser handeln und von seinen Preisen etwas abhandeln wollten. Ist uns dieses gelungen, so hat die sachliche Erklärung ihre Pflicht erfüllt.

Man sagt deshalb nicht mit Kehr: »Die Reichstage waren die vom deutschen Kaiser einberufenen Versammlungen der Fürsten etc.«, sondern die Erklärung wird etwa lauten: Die Fürsten, die zu Worms sassen, waren vom Kaiser Maximilian zusammengerufen worden. Es waren der Kurfürst von Sachsen, der Pfalzgraf vom Rhein, der Herzog von Bayern, der Herzog Eberhard von Württemberg und noch viele andere Fürsten und Herren. Mit ihnen wollte sich Kaiser Maximilian beraten. Es herrschte nämlich in Deutschland damals grosse Unordnung. Wenn zwei mit einander Streit hatten, so gingen sie oft nicht vor Gericht, sondern der Stärkere zwang den Schwächern, nachzugeben, und so musste oft der verlieren, der im Recht war, weil er weniger Kraft und Macht besass. Diesen Zuständen wollte Maximilian nun abhelfen. Deshalb hatte er die deutschen Fürsten zusammengerufen. Auf diesem Reichstag wurde dann von den Fürsten beschlossen, dass von nun an alle Streitigkeiten vom Gericht entschieden werden sollten. Es durfte sich keiner mehr selbst helfen. Nach dieser Beratung sassen nun die Fürsten gemütlich beim Glase Wein beisammen und redeten über die Schönheit und den Wert ihrer Länder. — Von Reichstagen im allgemeinen sagen wir kein Wort.

Bei Besprechung der Versuchung Menrads heisst es nicht etwa: »Versuchung und Verführung verhalten sich zu einander wie Wille und That, wie Entschliessung und Ausführung. Versuchen: einen Versuch mit jemandem machen . . . .« Von einer Erklärung kann hier ganz und gar abgesehen werden. Der Verfasser stellt diesen konkreten Fall der Versuchung und der beabsichtigten Verführung so anschaulich dar, dass sich die Schüler schon nach einmaligem Lesen ein deutliches Bild davon machen können, und damit ist der Zweck ja erreicht. Höchstens könnten zur Stütze der Anschauungen noch die im Lesestück fehlenden Namen hinzugefügt werden, etwa so: Der Zuchthäusler wollte prüfen, ob sich Menrad auch zum Diebstahl verleiten lasse. Er versuchte ihn also und hätte ihn gern zum Stehlen verführt. Aber dieses gelang ihm nicht; denn . . . .

In der »Hirtenflöte« können wir, soweit das Verklagen in Betracht kommt, von einer Erklärung ebenfalls gänzlich absehen, da im Lesestück schon genau angegeben ist, wessen der Schatzmeister beschuldigt wurde, worin also hier das Verklagen bestand. Wir lassen den betreffenden Abschnitt lesen, und die Erzählung der Schüler wird beweisen, dass sie die Sache klar erfasst haben. Eine weitere Besprechung ist überflüssig. Am allerwenigsten werden wir sie natürlich mit der »Erklärung« behelligen: »Verklagen heisst, jemanden als die Ursache von etwas Bösem angeben.«

Auch beim »Handelsmann Häuser« ist die Erklärung durch die Darstellung im Buche, wenn nicht gerade überflüssig, so doch sehr leicht gemacht. Die Hauptmerkmale der in Betracht kommenden Anschauungen sind im Lesestück zum Teil direkt bezeichnet, zum Teil doch angedeutet. Vom Handelsmann Häuser erfahren wir z. B., dass er mit seinen Waren nach Kassel auf die Messe ging. Was das Handeln und Abhandeln betrifft, so findet sich im Zusammenhang mit diesen Ausdrücken das eine Mal die Bemerkung Häusers, er stelle gleich den äussersten Preis, das andere Mal, er könne keinen Heller ablassen. Aus diesen Thatsachen schliessen die Kinder selbst, dass die Leute, die mit Häuser handelten, etwas weniger zahlen wollten, als er gefordert hatte, dass das unter andern auch bei der Landgräfin der Fall war, wenn sie den Sinn dieser Ausdrücke nicht schon aus der eigenen Erfahrung kennen sollten. Sie können deshalb auch die Überschrift, »ein Handelsmann, der nicht mit sich handeln lässt«, die Kehr zu all den genannten Auseinandersetzungen verleitete, leicht erklären; aller-

dings darf dies erst nach Behandlung der Geschichte geschehen. Dann wird die Erklärung lauten: Der Handelsmann, von dem in der Überschrift die Rede ist, heisst Häuser. Er ist als Handelsmann bezeichnet, weil er mit seinen Waren nach Kassel auf die Messe und wohl noch auf andere Märkte zog. Auch ging er, wenn nicht gerade Märkte waren, mit seinen Waren von Haus zu Haus. Er war aber ein Handelsmann, der nicht mit sich handeln liess. Er forderte nämlich den niedrigsten Preis, um den er die Ware lassen konnte, und liess nichts ab, und wenn die Leute auch weniger boten und den geforderten Preis nicht bezahlen wollten.

Aus der Aufgabe der Sacherklärungen ergeben sich unmittelbar die nötigen Bestimmungen über *die zu erklärenden Gegenstände:* Es muss alles das weiter besprochen werden, dessen Verständnis zu einer klaren und deutlichen Anschauung des Ganzen notwendig erscheint.

Deshalb ist in erster Linie *allgemeinen* Ausdrücken, die vom konkreten Grunde so weit abliegen, dass sie oft nur als leere Hülsen gebraucht werden, volle Aufmerksamkeit zu schenken. Solche sind die in folgenden Sätzen durch den Druck hervorgehobenen Worte:

1. »Das Rotkehlchen kam in der *Strenge des Winters* an das Fenster des Landmanns.«

2. »Der König *besah* den Palast des Schatzmeisters.«

3. »Sie waren versehen mit Stöcken, Stricken und *andern Werkzeugen,* die zur Ersteigung gefährlicher Höhen notwendig sind.«

4. »*Mit viel Beschwerde* überschritten sie die Eisfelder.«

5. »Gewöhnlich führen sie (die Hunde auf dem St. Bernhard) am Halse ein Körbchen mit *Stärkungsmitteln.*«

Die meisten dieser Ausdrücke sind den Schülern schon bekannt, nicht nur dem Klange nach, sondern sie können sich bei einiger Überlegung auch deren Inhalt ungefähr vergegenwärtigen. Letzteres geschieht aber nicht zuverlässig, wenn man die Ausdrücke bei der Besprechung nicht berücksichtigt. Die meisten Schüler werden im Gegenteil bei den blossen Worten stehen bleiben. Die klare Vorstellung, auf die die Synthese hinarbeitet, fehlt. Eine solche ist aber gerade in diesen Punkten nötig, weil sonst auch die Klarheit der Anschauung des Ganzen leidet. Deshalb ist es unerlässlich, dass bei der Erklärung auf sie eingegangen werde.

Wie die Erklärung in diesen Fällen auszusehen hat, wird gleichfalls durch das Ziel, klare Anschauungen, bestimmt. Im ersten Fall müssen konkrete Erscheinungen, die die Strenge des Winters beweisen, angegeben werden, im zweiten die einzelnen Thätigkeiten des Königs und des Schatzmeisters beim Besehen des Palastes; im dritten nennt man die »andern Werkzeuge« einzeln mit Namen und beschreibt sie, wenn nötig, nach den Hauptmerkmalen; im vierten Beispiel zählt man die Beschwerden der Bergsteiger ausführlich auf, ebenso im letzten die einzelnen Arten der den Schülern bekannten Stärkungsmittel. In allen Fällen steigt man also vom Allgemeinen zum Konkreten herunter; man nennt den konkreten Inhalt des allgemeinen Begriffs. Die Erklärungen würden darnach etwa lauten:

1. Es war ein sehr kalter Wintertag. Auf Wiesen und Äckern lag hoher Schnee. Flüsse und Seen waren mit dickem Eise bedeckt. Man konnte kaum durch die Fensterscheiben sehen, so dicht waren sie mit Eisblumen besetzt. Wenn man über die Strasse ging, so knarrte der Schnee laut unter den Füssen. Jedermann hüllte sich warm ein. Viele zogen Schlingen, Mäntel und Pelzmützen, manche auch Handschuhe an. Die Kinder, die in die Schule mussten, liefen schnell und hielten die Hände in die Hosen- oder Rocktaschen. Den Vögeln ging es auch gar schlecht. Sie froren sehr und fanden fast keine Nahrung. Mücken, Raupen und Käfer gab es jetzt nicht, höchstens etwa Brosamen in der Nähe menschlicher Wohnungen. Auch ein Rotkehlchen musste beinahe verhungern und erfrieren. Da flog es etc. —

2. Der König liess sich vom Schatzmeister im ganzen Palast herumführen. Zuerst gingen sie durch alle Zimmer zu ebener Erde, dann durch diejenigen im ersten, dann durch die im zweiten und dritten Stock. Jedes Zimmer sah sich der König genau an. Endlich kamen sie auch etc.

3. Neben den Stöcken und Stricken hatten die Bergsteiger auch noch Beile bei sich, damit sie an steilen Stellen des Gletschers Stufen schlagen können. Jeder war ausserdem mit einem Fernrohr versehen, um die Aussicht besser geniessen zu können.

4. Auf den Eisfeldern kamen sie nur mit grosser Mühe vorwärts. Das Eis war glatt, und dazu ging es an manchen Stellen ziemlich steil aufwärts, so dass sie öfters ausglitten. An andern Orten war der Gletscher mit weichem Firn bedeckt; in diesen sanken sie ziemlich tief ein und wurden rasch müde. Zudem be-

fanden sich im Eis Spalten. Manche waren mit Schnee bedeckt, so dass man sie nicht sehen und deshalb leicht hineinstürzen konnte. Sie mussten sich daher mit den Stricken zusammenbinden. Öfters fiel einer halb oder ganz in eine Spalte hinunter und musste dann von den andern herausgezogen werden.

5. Am Halse tragen die Hunde auf dem St. Bernhard ein Körbchen. In diesem befinden sich Brot, Käse, Fleisch und ein Fläschchen mit Branntwein, damit die Verirrten essen und trinken und sich wieder stärken können, sobald sie von einem Hunde aufgefunden werden.

Durch solche Erklärungen wird das Bild, das der allgemeine Ausdruck nur in seinem Umrisse andeutet, im Einzelnen ausgeführt. Nur so kommt es zur Klarheit der Anschauung. Es ist deshalb von diesem *Ausmalen* bei der sachlichen Erklärung von Lesestücken der ausgiebigste Gebrauch zu machen. — Genau so gestaltet sich die Erklärung, wenn der allgemeine Ausdruck dem Schüler unbekannt ist.

Die Sacherklärung hat sich ausserdem auf Natur- und Kunstgegenstände, auf besondere Eigenschaften und Thätigkeiten derselben, sowie auf bestimmte soziale und religiöse Erscheinungen, kurz auf *konkrete* Dinge, zu beziehen. Beschreibende Lesestücke werden zwar erst behandelt, nachdem der Sachunterricht für eine genaue Kenntnis der betreffenden Gegenstände gesorgt hat, und deshalb bedürfen diese selbst nach dem Lesen keiner Erklärung mehr. Es können aber neben den Dingen, die den Hauptgegenstand der Beschreibung bilden, in dieser noch andere Kunst- und Naturobjekte genannt werden. Namentlich treten aber neue konkrete Gegenstände auch in erzählenden Lesestücken auf, ohne dass sie weiter charakterisiert wären, und in diesen Fällen machen sich oft Erklärungen nötig, wenn auch nicht immer. Die Grenze findet der Lehrer wieder leicht, wenn er sich der Aufgabe der Erklärungen klar bewusst bleibt. Er schliesst dann natürlich alles das aus, wovon er bei den Schülern mit Sicherheit klare Anschauungen voraussetzen kann, und bespricht nur die Dinge und Eigenschaften, die ihnen nicht oder in ungenügendem Grade bekannt sind. Ist also z. B. in einem erzählenden Lesestück von einer Kuh, einer Ziege, einer Axt, einem Beil, einer Schaufel die Rede, so wird es natürlich niemand einfallen, darüber bei der sachlichen Besprechung auch nur ein Wort der Erklärung zu verlieren. Anders ist es dagegen in diesen Fällen:

1. »»In Italien«», sagt er, »»wo doch *Pomeranzen und Citronen* wachsen, wird alles Wetter auf Bestellung gemacht.««

2. »Mit *Hacke, Karst und Spaten* wird der Weinberg um und um gescharrt.«

3. »Es war mir, ... als sei ich in einem *Haspel* eingeflochten und werde darin herumgewirbelt.«

4. »Sie geh'n da, hin und her zerstreut,
Als Lämmer auf der Flur,
In Rudeln auch und aufgereiht
Wie *Perlen* an der Schnur.«

5. »Er hört in den Lüften *der Schneegans* Schrei; es flattert *das Wasserhuhn* empor.«

6. »Für die beiden alten und die zwei jungen Vögel erhielt er vom Untervogt *in Schännis* 5½ Gulden Schussgeld.«

7. »Doch des *Ofenpasses* Höhe ist erreicht in raschem Trab.«

Hier haben wir es in allen Sätzen mit Gegenständen zu thun, die manche Schüler noch nicht oder nur oberflächlich oder wenigstens nicht unter diesem Namen kennen. Sie müssen daher nach der rohen Totalauffassung besprochen werden. Doch kann es sich dabei natürlich nicht um eine ins Einzelne gehende Beschreibung dieser Dinge handeln. Eine solche ist einmal überflüssig, weil die Gewinnung einer deutlichen Anschauung des ganzen Inhalts des Stückes nicht eine genaue Kenntnis dieser Gegenstände fordert, da sie doch alle in dem betreffenden Stücke eine mehr oder weniger untergeordnete Rolle spielen. Dann würde aber auch durch ein so langes Verweilen bei einem einzelnen Gegenstande die Aneignung des Ganzen zu sehr unterbrochen; jede Hemmung der Apperzeption schadet aber der Aufmerksamkeit. Letztere würde ausserdem schon deshalb leiden, weil man ganz disparate Dinge, nämlich zeitliche und räumliche Gegenstände, in derselben Stunde in gleicher Ausführlichkeit behandelte, mit andern Worten, weil man die Unterrichtsfächer mit einander vermischte.

Es sind deshalb bei diesen Erklärungen solche Gegenstände bloss nach den Hauptmerkmalen, in erster Linie nach den allfällig für das Verständnis des Stückes entscheidenden Merkmalen zu besprechen. Eine einlässlichere Behandlung bleibt dem naturkundlichen und dem geographischen Unterricht vorbehalten. Ich denke mir die Erklärungen so:

1. In Italien wachsen auch Pomeranzen und Citronen. Die Pomeranzen sind kugelrund, ähnlich wie ein Apfel und auch un-

gefähr so gross. Ihre Schale ist rotgelb und lederartig; unter derselben befindet sich ein saftiges Fleisch, das man roh isst. Es schmeckt sehr angenehm, süss, doch auch etwas säuerlich.

Die Citronen sind länglich rund, haben also in der Form mehr Ähnlichkeit mit einem Ei; doch ist nicht, wie bei diesem, das eine Ende dicker als das andere. An beiden Enden befindet sich eine kugelige Warze. Die Farbe ist bedeutend heller als bei der Pomeranze; sie ist mattgelb. Haut und Fleisch sind sonst ebenso wie bei der Pomeranze. Nur schmeckt das Fleisch nicht so angenehm wie bei dieser; sein Geschmack ist sauer. Beide wachsen auf Bäumen wie bei uns Äpfel und Birnen.

2. Die Söhne des verstorbenen Winzers gruben den Weinberg um mit der Hacke. Die Hacken, die sie brauchten, sahen ähnlich aus wie unsere »Hauen«; nur war der Eisenteil breiter. Sie bestanden also aus einer schaufelähnlichen Eisenplatte, die oben eine Öse trug. Durch diese ging ein Stiel, so dass er rechtwinklig zur eigentlichen Hacke stand. Unten waren manche Hacken spitz, andere breit. Solche Hacken brauchen Winzer und Gärtner auch heutzutage noch zum Umgraben der Erde.

Daneben bedienten sich die Söhne auch des Karstes. Dieser sah der Hacke ähnlich; nur hatte er statt des schaufelartigen Eisenteils zwei in derselben Richtung, also auch nach unten gehende Zinken. Auch mit diesem Werkzeug sieht man unsere Gärtner und Winzer oft arbeiten.

Endlich nahmen die Schatzgräber auch den Spaten zur Hand. Dieser war nichts anderes als eine eiserne »Schaufel«. Wir brauchen diese ja auch, um die Gartenerde damit umzustechen. Mit den Händen hält man den Stiel; die Eisenplatte setzt man mit dem untern Teil auf den Boden, drückt sie mit dem Fuss in die Erde und wirft dann diese um. So machten es auch die Söhne, die nach dem Schatze gruben.

3. Die Magd glaubte, sie sei in einen Haspel eingeflochten und werde darin herumgewirbelt. Den Haspel braucht man zum Aufwinden des Garns. Er hat in der Mitte eine hölzerne Achse wie ein Rad; von dieser gehen nahe an jedem Ende je zwei Speichen aus. Von den letztern sind je zwei durch Holzstäbe verbunden, die mit der Achse die gleiche Richtung haben. Die Achse hat am Ende eine Kurbel; mit dieser kann der Haspel gedreht werden. Dabei windet sich das Garn über die Längsstäbe auf. Der innere Raum wird so teilweise abgeschlossen. Bringt

man also einen Gegenstand, z. B. ein Holzstäbchen, auf die innere Seite des aufgerollten Garns, so wird es beim Drehen des Haspels von einer Seite zur andern geworfen. Gerade so ging es der Magd Sie war zwar in keinem Haspel, aber in dem Hause eingeschlossen, und dieses überstürzte sich mehrmals, so dass sie vom Boden nach der Decke und von der einen Wand an die andere geschleudert wurde.

4. Manche Sterne stehen in langen Reihen nebeneinander wie Perlen an der Schnur. Solche Perlenschnüre tragen Mädchen und Frauen am Halse zum Schmuck. Die Perlen sind meist kugelförmig, manchmal auch kantig und eckig. Die Perlen, die man bei uns sieht, bestehen meist aus Glas. Es sind nicht echte Perlen. Die echten Perlen gewinnt man nämlich von den Perlmuscheln. Bei diesen bilden sich auf der innern Seite der Klappen kleine Kugeln in der Grösse von Stecknadelköpfchen, Schrotkörnern und Erbsen. Diese werden als Perlen verkauft. Sie sind meist weiss, glänzen und schillern auch in allerlei Farben. Die künstlichen Perlen sind verschieden gefärbt, z. B. weiss, gelb, grün, rot.

5. Der Reiter hörte das Schreien der Schneegans. Diese heisst so, weil sie sich meistens im hohen Norden, wo alles in Schnee und Eis starrt, aufhält und nur etwa im Winter nach Deutschland und der Schweiz kommt. Sie sieht ähnlich aus wie die Hausgans. Sie hat also auch Schwimmfüsse, einen breiten plumpen Körper und kann schwimmen. Schnabel und Füsse sind aber rot; das Männchen ist reinweiss, nur die Flügelfedern sind schwarz gefärbt. Beim Weibchen sind Brust und Rücken braun. — Ferner sieht der nächtliche Reiter ein Wasserhuhn in der Luft flattern. Dieses gleicht im Körperbau unsern Haushühnern. Der Rumpf ist also auch plump und der Hals mittellang. In der Grösse bleibt es etwas hinter dem Haushuhn zurück. Da es auf dem Wasser lebt, muss es auch andere Füsse haben. Doch besitzt es nicht Schwimmfüsse wie Ente oder Gans, sondern nur Hautlappen längs der Zehen, so dass diese nicht mit einander verbunden sind. Seine Farbe ist ähnlich derjenigen einer Schiefertafel, also schwarzgrau. Der Schnabel und eine glatte Platte auf der Stirne sind weiss.

6. Schännis liegt im Kanton St. Gallen, zwischen dem Walen- und dem Zürichsee, auf der rechten Seite des Linthkanals, etwas näher bei Wesen als bei Uznach.

7. Der Fuhrmann wollte über den Ofenpass fahren. Dieser verbindet das Unterengadin mit dem Münsterthal. Die Ofenstrasse

zweigt sich in Zernetz von der Engadiner Landstrasse ab und führt zuerst lange aufwärts wie die Strasse über den Flüela, Albula, Julier etc. und dann hinunter nach Cierfs im Münsterthal.

Hiermit sind die beiden Hauptfälle der zu erklärenden Dinge*) gezeigt, und es ist nun zu untersuchen, *durch was für ein Unterrichtsverfahren der Lehrer zu den angegebenen Erklärungen gelangt.* Es versteht sich bei jeder Pädagogik, die auf gründliches Verständnis und möglichste Förderung der Selbstthätigkeit der Schüler hinarbeitet, von selbst, dass der Lehrer, wie in jedem andern Unterricht, so auch bei der Erklärung von Lesestücken die Sache nicht selbst vorträgt, sondern die Schüler nur leitet und zwar in einer Weise, dass sie vieles selbst finden können. Sie sind es also, die das anfangs Dunkle und Unverstandene der Hauptsache nach erklären, nachdem der Lehrer den Gegenstand vorgezeigt oder sie auf dieses und jenes Ähnliche, das sie kennen, hingewiesen hat. Das Hauptmittel, dessen er sich dabei bedient, ist die Frage. Namentlich muss die Einleitung der Erklärung in der Regel durch eine Frage geschehen. Und gerade diese Einleitungsfrage, mit der das Gespräch über die zu erklärende Stelle eröffnet wird, ist für das Gelingen der Erklärung von der grössten Bedeutung.

Einen Hauptfehler, den man bei diesen Fragen häufig findet, zeigen folgende Beispiele bei Kehr:

»Was will der Ausdruck verklagen sagen?« (S. 81).

»Was heisst das, den Palast besehen?« (S. 82).

»Worin besteht die Scham?« (S. 89).

»Was soll der Ausdruck »»Strenge des Winters«« bedeuten?« (S. 155).

»Wenn nennt man jemand einen Gast?« (S. 155).

»Was ist ein Kapital?« (S. 236).

»Was heisst taxieren?« (S. 256).

Statt der Fragen richtet man auch etwa Aufforderungen oder andere Bemerkungen an die Schüler, um sie zu einer Erklärung zu veranlassen. Kehr wendet dieses Mittel ebenfalls an. Doch begegnen wir in seinen Aufforderungen denselben Fehlern, den obige Fragen zeigen. Dafür ebenfalls einige Beispiele:

---

*) Es wäre freilich noch über die Behandlung poetischer Formen, z. B. über die Erklärung von Bildern etc. zu sprechen. Doch ziehe ich es vor, diesen Gegenstand für eine besondere Arbeit aufzuheben.

»Setze auseinander, was das Wort »»gezogen«« einschliesst«*) (S. 176).

»Erkläre das Wort »»Taglöhner««! (S. 236).

»Erkläre den Ausdruck »»fruchtbarer Sommerregen««! (S. 240).

Ein bedenklicher Fehler vieler dieser Fragen und Aufforderungen liegt schon darin, dass von »Worten« und »Ausdrücken« geredet wird, wo es sich um *Sachen* handelt. Es liegt hier nicht etwa eine Vermischung der sachlichen und der sprachlichen Behandlung vor, wie ich sie eingangs gerügt habe, sondern einfach eine ungehörige Ausdrucksweise. Der Verfasser verlangt nicht etwa eine sprachliche Erklärung von verklagen, von Strenge des Winters, von gezogen, von Taglöhner, vom fruchtbaren Sommerregen. Diese Dinge sollen vielmehr nach ihrer sachlichen Seite erörtert werden. So folgt z. B. unmittelbar auf die Aufforderung, die das Wort »gezogen« zu ihrem Gegenstand hat, die Erklärung: »Der Landmann hat die Obstbäume gepflanzt und ihnen einen Pfahl zur Seite gesetzt, der ihnen einen Halt gegen den Wind gegeben; er hat sie im Winter gegen die Kälte geschützt und im Sommer von Ungeziefer gereinigt und an heissen Tagen begossen; er hat ihnen ein edles Reis aufgepfropft.«

Aber eben deshalb sollte auch in der einleitenden Bemerkung nicht von Worten und Ausdrücken, sondern von Sachen geredet werden. Die Gefahr, dass die Schüler im Unterricht bei den blossen Wortklängen stehen bleiben und sich nicht zum klaren Vorstellen der durch sie bezeichneten Dinge emporschwingen, ist überall da, wo die sinnliche Wahrnehmung fehlt, sonst schon gross genug; wir brauchen sie nicht noch dadurch zu steigern, dass wir geflissentlich von Worten und Ausdrücken reden, wo nur die Sachen in Betracht kommen. Oder sollten sich die Schüler wirklich der verschiedenen Arbeiten des Landmanns nicht leichter erinnern und sich diese nicht klarer vorstellen, wenn ich sie frage: Was musste der Landmann mit den Obstbäumchen alles thun, bis sie reichlich Früchte trugen? als wenn ich sie auffordere, zu erklären, was das Wort »gezogen« einschliesst?

Kehrs Fragen und Aufforderungen zeigen jedoch ausserdem einen Fehler, der noch schlimmer ist. Wenn man obige Beispiele auch nur flüchtig durchgeht, so drängt sich einem schon die Thatsache auf, dass bei allen ohne Ausnahme der zu erklärende Gegen-

*) In dem Satze: Ein Landmann hatte mit eigenen Händen einige edle Obstbäumchen gezogen.

stand (Verklagen, Besehen des Palastes, Scham etc.) aus dem Zusammenhang, in dem er im Lesestück steht, herausgenommen und zu näherer Betrachtung für sich allein hingestellt ist. In einigen Fällen schickt Kehr allerdings der Frage oder Aufforderung den Satz, wie er im Lesestück steht, voraus. Ich nehme an, dass dieses nicht etwa nur zur Orientierung des Lehrers geschehen sei, sondern dass es die Bedeutung habe, der Lehrer solle den Satz, in dem etwas zu erklären sei, noch einmal angeben, bevor er die Frage stellt. Unter dieser Voraussetzung wäre die Isolierung des fraglichen Gegenstandes wenigstens keine vollständige. Meistens fehlt in den zitierten Beispielen jedoch der Hinweiss auf den ganzen Satz, und das zu Erklärende ist wirklich gänzlich isoliert.

Nun ist es zwar oft günstiger, wenn man die Unterrichtsgegenstände isoliert. Die Auffassung der Schüler ist eine schärfere, wenn ihnen die Nachtigall auf einer Tafel allein gezeigt werden kann, als wenn sie neben dieser noch 3 oder 4 oder gar 40 bis 50 andere Vögel erblicken, wie dieses auf gewissen Schultabellen der Fall ist. Sie merken sich die Schreibweise des Wortes Geheimnis besser, wenn ich sie nur angeben lasse, Geheimnis schreibt man mit Ringel-s, als wenn ich ein Buchstabieren des Wortes verlange. Geht daraus aber hervor, dass sie sich auch eine klarere Vorstellung vom Verklagen des Schatzmeisters machen können, wenn man es aus dem Zusammenhang, in dem es im Lesestücke erscheint, herauslöst? Mit nichten! Wir haben es ja in den Worten nicht mit den Dingen selbst, sondern bloss mit deren Vertretern zu thun. Sie haben nur dann Wert, wenn sie im Geiste die bezeichneten Vorstellungen auszulösen, sie aus dem Dunkel des Unbewusstseins zu befreien vermögen.

Tritt mir nun ein Ausdruck allein zur Erklärung entgegen, ohne dass auf seine Stellung im ganzen Satze hingewiesen wird, so kann die Reproduktion nur durch die Gleichzeitigkeit veranlasst werden. Ich habe den Ausdruck früher in Verbindung mit einer bestimmten Sache aufgefasst. Die Vorstellung des Wortes und die des Gegenstandes befanden sich gleichzeitig im Bewusstsein, gingen so eine Verbindung ein und können sich nun mehr oder weniger leicht reproduzieren. Zu dieser Ursache der Reproduktion kann in unserm Falle höchstens noch etwa die Ähnlichkeit oder der Kontrast zwischen diesem und andern bekannten sprachlichen Ausdrücken hinzukommen. Anders verhält es sich aber, wenn wir den Ausdruck im Zusammenhang betrachten. Es ist klar, dass

die eben bezeichneten Ursachen, Gleichzeitigkeit, Ähnlichkeit und Kontrast, auch dann wirksam sind. Dazu kommt aber noch der inhaltliche Zusammenhang. Die unmittelbar vorausgehenden und die nachfolgenden Ausdrücke werden von den Schülern ja verstanden. Sie vermögen also die entsprechenden Vorstellungen zu reproduzieren. Diese Vorstellungen stehen aber auch mit der andern, deren Namen die nötige Reproduktionskraft mangelt, in einem bestimmten Zusammenhang. Sie verhalten sich zu ihr wie der Grund zur Folge, die Ursache zur Wirkung oder umgekehrt, oder sie stehen im Verhältnis des Allgemeinen zum Besondern; sie können auch kontrastierend, ähnlich oder nach der Coexistenz oder der Succession mit einander verbunden sein etc. Diese sachlichen Beziehungen wirken nun gleichfalls fördernd auf die Reproduktion ein. Neben der Gleichzeitigkeit der Wort- und Sachvorstellung und den sprachlichen Ähnlichkeiten und Gegensätzen trägt auch der innere Zusammenhang der Vorstellungen, manchmal auch deren Gleichzeitigkeit dazu bei, dass die richtigen Bilder ins Bewusstsein treten. Die Auffassung muss also um ein Bedeutendes erleichtert werden, wenn die Sache im Zusammenhang betrachtet wird. Eine förmliche Erklärung macht sich dann in vielen Fällen geradezu überflüssig, wie z. B. beim Verklagen in der »Hirtenflöte.« Dass diesem wirklich so ist, mögen noch einige Beispiele zeigen. Ein Schüler der IV. Klasse liest:

»Der Tell erschrak und bat den Landvogt um Gotteswillen, dass er ihm den Schuss erliesse; denn es wäre unnatürlich, dass er gegen sein liebes Kind sollte schiessen, er wollte lieber sterben.«

Ich nehme an, dass ihm der Ausdruck »erlassen« zum erstenmal entgegentrete. Nichtsdestoweniger versteht er die Bitte Tells sehr wohl und wird etwa so erzählen: Tell bat den Landvogt, er sollte ihn nicht zwingen, einen Apfel vom Haupte seines Knaben zu schiessen etc. Er hat also den Sinn des neuen Ausdrucks aus dem Zusammenhang selbst gefunden. In derselben Geschichte steht der Satz: »Da redete Wilhelm Tell: »»Wohlan, Herr, sintemalen ihr mich meines Lebens versichert habt, so will ich euch die gründliche Wahrheit sagen; meine feste Absicht wäre gewesen etc.«« Obwohl die Schüler das Wort »sintemalen« noch nie gehört haben, so werden sie doch nach dem ersten Lesen es ganz richtig durch »weil« oder »da« wiedergeben, ein Zeichen, dass sie seinen Sinn erfasst haben, und zwar wieder infolge seiner Beziehung

zu den übrigen in diesem und den vorausgehenden Sätzen genannten Dingen. Das Lesestück »eine rätische Bärengeschichte« enthält den Satz:

»Da sie selbst ohne Feuergewehr waren, stieg einer in das nächste Thaldorf und brachte eine alte Muskete mit, die dann gehörig und andächtig geladen wurde.« Die Kinder, die diesen Satz lesen, haben noch nie von einer Muskete gehört. Aus dem Zusammenhang erkennen sie aber sofort, dass eine Art Feuergewehr darunter zu verstehen ist.

Diese Beispiele führen also zu dem gleichen Resultate wie die vorausgeschickten psychologischen Erwägungen: Das Verständnis neuer Wörter oder bisher unbekannter Anwendungen alter Ausdrücke wird wesentlich erleichtert, wenn man sie in ihrer Anwendung im vorliegenden Falle, also in dem Zusammenhang betrachtet, worin sie im Satze mit andern Dingen stehen.

Rezensionen.

1) **C. Führer,** Notizkalender für Lehrer und Lehrerinnen auf das Jahr 1895/96. III. Jahrgang. Bern. Druck und Verlag von Michel & Büchler. Preis Fr. 1. 50.

Die günstigen Wirkungen der Konkurrenz zeigen sich auch auf dem Gebiete der Kalender-Litteratur. Es giebt heutzutage wenige Berufsarten, für die nicht besondere Kalender geschrieben würden. Dazu ist die Auswahl für jeden einzelnen Beruf oft noch sehr gross. So erscheinen jedes Jahr eine ganze Menge verschiedener Kalender für Lehrer und Lehrerinnen. Dabei sucht ein Herausgeber den andern zu übertreffen hinsichtlich praktischer Einrichtung und Billigkeit, so dass jetzt für wenig Geld vorzüglich eingerichtete Kalender zu haben sind und einem deshalb oft die Wahl nicht leicht fällt. Ein sehr empfehlenswerter Lehrerkalender ist der vorliegende. Er enthält Stundenpläne, Kassa-Notizblätter, Notizblätter für alle Tage vom 1. Januar 1895 bis 1. Mai 1896, die Finsternisse im Jahr 1895, den Kalender der Juden, Statistische und Hülfstabellen (z. B. über Handelsverkehr der Schweiz, Wohnbevölkerung der Kantone, Zu- und Abnahme derselben seit 1850, Ortschaften mit mehr als 10,000 Einwohnern, Statistische Notizen der wichtigsten Staaten, Posttarife, Telegraphentarife, Telephon und über vieles andere), Formulare (Schülerver-

zeichnisse, Censurtabellen), Notizblätter aus farbigem Papier (z. B. für den Ein- und Austritt von Schülern, für Konferenzen, Merktafeln für besondere Termine, ausgeliehene und entliehene Bücher etc.) Dazu kommen noch eine Gebirgs- und Eisenbahnkarte der Schweiz, das wohlgelungene Bild vom verstorbenen Prof. Rüegg in Bern und dasjenige von Russi, dem ältesten Schulmeister der Schweiz, beide mit biographischen Notizen. Da endlich auch der Einband solid, die Ausstattung gefällig und der Preis niedrig ist, entspricht der Führer'sche Kalender allen gerechten Anforderungen, die man an einen Lehrerkalender stellen kann.

2) **Carl Führer**, Lehrer in St. Gallen, Geschäftsbriefe und Geschäftsaufsätze. Methodisch geordnete Musterbeispiele und Aufgabensammlung für die Hand der Schüler an Fortbildungsschulen und den obersten Klassen der Volksschule. II. verbesserte Auflage. St. Gallen. Verlag von Hasselbrink & Ehrat. 1895. Preis 50 Rp.

3) **Franz Nager**, Lehrer und pädagogischer Experte, in Altdorf, Übungsstoff für Fortbildungsschulen. Altdorf, Druck und Verlag der Buchdruckerei Huber. 1894. Preis des kartonierten Exemplars 60 Rappen.

Die bündnerischen Lehrer an Fortbildungsschulen (Abend- oder Repetierschulen) sehnen sich schon lange nach einem geeigneten Lehrmittel für diese Schulstufe. Der Tit. Erziehungsrat hat auch vor Jahren eine Kommission mit der Ausarbeitung eines solchen betraut, und es ist zu erwarten, dass diese ihre Arbeit im Laufe des nächsten Jahres vollende. Unterdessen wird es gewiss manchem Lehrer angenehm sein, auf andere brauchbare Hülfsmittel für den Unterricht an Fortbildungsschulen aufmerksam gemacht zu werden.

Da kann ich in erster Linie die »Geschäftsbriefe und Geschäftsaufsätze« von Führer und den »Übungsstoff« von Nager empfehlen. Beide haben vor manchen ähnlichen Lehrmitteln den Vorzug, dass sie den Lehrstoff in durchaus elementarer Form bieten und konkrete Beispiele zu Grunde legen. Das Heftchen von Führer besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil bietet Geschäftsbriefe, wie Anfragen und Erkundigungen, Anerbietungen, Bestellungen, Entschuldigungen, Mahnungen und Schreiben an Behörden, der zweite Geschäftsaufsätze und zwar Empfangs- und Aufbewahrungsscheine, Schuldscheine, Bürgschaftsscheine, Abtretungsscheine, Sicherungsscheine, Vollmachten, Quittungen, Zeugnisse, öffentliche Anzeigen, Verträge.

Jede dieser Arten ist durch ein oder mehrere Musterbeispiele vertreten, denen eine Menge von Aufgaben folgen. Im ersten Teil stellt der Verfasser dem ausgeführten Beispiele die Darlegung des Geschäftsfalles in wenigen Sätzen voran. Die Schüler verstehen infolgedessen das Musterbeispiel von vornherein besser, und es wird ihnen dadurch auch die spätere Anwendung des Gelernten erleichtert, weil die Vorstellung der konkreten Lebenslage und diejenige von einer bestimmten Gestalt des entsprechenden Schriftstückes sich gleich anfangs verbinden. Es ist deshalb zu bedauern, dass bei den Geschäftsaufsätzen diese einleitenden Bemerkungen fehlen. Jedenfalls muss sie der Lehrer im Unterricht vorausschicken.

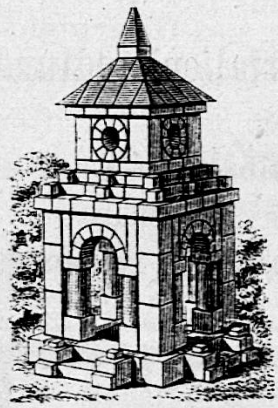
Der »Übungsstoff« von Nager zerfällt in »Lese- und Lehrstücke verschiedenen Inhalts«, in »Vaterlandskunde im Zusammenhang« und in »Themata zu Aufsätzen«.

Die Lese- und Lehrstücke beziehen sich zum grössten Teil auf vaterländische Verhältnisse. Sie bieten konkrete Stoffe für die nachfolgenden Belehrungen über Verfassungskunde und sind deshalb im Unterricht an den einschlägigen Stellen zu benutzen, was der Verfasser durch Verweisungen erleichtert. Aus der Vaterlandskunde sind namentlich die Abschnitte über die staatliche Entwicklung unseres Vaterlandes und über die Verfassung von Wert. An Hand dieser Kapitel sollte es dem Lehrer bei Schülern, die in der Volksschule einen geordneten Geschichtsunterricht genossen haben, leicht gelingen, Verständnis für unsere gegenwärtigen staatlichen Einrichtungen und Bestrebungen zu vermitteln. Auch die Darstellung der Schweizerkriege in Gruppen (Freiheitskriege, Bürgerkriege, Eroberungskriege und Söldnerkriege) wird zu einer abgeänderten Wiederholung des in der Primarschule Gelernten gute Dienste leisten. Dagegen scheinen mir die durchaus encyklopädischen Abschnitte aus der vaterländischen Geographie entbehrlich zu sein. Die Aufsatzthemen beziehen sich vorwiegend auf praktische Fälle des täglichen Lebens, für diese Stufe das einzig Richtige. Beide Schriften seien unsern Lehrern bestens empfohlen.

Anker - Steinbaukasten.

Wir erhielten unterm 30. August 1894 nachstehendes Urteil über unsere Anker-Steinbaukasten seitens eines angesehenen ***schweizer.*** *Pädagogen.*

F. Ad. Richter & Cie., Olten.



Der zuletzt erhaltene Ergänzungskasten entspricht meinen Erwartungen vollauf. Er bestätigt aufs Neue meine Ueberzeugung, dass mit den *Anker-Steinbaukasten* ein **Idealspiel** geschaffen ist, das kaum zu übertreffen sein wird. Wenn schon der einfache Kasten des Kindes Lust und Interesse vollauf bethätigt, so ist mit der Einschaltung der Ergänzungskasten unserer Jugend ein Mittel gegeben, im nie ermüdenden, stündlich neu anregenden Spiel, sich selbst unbewusst alle Geisteskräfte in harmonischer Weise zu entfalten. Fühlen, Wecken und Wollen, verständiges Erwägen und glückliches Phantasieren einen sich bei der fröhlichen Arbeit in einer Art, die jedem Erzieher höchste Wertschätzung für das *wertvollste derzeitige Spielsystem* abnötigen. Die *Anker-Steinbaukasten* ersetzen in That und Wahrheit *ein ganzes Spiellager.* Vom pädagogischen Standpunkte aus lässt sich deren wärmste Empfehlung unter jedem Gesichtspunkte objektiv und tief begründen. *Hinein mit demselben in jedes Haus, in dem glückliche Eltern wohnen, welche soviel Verständnis besitzen, die Wahrheit des Wortes zu würdigen: „Für die Jugend ist nur das Beste gut genug".*

C. G. W.

☛ *Auf Verlangen mit Postkarte oder gegen diesen genau mit Adresse versehenen Ausschnitt erfolgt kostenlose Zusendung einschlägiger Litteratur und Preisliste.*

F. Ad. Richter & Cie., Olten.

Im Verlag von

Zweifel-Weber zum Gasterhof St. Gallen

sind erschienen:

„Helvetia", Liederbuch f. Schweizerschulen von *B. Zweifel,* Lehrer. Ausgabe A: 75 Rp. Ausgabe B: 95 Rp. *Bereits in 24,000 Exempl. verbreitet.*

„Alpenrosen", Neues Liederbuch für Jugend- und Frauenchöre. 80 Originalkompositionen. 1 Fr. 80 Cts.

Einsichtssendungen gerne z. Verfügung.

In der unterzeichneten Buchhandlung ist erschienen:

Aus der Geschichte des Schweizerlandes

Ein vaterländisches Lesebuch

für die Schweizerjugend zur Pflege nationaler Gesinnung.

Herausgegeben von

Dr. Wilhelm Goetz.

2. Auflage. *Preis geb. Fr. 2.—.*

Hugo Richter's Buchhandlung, Davos.

Die doppelte (italienische) und einfache

Buchführung

in 10 Vorträgen zum Selbstunterricht

von

Dr. W. Gallus,

Direktor der Lebensversicherungs-Gesellschaft zu Leipzig.

2. umgearbeitete Auflage. *Preis geb. 2 Fr. 50 Cts.*

Hugo Richter, Verlagsbuchhandlung in Davos.

J. EHRSAM-MÜLLER

Zürich-Industriequartier

Schreibheftefabrik Schulmaterialienhandlung

empfiehlt sich bestens zur

Lieferung aller Schulbedürfnisse.

Preiskourant auf Verlangen gratis und franko.

Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh.

Gesamt-Ausgabe

der

Schriften von F. W. Dörpfeld.

Zehn Bände.

(* bereits erschienen; † auch einzeln zu beziehen.)

I. Band: **Beiträge zur pädagog. Psychologie.** 2,50 M., geb. 3 M.
†* 1. **Ueber Denken und Gedächtnis.** 5. Aufl. 2 M.
†* 2. **Die schulgemässe Bildung der Begriffe.** 2. Aufl. 50 Pf.
II. Band: **Zur allgemeinen Didaktik.** 3,30 M., geb. 4 M.
†* 1. **Grundlinien einer Theorie des Lehrplans.** Nebst dem Ergänz.-Aufs.: Die unterrichtl. Verbindung der sachunterrichtl. Fächer. 2. verm. Aufl. 1,80 M., geb. 2,30 M.
†* 2. **Der didaktische Materialismus.** Eine zeitgeschichtl. Betrachtung und eine Buchrecension. 3. Aufl. 1,50 M.
III. Band: **Zur Methodik des Religionsunterrichts.** 3,40 M., geb. 4 M.
†* 1. **Wider den Memorien-Materialismus u. a. m.** 2,20 M.
†* 2. **Zwei Worte** über Zweck, Anlage und Gebrauch des Schriftchens: Enchiridion der biblischen Geschichte. 4. Aufl. 1,20 M.
IV. Band: **Realunterricht.**
V. Band: **Sprachunterricht** und verschiedene Lehrgegenstände.
VI. Band: **Die Persönlichkeit des Lehrers, Fortbild. etc.**
VII. Band: **Schuleinrichtung.**
VIII. u. IX. Band: **Schulverfassung.**
X. Band: **Aufsätze verschiedenen Inhaltes.**

Ausführliche Prospekte gratis und franko.

F. W. Dörpfelds Leben, Wirken und Schriften.

Von ***E. Hindrichs.*** Mit Bildnis. 1,40 M., geb. 2 M.

Druck und Verlag von Hugo Richter in Davos.