Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 1 (1895)
Heft: 3

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: 20.08.2025

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

BÜNDNER
SEMINAR-BLÄTTER
(Neue Folge.)

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

I. Jahrgang. № 3. Januar 1895.

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**.

Inhalt: Gegen den Bilderdienst in unserer Volksschule (IV). — Über die Sacherklärungen in Lesestücken auf der Volksschulstufe (III).

Gegen den Bilderdienst in unserer Volksschule.

Von *Johann Adam Hug* in Unterstrass.

IV.

Welches ist nun der langen Rede kurzer Sinn?

1. Bilderbücher sind als Bildungsmittel für den frühesten Jugendunterricht zu verwerfen, jedenfalls bedeutend zu beschränken. Am geeignetsten erscheinen solche, welche menschliche Handlungen darstellen; ganz ungeeignet aber sind Abbildungen von Gegenständen, die als fremde dem Kinde nie vor die Sinne treten. So bleiben nur noch die heimatlichen Objekte, für die aber erst recht keine bildlichen Darstellungen erforderlich sind, um sie kennen zu lernen. Es ist auch nur Selbsttäuschung, wenn man meint, das vorschulpflichtige Kind ziehe das Bilderbuch der Natur vor. Einen Augenblick wohl wird es von der Neuheit des Gegenstandes angezogen; aber bald behandelt es denselben ganz wie ein anderes Spielzeug, sonst wäre man ja nicht auf die »unzerreissbaren« Bilderbücher gekommen. Legt man dem Kinde das Bild und den eigentlichen Gegenstand gleichzeitig vor, so beschäftigt es sich bald nur mit dem letzteren, weil ihm dieser mehr bietet als das bemalte Papier. Es verhält sich mit den Bilderbüchern für die früheste Jugend wie mit den anderen Spielsachen. Niemand bestreitet, dass die einfachsten die besten seien, und dennoch sinnt

man Tag und Nacht darüber nach, wie sie noch komplizierter und luxuriöser ausgestattet werden könnten. An das Kind denkt man dabei freilich nicht, sondern an den Geldbeutel der Eltern; dafür erhält jenes umsomehr Schläge.

Und warum haben Bilder in dieser Frühzeit keinen unterrichtlichen Wert? Wenn sie verstanden werden sollen, so muss die Phantasie noch vieles in sie hineintragen, was kein Maler dem Bilde geben kann. Aus sich selbst besitzt aber die Phantasie nichts, was sie nicht von aussen in seinen Elementen erhalten hätte. Diese Elemente jedoch können Bilder ihr nicht verschaffen, und demgemäss müssen letztere für die Kinder leer bleiben, oder sie verbinden mit dem auf dem Papiere Sichtbaren Vorstellungen, die nicht dazu gehören. Sei nun dieses oder jenes die Wirkung — eines ist gewiss: durch verfrühten Bilderunterricht wird der Sinn für die Wirklichkeit abgestumpft, die Bildung des Verstandes vernachlässigt und der Erziehung zur Wahrhaftigkeit ein schlechter Dienst geleistet. Da zudem die Bilder noch häufig sehr schlecht sind, kann nicht einmal die Pflege des Schönheitssinnes einigen Vorteil aus ihnen ziehen; denn wirklich wertvolle Bilder sind für die Mehrzahl der Familienväter zu teuer.

2. Die Schule entzieht sich ihrer Pflicht, Anschauungen in die Kindesseele zu bringen, wenn sie dem Lehrer gestattet, die realistischen Belehrungen der ersten Schuljahre an Bilder anzuknüpfen. Es ist schon darauf hingewiesen worden, dass dies durchaus nicht notwendig sei. Die heimatliche Natur bietet mehr als genug Stoff zu wirklichen Anschauungsübungen; und dieser Stoff ist der Jugend angemessener. Zudem ist er so reichhaltig, dass der Lehrer keiner künstlichen Mittel bedarf, weder der vergrösserten Darstellung, noch der Vergrösserungsgläser, welche beide die Mehrzahl der Kinder nur irre führen. Was das normale Kind mit seinen unbewaffneten Sinnen nicht wahrzunehmen imstande ist, das gehört überhaupt in keine elementare Schule hinein. Wo es doch hineingezogen wird, haben wir es mit einem pädagogischen Missgriffe zu thun. Das psychologisch nahe Liegende charakterisiert sich für diese Stufe auch dadurch, dass keine Vermittlung zu seiner Auffassung durch die Sinne notwendig ist. Und nur an solchem Naheliegenden kann das Kind seine Sinne üben; nur am heimatkundlichen Material kann es alle diejenigen Einzelvorstellungen gewinnen, welche machen, dass auch das Bild eines fremden Gegenstandes zu ihm spricht. Wir behandeln in unserem Unterrichte die einheimische Natur zu

stiefmütterlich. Weil wir selbst keine rechte Einsicht in dieselbe haben, glauben wir, vieles verstehe sich für den Schüler von selbst, was durchaus nicht der Fall ist; weil wir auf viele Fragen unserer Knaben und Mädchen keine Antwort wüssten, ziehen wir ihre Aufmerksamkeit von der Natur ab und suchen sie ans Papier zu fesseln; weil es uns zu unbequem ist, mit den Kindern unter freiem Himmel Schule zu halten, so ziehen wir die mit Bildern behängten vier Wände vor. Ohne es zu ahnen, bauen wir der Jugend in denselben eine Welt auf, die mit der, in welcher sie neben der Schule leben, nur wenige Beziehungen hat*). Verständnislos geht das heranwachsende Geschlecht an der Pflanzen- und Tierwelt seiner Umgebung vorbei; darauf zu achten, ist es ja nicht gelehrt worden, und was man im Unterrichte treibt, das hat mit Haus und Hof, mit Wald und Flur nichts zu schaffen. Wohl sagt uns die Theorie, je mehr apperzipierende Vorstellungen der Schüler von einer Sache besitze, um so schneller und sicherer werde sie sein geistiges Eigentum, um so tiefer werde sein Interesse. Aber wir tragen diesen Gedanken nicht in den Schulgarten hinaus; wir denken nicht daran, wenn wir mit den Kindern die Heimat besprechen. Die einzelnen Gegenstände werden für das Kind nie ein Ganzes; sie verlieren sich unter der Menge, die ihnen gegenübersteht. Der Schüler wird nie auf einen bekannten Boden gestellt, von welchem aus er sich orientieren und Unbekanntes in seine Gewalt ziehen könnte. Die Idee der Lebensgemeinschaften schien diesem Übelstande abhelfen zu wollen; wenigstens wies eine ihrer Tendenzen nach dieser Richtung hin; es ist jedoch leider bis jetzt wenig davon bemerkbar. Wir meinen aber, es müsste für die Wirkung des Unterrichtes auf das Leben von höchster Bedeutung sein, wenn der Schüler zum Bewusstsein kommen könnte, dass er ein ganzes, wenn schon kleines Gebiet relativ beherrsche. Das multum non multa ist der Schule immer noch fremd. Würde sie die Pflanzen- und Tierwelt eines engen Kreises nach ihren lokalen, temporalen, kausalen und modalen Verhältnissen dem Schüler so vorführen, dass er sich in ihr zurechtfände, er müsste unter richtiger Leitung davon aus angetrieben werden, sich in den psychologisch nächsten Kreis hineinzuarbeiten, um später auf eigenen Füssen weiter gehen zu können. Nach der bisherigen Methode erreicht man wenig, und weil alles mehr oder weniger vereinzelt steht, fällt es sehr

*) *Ch. G. Salzmann:* „Mittel, die Kinder gegen die Schönheiten der Natur unempfindlich zu machen.“ (In der Ackermann'schen Ausgabe des „Krebsbüchlein“ Seite 52.)

rasch der Vergessenheit anheim. Dazu trägt auch noch viel der Umstand bei, dass in keiner Abteilung Rücksicht genommen wird auf das, was in der früheren geleistet worden ist. Gewisse Dinge kehren wohl wieder, aber sie werden dann behandelt, als ob der Schüler noch nie etwas davon gehört hätte. Ein derartiges Verfahren ist im höchsten Grade unmethodisch, indem es dem Prinzipe der Selbstthätigkeit strikte entgegenhandelt und zudem beim Schüler das Gefühl der Verantwortlichkeit für das durch den Unterricht Empfangene untergräbt. Darum kommen wir trotz der langen Schulzeit und trotz der vielen aufgewendeten Arbeit zu keinem erklecklichen Ziele.

Wenn man aber ein solches erreichen will, so muss der Unterricht recht langsam und psychologisch lückenlos fortschreiten. Das ist seit den Tagen *Rousseaus* immer und immer wieder gesagt worden; die Praxis jedoch hat davon nichts gehört. Es wurde im Gegenteil zu immer grösserer Hast getrieben, und daran ist zu einem nicht kleinen Teile die Schulgesetzgebung mit schuld. Sie reglementierte den Unterricht, ohne sich viel um methodische Fragen zu kümmern; sie stellte neue Lehrpläne auf, bevor sie die Lehrplantheorie nur einigermassen kannte. Wenn auch in den letzten Jahren da und dort Besserung eingetreten ist, so ist doch noch nicht alles, wie es sein könnte. Neben anderm muss ein Lehrplan dem Lehrer so viel Freiheit geben, dass er mit seinen Schülern wirkliche Anschauungen erarbeiten kann. Dazu gehören nicht bloss methodisch geleitete Schulspaziergänge*), es ist auch erforderlich, die ausgewählten Gegenstände den Sinnen der Kinder öfters vorzustellen. *Die Anschauung des Gegenstandes muss genügend wiederholt werden,* und nicht nur das, was über denselben gesagt worden ist. Wie oft verlangen wir von unseren Schülern mehr, als wir selbst zu leisten vermögen. Wir behandeln mit ihnen eine Pflanze, ein Tier oder auch einen Kunstgegenstand; wir haben dazu vielleicht kaum 15 Minuten gebraucht. Dennoch fordern wir in der nächsten Stunde, die demselben Fache gewidmet ist, das Kind solle uns die Beschreibung wiederholen, und wir bieten ihm dafür kein anderes Hülfsmittel als höchstens Fragen, obwohl bisweilen etliche Tage dazwischen liegen. Woher nehmen wir das Recht hierzu? Giebt uns unser Amt dasselbe? Dieses legt uns nahe, psychologisch zu unterrichten. Selten ist ein Erwachsener

*) *Lomberg,* Über Schulwanderungen im Sinne des erziehenden Unterrichts. 1894. Zweite Auflage.

imstande, einen Gegenstand, den er betrachtet hat, nach erstmaliger Anschauung lückenlos und fehlerhaft zu beschreiben. Was wir aber selbst nicht können, muten wir den Schülern zu, und werden noch ungehalten, wenn es nicht nach Erwarten geht. Die Fragen sind nur Hülfen, wenn sich in der Kinderseele Wort- und Vorstellungsmaterial innig verknüpft vorfindet. *Der Lehrplan muss dem Lehrer zu einem psychologischen Unterrichte Raum geben, was bis jetzt noch nicht der Fall ist.* Es giebt pädagogische Schriftsteller, welche diesen Punkt mit keinem Finger anrühren, um nirgends anzustossen und ihre eigenen Steckenpferde reiten zu können. Besser kann es jedoch erst werden, wenn die Schule wieder sich selbst gehört und nicht mehr von der Parteien Gunst und Hass getragen wird*).

3. *Man muss mit den Abbildungen ganz bekannter Dinge anfangen und die Kinder dadurch lehren und gewöhnen, sich nach Bildern richtige Vorstellungen von den Gegenständen selbst zu machen.* Damit kann man etwa im dritten Schuljahre beginnen; es wird aber dies eine Hauptaufgabe des vierten Schuljahres sein. In den meisten Schulen wird zudem jetzt schon in diesen Jahren zusammenfassend dargestellt, was in den vorhergehenden im einzelnen durchgearbeitet worden ist. Nur darf man sich auch jetzt nicht dem reinen Bilderdienste hingeben. Was ganz neu auftritt und der Heimat angehört, muss behandelt werden wie früher, und selbst für schon bekannte Gegenstände ist die wirkliche Anschauung zu wiederholen. Selbstverständlich müssen die zur Verfügung stehenden Bilder die Verhältnisse so zeigen, wie sie sich dem Kinde in seiner Umgebung darbieten; es dürfen keine Bilder fremden Lebens sein, wie das so häufig der Fall ist. Erst auf diese Weise können die Abbildungen wieder mit der Wirklichkeit verglichen werden, was durchaus notwendig ist, wenn die Kinder nach künstlerischen Darstellungen eine Sache recht verstehen lernen sollen. Besonders häufig sollte man derartige Vergleichungen auch in der Geographie machen; aber gewöhnlich wird die Einführung in das Kartenverständnis nur einseitig betrieben. Man leitet zwar die Kartenzeichen regelrecht ab, indem das der Wirklichkeit noch ziemlich nahe stehende Bild in seinen Massverhältnissen langsam, aber so lange reduziert wird, bis das symbolische Zeichen für das Kind einen Sinn bekommt. Man sollte jedoch auch den umgekehrten

*) *Dörpfeld,* Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. 1893.

Weg machen, indem man vom symbolischen Zeichen wieder durch das anschaulichere Bild zur Wirklichkeit zurückkehrte. Das liesse sich bei Karten der erweiterten Heimat ganz gut ins Werk setzen. Nach denselben würde zunächst die Gegend bestimmt, so gut die Karte dies zulässt. Dann hiesse es: »Nun wollen wir aber auch sehen, ob wir die Karte richtig verstanden haben.« — Ein Spaziergang nach der in Frage stehenden Örtlichkeit nötiget die Schüler, sich über Himmelsrichtung, Bodenbeschaffenheit etc. mit steter Rücksicht auf die Karte auszusprechen. Eine solche Einführung in die symbolischen Zeichen würde diesen offenbar eine grössere veranschaulichende Kraft verleihen.

Schon *Stuve* macht darauf aufmerksam, dass es von Vorteil wäre, wenn die Kinder, ehe man ihnen durch Bilder Begriffe beibringen will, selbst etwas zeichnen gelernt hätten, und zwar nach der Natur. »Dadurch würde die Veranschaulichung von Begriffen körperlicher Gegenstände durch Abbildungen ungemein erleichtert.« Unser logisch-systematisches Zeichnen ist freilich noch weit davon entfernt; ihm genügt die Natur, wie sie ist, nicht, und darum kann von ihm auch keine Unterstützung des Sehenlernens erwartet werden. Doch ist bereits da und dort auf eine notwendige Umgestaltung des elementaren Zeichnens hingewiesen worden, wenn schon die diesbezüglichen Stimmen noch beinahe ungehört verhallen*).

Ich denke mir die Einführung in das Bilderlesen etwa folgendermassen:

Genügende Spaziergänge haben das Stadtkind mit dem Herbstleben auf dem Lande bekannt gemacht. Lehrer und Schüler haben den Bauer hinter dem Pfluge gesehen; sie haben sich von ihm den Pflug zeigen und dessen Arbeit erklären lassen. Es ist auch das Säen und Eggen beobachtet worden. Kühe und Pferde hat man ganz in der Nähe betrachtet. Die Kartoffelstaude ist Gegenstand einer eingehenden Lektion geworden, sowie der Apfelbaum und etliche andere Kulturpflanzen u. s. w. Nun soll ein Bild auftreten, welches all das Einzelne, das man zu verschiedenen Malen besuchte, in einer gemeinsamen Darstellung vereinigt. Noch einmal machen wir uns vorher in die herbstliche Flur hinaus, und der Lehrer bemüht sich, alle jene einzeln gesammelten Anschauungen den Schülern von neuem vor die Augen zu stellen. Es ist

*) „Schweizerisches Evangelisches Schulblatt. 1893. S. 253 ff. (Methode des Lehrers Schudel.) — *A. Heim,* Sehen und Zeichnen. Ein Vortrag. 1894.

dies eine Art Wiederholung des Unterrichtes auf freiem Felde. Dann kehrt man nach Hause zurück. In der nächsten dafür bestimmten Schulstunde wird das Bild nun wirklich vorgenommen. Der Lehrer begnügt sich aber jetzt nicht blos damit, von den Schülern angeben zu lassen, was man auf dem Bilde sieht; er treibt sie im Gegenteil dazu an, aus demselben möglichst alles herauszulesen, was der Künstler in dasselbe hineingelegt hat. Wenn die Klasse dazu befähigt ist, wird ein Teil des Materiales zu einem Aufsätzchen verarbeitet.

Ein wirklicher Anschauungsunterricht ist viel schwerer zu erteilen, als ein Buch- und Bilderunterricht; er ist so schwierig, dass man sich heute noch vielfach fragt, ob diese Methode in öffentlichen Schulen angewendet werden könne. Es ist eben die mittelalterliche Auffassung der Schule als einer Anstalt, die es vorzugsweise mit Büchern zu thun habe, noch immer nicht verschwunden. Der vorigen Frage gegenüber ist wohl eine andere gerade so berechtiget: Bilden unsere Seminarien solche Lehrer heran, welche aus der realistischen und humanistischen Heimatswelt heraus die Kinder zu unterrichten vermögen, und gestattet die Schulgesetzgebung diesen Männern nach ihrer Einsicht zu handeln? *Rousseau* hat im »Emil« den Ausspruch gethan: »Der Unterricht, welchen die Schüler von einander im Hofe der Schule erhalten, ist ihnen viel nützlicher, als alles, was man ihnen jemals in der Schule sagen wird.« — Zieht man auch die *Rousseau*'sche Ausdrucksweise ab, so bleibt doch noch viel Wahres. Offenbar will er nur sagen, das wirkliche Leben müsse wieder als Unterrichtsgegenstand in die Schule hinein.

4. Wenn aber dies der Fall sein soll, so müssen auch *die Bilder in den Lehrmitteln* verschwinden. Sie sind zwar keine moderne Erscheinung; aber sie wurden noch selten so empfohlen, wie gerade in der Gegenwart. Es geschieht dies, sagt man, im Interesse der Veranschaulichung. — »Bemüht sich die Buchillustration den Erwachsenen das Wort durch schöne Bilder zu versinnlichen, so wird man umsomehr keine Mühe und keine Kosten sparen dürfen, die Lehrbücher der Jugend dieser nicht bloss angenehmer, sondern auch lehrreicher zu machen.« — Bevor wir auf die pädagogische Berechtigung dieses Gedankens eingehen, fragen wir uns: »Werden die Bücher, welche illustriert sind, vom grossen Publikum besser studiert, als die anderen?« — Nach unseren Erfahrungen kann diese Frage nicht bejaht werden; zu illustrierten Büchern

greift die Mehrzahl der Menschen nur, wenn sie nichts Gescheiteres zu thun weiss, aber durchaus nicht in der Absicht, sich ernsthaft daran zu belehren. Vielfach versteht man das Abgebildete auch gar nicht, selbst wenn man den Text zur Hülfe nimmt. In eine ganz ähnliche Lage kann das Kind seinem Lehrmittel gegenüber kommen. Ganz abgesehen davon, dass Bilder für den frühesten Jugendunterricht sowieso untauglich sind, degradieren sie das Lehrmittel zum Spielzeug herab. Man kann seine Illustrationen doch nicht alle auf einmal behandeln, dem Kinde auch nicht verbieten, das ganze Buch nach Bildern durchzublättern. Auf diese Weise verlieren letztere aber an Zugkraft für das Kind, und das abgeschwächte Interesse an Bildern überträgt sich auch auf den übrigen Inhalt des Buches. Durch nicht illustrierte Bücher »würde also der Vorteil erreicht, dass die Bilder den Kindern interessanter blieben und ihre Aufmerksamkeit stärker fesselten, weil sie ihnen nur selten zu Gesichte kämen, und der Lehrer hätte ein wichtiges Mittel mehr, seinem Unterrichte Annehmlichkeit und Reiz zu geben.«

In aller erster Linie sind die Bilder aus den Fibeln zu entfernen; denn hier tragen sie weder zur Veranschaulichung, noch zu einem leichteren Lesenlernen bei. Die illustrierten Fibeln der Neuzeit verdanken zwar ihr Dasein einem an sich richtigen Grundsatze, dem Schüler kein Wort zu bieten, für das ihm die Vorstellung fehlt. Verknüpft man aber schon den ersten Leseunterricht in richtiger Weise mit dem Sachunterrichte, so kann genanntes Ziel erreicht werden, ohne dass man das Wort in Begleitung eines Bildes bringt, welches unter Umständen nur hindert, da es die Aufmerksamkeit der nicht lautierenden Schüler dem Lesen ab- und der Abbildung zuwendet. Für manches Kind kann das Hindernis auch darin bestehen, dass es den Buchstaben lange Zeit nur kennt, wenn es das Bild daneben sieht, dass es also der erstmaligen Vorführung des Zeichens nur mit halber Aufmerksamkeit gefolgt ist. Wozu darum das unnötige Mittelding des Bildes?

Aus ähnlichen Gründen verwerfen wir auch die illustrierten Lesebücher. Das Schullesebuch der Gegenwart hat seine selbstständige Stellung verloren, ohne deswegen ärmer zu werden. Sollte dies doch da und dort sein, so ist nicht das Prinzip daran schuld, sondern die Menschen, welche es handhaben. Die natürlichere Beziehung ist es unbedingt, wenn man den Sprachunterricht den realistischen und humanistischen Fächern unterordnet. In diesem Falle hat das Lesebuch nur die erweiternden Stoffe zu bringen,

d. h. Stoffe, deren Aufgabe es ist, die im naturkundlichen und geschichtlichen Unterrichte angeregten Gedanken zu einem vorläufigen, dort nicht möglichen Abschlusse zu bringen, oder die gewonnenen verstandesmässigen Anschauungen durch Schilderungen, Erzählungen und Gedichte dem Gemüte näher zu führen, um sie für den Willen fruchtbarer zu machen. War nun der primäre Unterricht rechter Art, so sind im sekundären Unterrichte die Bilder durchaus unnötig; denn neue Belehrung können sie dem Schüler doch nicht gewähren, da ja der Sachunterricht für das Verständnis der Sprachstücke zu sorgen hat. Zu allem dem sind auch die besten Buchillustrationen zu klein, um dem Schüler etwas Ordentliches sagen zu können. Darum verlangen wir als Ergänzung zu unserem vierten Punkte:

5. *Wo Bilder auftreten, sei dies bei der Wiederholung heimatlichen Materiales oder sei es zur Veranschaulichung fremder Realien, da sind sie als allgemeine Lehrmittel zu gebrauchen, d. h. sie sind für solche Zwecke unabhängig vom Lesebuche und im Wandtafelformate herzustellen.* Jede Schule sollte drei Serien solcher grossen Bilder besitzen:

a. Die erste Serie umfasste Bilder der engeren Heimat, d. h. Darstellungen solcher Gegenstände, welche dem Kinde noch vor die Augen zu bringen sind und die Züge *seiner* Heimat tragen. Es dürfen keine Phantasiebilder sein. Sobald sie nicht eine einzelne Pflanze oder ein einzelnes Tier darstellen, sondern zugleich landschaftlich wirken sollen, müssen sie so beschaffen sein, dass der Schüler im Bilde irgend einen Teil der Gegend, in welcher er lebt, wieder erkennt. Bilder, auf denen z. B. waadtländisches Leben dargestellt ist, sind auf dieser Stufe in einem anderen Kanton nicht als heimatkundliche Bilder zu verwenden.

b. Die zweite Serie umfasste Bilder der weiteren Heimat; sie würde die Charakter-Pflanzen und -Tiere der einzelnen Gegenden des Schweizerlandes vorführen, zur Veranschaulichung des Kartenbildes auch bezeichnende Landschaftsbilder, sowie Scenen aus dem Volksleben bringen. Diese würden den Unterricht über die betreffenden Gegenstände abschliessen, nachdem der Inhalt der Vorstellungen vorher durch darstellenden Unterricht gewonnen worden wäre.

c. Der dritten Serie weisen wir Bilder ausländischer Verhältnisse zu. Namentlich sollten dabei solche Gegenstände berücksichtigt werden, welche im gesellschaftlichen Leben der Heimat

eine mehr oder weniger grosse Bedeutung erhalten haben. Dass daneben andere Charakterdinge der Fremde nicht ganz ausgeschlossen sein dürfen, versteht sich von selbst. Aber auch hier muss sich in der Beschränkung der Meister zeigen. Am Zuviel lernen die Schüler weniger als am Zuwenig.

Diese Bilder müssen als Klassenlehrmittel zunächst auf weitere Entfernungen hin deutlich sein. Enthält das einzelne Blatt mehr als einen Gegenstand, so dürfen es nicht die verschiedenartigsten Dinge sein. Diese Forderung ist jedoch nicht so gemeint, dass systematisch zusammengehörende Dinge vereinigt werden sollten. Es muss sich auf dem Bilde das wirkliche Leben zeigen. Darum dürfen auch nicht, um nur möglichst vieles vorführen zu können, Ungeheuerlichkeiten gemalt werden, z. B. nie ein Froschsumpf, in welchem Forellen gefangen werden.

Das führt uns auf eine weitere Forderung: Das Bild muss möglichst treu und wahr sein. Zur Wahrheit gehört, dass die abgebildeten Gegenstände im richtigen Massverhältnisse zu einander stehen. Für die Einführung in das Bilderverständnis ist es schon nicht empfehlenswert, wenn die ersten Bilder neben der Darstellung des Gegenstandes noch Vergrösserungen einzelner Teile desselben enthalten. Solche Blätter verwirren immer zum mindesten einige Kinder. Dass allegorische Bilder für den Jugendunterricht nichts taugen, das braucht niemandem bewiesen zu werden. Es ist gegenwärtig auch nicht zu viel verlangt, wenn man zur Belehrung der Kinder *schöne* Bilder fordert. Aus der ganzen Abhandlung geht genügend hervor, dass ein solches Veranschaulichungsmittel nicht beliebig zusammengesetzt werden kann, sondern nach wohl erwogenen pädagogischen Gedanken erstellt werden muss; es hat sich dem im Lehrplane gegebenen individuellen Lehrgange des genauesten anzuschliessen. Wir haben es noch nicht und werden es auch nicht so bald bekommen. Aber über den gegenwärtigen Verhältnissen darf man nicht vergessen, dass sie zu bessern sind. Das Bessere ist nur dann der Feind des Guten, wenn man es übereilt einführen will, ohne auf die natürlichen und psychologischen Vorbedingungen zu achten*).

Was die vorstehende Abhandlung, die in erster Linie das realistische Bild im Auge hatte, mit *Stuve* und was sie mit *Vogel* gemeinsam hat, das zu beurteilen überlasse ich denen, die sich dazu berufen fühlen. Ihr Inhalt stand mir fest, bevor ich die An-

*) Vgl. zum Ganzen: *Stucki*, Über Veranschaulichungsmittel im Realunterricht der Volksschule (Schweizerische pädagogische Zeitschrift. 1893. Seite 170.)

sichten dieser beiden Männer kannte, deren Schriften mir beim Suchen nach diesbezüglicher Litteratur in die Hände fielen. Es würde mich freuen, wenn dieser oder jener Leser durch mich veranlasst würde, die im Eingange genannten Aufsätze selbst zu lesen; sie verdienen es. Die Schwächen meines eigenen Aufsatzes kenne ich wohl; ich weiss auch, dass er an mehr als einem Orte Gelegenheit zu berechtigten Angriffen giebt. Es soll mir aber jeder Angreifer willkommen sein, der mit mir den *Pestalozzi*'schen Grundsatz: „*Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis*" gegen jede Art des Verbalismus verteidigt. Über solchem Kampfe werden auch allfällige Schroffheiten meiner Arbeit in einem milderen Lichte erscheinen.

Über die Sacherklärungen in Lesestücken auf der Volksschulstufe.

III.

Ob die Schüler das Unbekannte aus dem Zusammenhang erklären oder ob sie es für sich allein ins Auge fassen müssen, hängt von der Frageweise ab. Es ist deshalb nötig, sich für die Erklärungsfragen die Norm zu merken, die sich aus den angeführten Thatsachen ergiebt. Sie lautet: Die Erklärungsfragen sind so zu bilden, dass der zu erklärende Gegenstand in dem Zusammenhang bleibt, in dem er sich im Satze befindet.

Man frage deshalb nicht: »Was heisst das »»den Palast besehen««, sondern: Was that der König zuerst, als er den Schatzmeister besuchte? nicht: »Worin besteht die Scham?« sondern: Was that der Knabe, nachdem ihn der Vater getadelt hatte? nicht: »Was soll der Ausdruck Strenge des Winters bedeuten?« sondern: Wann kam das Rotkehlchen an das Fenster des Landmanns? nicht: »Wann nennt man jemand einen Gast?« sondern: Wer flog in das nahe Wäldchen? nicht: »Was ist ein Kapital?« sondern: Was wollte der Mann mit dem letzten Drittel des Geldes thun?

Diese Art zu fragen, ergiebt sich übrigens auch schon aus dem Zweck der Erklärungen, den wir oben in der Erzeugung klarer Anschauungen gefunden haben. Bleibt man sich dieses Zweckes bewusst, so kann man gar nicht anders, als die Frage direkt nach dem Gegenstande zu richten, den man gerade be-

handelt. Ein Fragen ohne Berücksichtigung dieses wäre ja ein Fragen nach dem Allgemeinen, und die Antworten, die Erklärungen würden notwendig zur Bestimmung des Begriffes und nicht zur Klärung der Anschauungen führen. Umgekehrt zeigt sich aber auch deutlich, dass eine falsche Auffassung vom Zwecke der Erklärungen, die Ansicht nämlich, als handle es sich dabei um Entwicklung von Begriffen, zwar nicht notwendig, aber doch sehr leicht zu Fragen führt, die den Gegenstand aus dem Zusammenhange reissen. Die falschen Fragen von Kehr sind jedenfalls aus jener Ansicht zu erklären und damit zu rechtfertigen.

Was geschieht nun aber, nachdem der Lehrer durch eine zweckentsprechende Frage das Gespräch eröffnet hat?

Oft werden die Schüler auf die richtig gestellte Einleitungsfrage mit den Worten des Buches antworten; manchmal werden sie sich anders ausdrücken oder auch die Antwort schuldig bleiben. In diesen Fällen ist es in der Regel notwendig, sie ausdrücklich auf die Worte des Buches hinzuweisen und ein Antworten mit diesen zu verlangen, damit die Erklärung gleich in die richtige Verbindung mit diesem Ausdruck gebracht werde und dieser später leicht die richtigen Sachvorstellungen zu reproduzieren vermöge und umgekehrt. Die Antworten zu unsern letzten Fragen würden darnach lauten:

Der König besah den Palast des Schatzmeisters.

Der Knabe schämte sich.

Das Rotkehlchen kam in der Strenge des Winters an das Fenster des Landmanns.

Der Gast flog in das nahe Wäldchen.

Das letzte Drittel des Geldes wollte er auf Kapital anlegen.

Hat nun der Lehrer nicht die Gewissheit, dass allen Schülern die Sache völlig unbekannt ist, so schliesst er an diese Antworten den Versuch, sie selbst sofort die richtige Erklärung geben zu lassen. Fragen, Aufforderungen oder andere Bemerkungen, die natürlich dem jeweiligen konkreten Falle angemessen sein müssen, bilden die Mittel hierzu. Er sagt also etwa: Was heisst das? Sage mir das mit andern Worten. Beschreibe mir das genauer. Das verstehe ich nicht! Wer war das? Wo ist das? Wie ist das? Was that er also? etc. Von der Art der zu erklärenden Sache hängt es ab, inwieweit die Schüler die Erklärungen bringen können. Handelt es sich nur darum, allgemeine Ausdrücke, die die Schüler schon kennen oder deren Sinn sie aus dem Zusammenhang er-

sehen, durch Aufzählung der durch sie bezeichneten konkreten Dinge näher zu bestimmen, so geben sie in den meisten Fällen sofort selbständig ohne weitere Hülfe des Lehrers alles Nötige an.

So verhält es sich z. B. beim »Besehen des Palastes«. Da werden die Schüler auf einen bezüglichen Wink leicht die oben gebotene Erklärung bringen. In andern Fällen bedarf es von seiten des Lehrers nur des Hinweises auf diese oder jene Dinge, die mit dem allgemeinen Ausdruck zusammenhängen, und die Schüler sind gleichfalls imstande, die Sache in aller wünschenswerten Anschaulichkeit auszumalen. Als Beispiel denke ich mir das Rotkehlchen, das »in der Strenge des Winters« an das Fenster kam. Da werden die Schüler auf die Bemerkung, was das heisse, etwa antworten: »Es war sehr kalt«. Diese Bestimmung genügt aber noch nicht. Ich verlange ein ins Einzelne gehendes Ausmalen; sie müssen mir eine Menge sinnenfälliger Erscheinungen angeben, die auf die Kälte hinweisen, damit ich sicher bin, dass sie sich die Sache lebhaft vorstellen. Dieses erreiche ich leicht durch die Bemerkungen: Was war auf Flüssen und Seen zu sehen, was auf den Wiesen und Äckern? Wie sahen am Morgen die Fenster aus? Wenn man über die Strasse ging, hörte man etwas unter den Füssen. Wie kleideten sich die Leute? Wie verhielt es sich mit der Nahrung der Vögel etc. Hierauf entwerfen die Schüler das oben gezeigte Bild.

Auch wenn die Richtigkeit der Auffassung deshalb zweifelhaft erscheint, weil ein Gegenstand nach irgend einer Beziehung unter einem ungewöhnlichen, ihnen sonst bekannten Namen auftritt, bietet die Erklärung den Schülern in der Regel sehr geringe Schwierigkeiten. Es muss hier ja nur angegeben werden, wer unter diesem Namen verstanden sei und warum der betreffende Gegenstand hier so genannt werde. Beides ist sehr leicht, da es sich aus dem Zusammenhang ergiebt. Ich denke dabei an den »Gast«, der in das nahe Wäldchen flog. In diesem Falle braucht der Lehrer nur zu fragen: Wer ist dieser Gast? und nachher: Warum wird das Rotkehlchen hier so genannt? und er erhält die gewünschte Erklärung: Der Gast ist das Rotkehlchen. Es wird hier so geheissen, weil es lange Zeit beim Landmann wohnte und auch von ihm Nahrung und zu trinken bekam wie die Menschen, die jemand besuchen.

Grössere Hülfe muss der Lehrer aber bieten, wenn Ausdrücke auftreten, die die Schüler nicht kennen und deren Verständnis sich

aus dem Zusammenhang nicht mit genügender Klarheit ergiebt. Doch sind auch diese Fälle nicht alle gleich und lassen sich mithin nicht unter einen Hut bringen. Es kann nämlich vorkommen, dass nur der Ausdruck fremd, die durch ihn bezeichnete Sache unter einem andern Namen den Schülern durchaus geläufig ist. In andern Fällen hingegen kennen die Schüler weder den Ausdruck noch den Inhalt, weder Wort noch Sache.

Der erste Fall ist sehr einfach. Dabei muss nur davor gewarnt werden, die Schüler nicht mit langem Fragen zu quälen. Es giebt nämlich Lehrer, die auch in solchen Fällen meinen, die Schüler durchaus selbst auf das Richtige führen zu müssen. Welchen Wert das haben soll, ist jedoch nicht ersichtlich. Die Hauptsache bei der sachlichen Behandlung ist stets die klare Erfassung des Inhalts, und wenn diese dadurch erzielt werden kann, dass der Lehrer selbst ein Wort durch ein anderes ersetzt, so ist ein solches Verfahren gewiss einem langen Katechisieren, einem leeren Spiel mit Worten, das doch ein selbständiges Denken ausschliesst und zudem zur Zeitvergeudung führt, vorzuziehen. Es ist also in solchen Fällen einzig richtig, wenn der Lehrer den Ausdruck, unter dem die Schüler die Sache schon kennen, ohne weiteres selbst bietet, nachdem er sich überzeugt hat, dass kein Schüler dieses zu leisten imstande ist. Das hat in folgenden Beispielen zu geschehen:

1. »Mit Hacke, Karst und *Spaten* ward der Weinberg um- und umgescharrt«.

2. »Und um St. Jakobstag liess er zu Altdorf, am Platze bei den Linden, wo *männiglich* vorbeigehen musste, eine Stange aufrichten«.

3. »Aufs *Waidwerk* hinaus ritt ein edler Held«.

4. »Und als er rauchen sieht das *Schlot* . . . .«

Für die durch den Druck hervorgehobenen Worte setzt der Lehrer ohne langes Fragen selbst die den Schülern bekannten Ausdrücke ein: Spaten = eiserne Schaufel, wie wir sie z. B. zum Umstechen der Gartenerde brauchen; männiglich = jedermann; Waidwerk = Jagd. Schlot = Schornstein oder Kamin, wie wir gewöhnlich sagen. Damit ist das Verständnis vermittelt.

Nicht so einfach ist die Erklärung, wenn den Schülern neben dem Ausdruck auch der durch diesen bezeichnete Inhalt unbekannt ist. »»Revolution heisst Umwälzung««, »»Republik heisst Freiheitsstaat««. Da ist die Verdeutschung noch lange keine Verdeutlichung. Da mag das Wortmaterial noch so gewöhnlich, der

Stil noch so einfach sein, mag man den Vortrag in lauter einfache Sätze auflösen, der Sinn der Rede bleibt doch verhüllt«. (Wiget, Formale Stufen, V. Auflage, S. 74). Diesen Fall haben wir, wenn in einem Lesestücke neue Zustände und Einrichtungen, den Kindern unbekannte Kunstgegenstände irgend einer Art oder neue Naturgegenstände auftreten, seien es geographische Objekte, seien es Pflanzen, Tiere, Mineralien oder bloss Teile und Eigenschaften von solchen. Da die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis bildet, so ist der einzig richtige Weg der »Erklärung« in solchen Fällen die Vorweisung des Gegenstandes. Erinnern wir uns der Beispiele auf S. 53 ff., so wird uns sofort klar, dass in einem methodisch vollendeten Unterricht den Schülern Pomeranzen und Citronen, Hacke und Karst, ein Haspel, Perlen und Perlmuschel, Schneegans und Wasserhuhn gezeigt, dass Schännis und der Ofenpass auf der Karte aufgesucht werden müssen und dass sich daran erst die oben erhaltenen Erklärungen schliessen. Sie könnten dann auf Grund der sinnlichen Anschauung leicht von den Schülern selbst gegeben werden.

Die Vorweisung im Unterricht genügt aber in vielen Fällen nicht einmal; oft ist sie auch unmöglich. Handelt es sich z. B. um Hacke und Karst oder um andere Werkzeuge, so müssen die Schüler auch beobachten, wie damit gearbeitet wird. Wo immer thunlich, lässt man sie selbst Versuche mit denselben machen. Man führt sie also zu einem Gärtner, einem Winzer oder auf einen Acker, zeigt ihnen nicht bloss wie Hacke und Karst aussehen, sondern auch wie die Erde damit bearbeitet wird. Ein anderes Mal stattet man zur Vorbereitung der Erklärung eines andern Lesestücks dem Schmied, dem Schreiner, dem Maurer, dem Zimmermann, dem Töpfer etc. einen Besuch ab und macht es dort ähnlich. Das Sammeln von Erfahrungen ausserhalb der Schule hat auch dann stattzufinden, wenn in den Lesestücken Dinge und Erscheinungen berührt werden, die nicht ins Schulzimmer gebracht und dort nicht gezeigt werden können. Dieses gilt für alles Geographische, für Bäume, Sträucher, grössere Tiere, Gebäude, manche Werkzeuge und viele andere Kunstgegenstände, soziale Zustände und Erscheinungen etc. Selbstverständlich schickt man diese Beobachtungen der Behandlung des Lesestücks voraus, und die Sache kann dann im Unterricht wieder ohne weiteres durch die Schüler erklärt werden.

Oft hat man es jedoch in Lesestücken auch mit Gegenständen zu thun, die weder in- noch ausserhalb der Schule der sinnlichen Anschauung durch die Schüler zugänglich gemacht werden können. Dieses gilt namentlich von den meisten geographischen und von vielen naturkundlichen Objekten. Es wäre zwar, wie schon betont, das einzig Richtige, den Schülern z. B. Wasserhuhn und Schneegans bei Behandlung des betreffenden Gedichtes vorzuweisen. Wie viele Volksschulen verfügen aber über eine Naturaliensammlung, die bei uns so seltene Tiere enthielte? Ebenso ist es eine bekannte Thatsache, dass die selbsterlebte Geographie die beste ist. Wir haben aber eine Menge von Schulen, deren Zöglinge der Mehrzahl nach noch nie über das Heimatthal hinausgeblickt haben, wenn ein Lesestück über die Besteigung des Finsteraarhorns, über London, Venedig etc. besprochen wird.

Wir müssen demnach häufig auf die sinnliche Anschauung der zu erklärenden Dinge selbst verzichten. So ist es z. B. in folgenden Fällen:

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

2) »Er (Joseph Scherrer) . . . kletterte . . . an einer *schroffen* Felswand hinüber zu dem Neste.«

3) »Während dessen ging der Bauer Heinrich Michel von Unterseen auf einem wilden Pfade dem Lombach, einem *reissenden Bergbache,* nach.«

4) »Mit einer Axt hieben die Führer *Staffeln ins Eis*« (bei Besteigung des Finsteraarhorns 1842).

5) »Nicht weit davon liegt die *königliche Börse,* ein grossartiges, im *italienischen Stil* erbautes Prachtgebäude.«

6) »Eines der merkwürdigsten Bauwerke in der City ist der grosse *Tunnel,* der unter der Themse durchführt . . . Es laufen zwei Gewölbe neben einander hin, eines für die Her-, das andere für die Hinwandelnden. Sie sind *352 m lang, 5 m breit und 6 m hoch,* und die innere Fläche des Gewölbes steht *4,5 m* unter dem Boden der Themse.«

7) »Zu dem Tunnel führen an jedem Ende grosse *Wendeltreppen* hinab . . .«

8) »Die Höhe des grossen St. Bernhard beträgt *2472 m.*«

9. »Im Winter treibt der Sturm in der Nähe des Hospizes *6—9 m* hohe Schneemassen zusammen.«

Es liegt auf der Hand, dass in unseren Landschulen nirgends weder Schneegans noch Wasserhuhn vorgewiesen, dass die Schüler weder vor den schroffen Felsen, an dem J. Scherrer hinüberkletterte, noch an den Lombach, dem H. Michel folgte, hingeführt werden können. Noch weniger können sie die Höhe des grossen St. Bernhard und die sich dort anhäufenden Schneemassen, die Londoner Börse und die Tunnels unter der Themse aus eigener Anschauung kennen lernen, von den Staffeln, die die Bergsteiger im Jahre 1842 in die Eisfelder am Finsteraarhorn schlugen, ganz zu schweigen.

Wie ist es da aber möglich, den Kindern eine Vorstellung davon zu verschaffen? Heisst doch ein alter Satz der Psychologie: Es giebt nichts im Geiste, was nicht zuvor vor den Sinnen gewesen wäre! Dieser bezieht sich jedoch glücklicherweise nur auf die Elementarvorstellungen, auf die Vorstellungen von ganz einfachen Formen, Farben, Tönen etc. Zusammengesetzte Bilder vermag unsere Seele sehr wohl zu erzeugen, und wenn wir auch die entsprechenden Gegenstände nie mit unsern Sinnen wahrgenommen haben. Ich stelle mir z. B. den Lombach und den Grossen St. Bernhard den Hauptmerkmalen nach ziemlich richtig vor, obwohl ich weder den einen noch den andern je gesehen habe. Deshalb muss es auch möglich sein, den Schülern zu klaren Vorstellungen von solchen Dingen zu verhelfen, die nie vor ihren Sinnen gestanden haben. Immerhin ist es nicht so einfach, als es manchem scheinen mag. Vor allem hat man sich die Thatsache klar zu vergegenwärtigen, dass auch in solchen Fällen die sinnliche Wahrnehmung die Grundlage bilden muss. Denn wie sollte jemand zur Vorstellung eines Dinges gelangen, wenn er nicht schon Ähnliches mit eigenen Sinnen wahrgenommen hätte? Die Elemente des neuen Bildes, dem keine direkte sinnliche Anschauung zu Grunde liegt, müssen durch die Thore der Sinne in den Geist eingezogen sein.

Daraus ergiebt sich einmal eine wichtige Forderung für die *Vorbereitung,* die die sachliche Erklärung solcher Dinge erfordert. Es muss nämlich dafür gesorgt werden, dass die Kinder schon vor der Behandlung des betreffenden Lesestücks die zur Erzeugung des neuen Bildes nötigen Elementarvorstellungen durch eigene genaue Betrachtung ähnlicher Dinge gewinnen.

In unsern Beispielen (Seite 80) müssen folgende Dinge zum voraus genau betrachtet werden:

1) Haus-Gans oder -Ente beim Schwimmen, Tauchen und Fliegen. Rabe, Mäusebussard, Haushuhn und Schneehuhn im Winterkleide.

2) Schroffe Felswände in der Heimat; Kinder in Chur z. B. würde man an den Mittenberg oder den Montalin führen.

3. Reissender Bergbach der Heimat. In Chur kann die Rabiosa sehr wohl zur Vertretung des Lombachs benutzt werden.

4. Nicht ganz wagrechte und auch nicht zu steile Eisflächen an einem heimatlichen Brunnen, Bache oder Flusse. Die Schüler haben selbst Stufen zu schlagen und über diese emporzusteigen.

5. Ein grösseres Gebäude, z. B. eine Kirche, ein Rathaus, ein Zeughaus mit Rundbogenfenstern. Leben und Treiben auf einem grössern Markte, namentlich auf einem solchen, wo Geldgeschäfte gemacht werden.

6. Ein Strassen- oder Eisenbahntunnel in der engern oder weitern Heimat. Die Länge desselben wird gemessen. Abmessen einer Strassenstrecke von 352 m Länge, einer Breite, auch an einer Strasse, von 5 m, einer Höhe, z. B. am Schulhause, von 4,5 und 6 m.

7. Eine Wendeltreppe in einem Gebäude im Heimatort oder einer benachbarten Ortschaft, z. B. die Wendeltreppe im Martinsturm zu Chur. Wo dieses nicht möglich ist, Vorweisen eines aufgebrochenen Schneckenhauses, einer möglichst grossen Schraubenspindel, z. B. an einer Presse.

8. Heimatliche Berge von verschiedener Höhe.

9. Schneemassen in der Heimat. Messen der Höhe des Schnees, wo dieser z. B. durch Wind oder Lawinen angehäuft wird. Messen von Höhen von 9 m am Schulhause.

Die Beobachtungen und Messungen müssen die Schüler unter Leitung des Lehrers ausführen. Er muss sie ausdrücklich auf die Merkmale, die für den speziellen Fall in Betracht kommen, hinweisen und durch Fragen und Bemerkungen prüfen, ob die Kinder das Richtige gesehen und es genau aufgefasst haben. Nur so hat man die Gewähr, klare Vorstellungen zu gewinnen. Man darf sich nicht darauf verlassen, dass die Kinder schon allein die Sache beobachtet haben und deshalb eine genügende Kenntnis davon besitzen. Es ist geradezu erstaunlich, wie flüchtig sie die Dinge, an denen sie tagtäglich vorübergehen, ansehen und wie oberflächlich sie sie deshalb kennen. Es genügt auch nicht, dass der Lehrer die Schüler einmal zu den heimatlichen Dingen hinführt, die die

Stellvertretung für das Fremde leisten sollen; denn der erste Eindruck liefert bekanntlich nur ein skizzenhaftes Bild. Wiederholte, aufmerksame Betrachtung erst führt zu klaren und deutlichen Vorstellungen. Endlich kann das Verständnis des Fremden in einem Lesestücke auch dadurch erleichtert werden, dass man während der Betrachtung des Gegenstandes auch schon die Ausdrücke gebraucht, mit denen er im Buche beschrieben ist. Da verbindet sich von vornherein die Vorstellung von der Sache mit der Vorstellung des entsprechenden Namens, und dieser kann dann, wenn er dem Schüler im Lesestück entgegentritt, leicht die richtige Sachvorstellung reproduzieren. Freilich kann da nicht von einem Aufdrängen der Namen die Rede sein; sonst könnten sich schliesslich die Schüler nur an diese anklammern und darob die Betrachtung der Sache vergessen. Der Lehrer verfährt vielmehr so, wie er überhaupt im Unterricht die Namen für neue Anschauungen und Begriffe bietet. Er wendet sie selbst im Gespräch über den vorliegenden Gegenstand ganz ungezwungen an, flicht sie in seine Rede wie zufällig ein, und die Schüler lernen sie aus dem Gebrauche, wie sie sich die Muttersprache überhaupt aneignen.

Hat er z. B. die Schüler auf die Steilheit und auf die Zacken und Vorsprünge der Felsen am Montalin aufmerksam gemacht, so fügt er etwa noch hinzu: Ja, das sind schroffe Felsen. Wo haben wir in der Nähe von Chur noch so schroffe Felsen? etc.

Bei Betrachtung der Rabiosa würde er etwa sagen: Passt nur auf, dass ihr nicht hineinfallt; dieser Bach würde euch ohne Erbarmen fortreissen. Wer hat schon einen so reissenden Bach gesehen? u. dgl. m.

Wird die Behandlung der Lesestücke mit dieser Gründlichkeit vorbereitet, so bietet dann auch die Aneignung des Fremden, das die Schüler noch nicht sinnlich wahrgenommen haben und das auch jetzt nicht vor ihre Sinne gebracht werden kann, keine erheblichen Schwierigkeiten mehr. Immerhin ist die Art der Benutzung der stellvertretenden Vorstellungen aus der Heimat keineswegs gleichgültig.

Die ersten Schritte der Erklärung wurden oben schon bezeichnet. Sie bestehen in einer Einleitungsfrage, die den zu erklärenden Gegenstand in dem im Lesestück gegebenen Zusammenhange zeigt, und einer darauf folgenden Aufforderung an die Schüler, die Sache selbständig zu beschreiben, zu erklären, mit andern Worten zu sagen etc. Diese Mittel genügen oft schon, wenn die

Vorbereitung richtig war, wenn namentlich auch die Anwendung des im Buche vorkommenden Ausdrucks bei der Betrachtung des stellvertretenden Gegenstandes nicht unterlassen wurde. So werden sie sich z. B. über die schroffe Felswand J. Scherrers ohne weiteres etwa so aussprechen: Scherrer kletterte an einer schroffen Felswand zum Neste hinüber. Diese sah ähnlich aus wie die Felswände am Montalin. Sie war steil, fast senkrecht und hatte viele Vorsprünge und Zacken. Auf diese setzte er beim Klettern die Füsse, und an andern hielt er sich mit den Händen. — Den Lombach können sie leicht etwa so beschreiben: Heinrich Michel ging dem Lombache nach; das ist ein Bach ähnlich wie die Rabiosa: Sein Bett ist auch ziemlich steil, und deshalb fliesst er sehr schnell. In seinem Bette befinden sich auch grosse Steine und Felsblöcke, so dass er viele Strudel bildet.

Immer wird die Sache aber so glatt nicht verlaufen. Die Worte des Buches haben manchmal nicht die Kraft, sogleich die passenden heimatkundlichen Vorstellungen zu wecken. Da muss dann natürlich der Lehrer mit wirksamen Hilfen eingreifen, nur zunächst nicht mit Fragen. Es verhält sich in diesem Falle genau wie beim darstellenden Unterricht, den wir in der Naturgeschichte, in der Geographie und im Gesinnungsunterricht anwenden, wenn wir von Gegenständen reden müssen, von denen die Kinder keine sinnlichen Anschauungen besitzen, und von denen wir ihnen auch jetzt solche nicht bieten können. Auch da bedienen wir uns stellvertretender Dinge aus der Heimat. Wir fragen aber nicht nach dem Aussehen dieser, um das darüber Bekannte dann auf den fremden Gegenstand übertragen zu können; dadurch würde die Aufmerksamkeit der Schüler von dem in Frage kommenden Gegenstand zu sehr abgelenkt und sie ausserdem zu einem ganz unlogischen Verbinden von Vorstellungen genötigt*).

Es wird vielmehr den Schülern direkt gesagt, mit welchen bekannten heimatlichen Dingen der fremde Gegenstand in diesen oder jenen Teilen übereinstimmt. Sie erinnern sich dann der bezeichneten Gegenstände in ihrer Heimat, dürfen aber nicht diese beschreiben, müssen vielmehr deren Merkmale in Gedanken sogleich auf das fremde Objekt übertragen und von dessen Aussehen und Beschaffenheit reden**).

---

*) Näheres in meiner Arbeit über den darstellenden Unterricht, „Schweiz. Bl. für erz. Unterricht“, IX. Jahrg., S. 67 ff.

**) Vergl. die Präp. über Oelbaum, Baumwolle, Zuckerrohr und Kaffeebaum. „Schweiz. Bl. für erz. Unterricht“, IX. Jahrgang, S. 76 ff. und S. 109 ff.

Genau so verfahren wir nun bei der Erklärung von Lesestücken, wenn es sich um fremde Gegenstände handelt, und die Schüler diese nicht ohne Hilfe nach den Hauptmerkmalen beschreiben können. Auch hier wird nicht gefragt, sondern durch die bestimmte Erklärung, dass es sich in dem vorliegenden Falle ebenso oder doch ähnlich verhalte wie bei diesem und diesem in der Heimat betrachteten Gegenstand, die Beschaffenheit des fremden angedeutet. Auch hier sprechen die Schüler dann gleich über diesen und benutzen die auf sinnlicher Anschauung ruhenden verwandten Vorstellungen nur als Vertreter. Neben der Ähnlichkeit der unbekannten Gegenstände mit bekannten einheimischen benutzt der Lehrer besonders bei Tieren und Pflanzen auch etwa den Namen, um die Kinder mit deren Vorkommen und Merkmalen, das Vorkommen und die Lebensweise, um sie mit der Beschaffenheit von deren Organen bekannt zu machen.

Darnach muss in unsern Beispielen, wenn sich herausstellt, dass die Hilfe des Lehrers erforderlich ist, die Besprechung etwa folgendermassen verlaufen:

1) a. L.: Der Name der Schneegans sagt uns schon, in was für Ländern sie sich gewöhnlich aufhält. Sch.: Die Schneegans hält sich gewöhnlich in Ländern auf, wo fast das ganze Jahr Schnee liegt, also im nördlichen Skandinavien und Russland. L.: Hier zeigt sie sich aber auf dem Bodensee. Sch.: Es ist Winter, und da wird sie nach Süden, also nach Deutschland und der Schweiz kommen.

L.: Die Schneegans sieht ebenso aus wie die Hausgans, mit Ausnahme der Farbe. Sch.: Sie hat also einen plumpen breiten Leib, Füsse mit Schwimmhäuten, kurze Beine und kann schwimmen. L.: Die Farbe des Gefieders ist mit Ausnahme der Schwungfedern beim Männchen so wie bei unserm Schneehuhn im Winter. Sch.: Die Schneegans ist weiss. L.: Die Schwungfedern sind so gefärbt wie das Gefieder des Raben. Sch.: Die Schwungfedern des Männchens sind schwarz. L.: Das Weibchen ist so gefärbt wie der Mäusebussard auf der Oberseite, nur etwas heller. Sch.: Das Weibchen ist also hellbraun gefärbt. L.: Der Schnabel und die Füsse haben bei der Schneegans dieselbe Farbe wie der Kamm unserer Haushühner. Sch.: Schnabel und Füsse der Schneegans sind rot gefärbt. Zusammenfassung durch einen Schüler.

b. L.: Der Name des Wasserhuhns sagt uns auch etwas über seinen Aufenthalt. Sch.: Es lebt auf dem Wasser. L.: Es muss

deshalb auch andere Füsse haben als unsere Hühner. Sch.: Es wird Schwimmhäute an den Füssen haben. (Durch eine Zeichnung werden ihnen die Lappenfüsse veranschaulicht. Siehe S. 88) L.: Im Körperbau, in den Flügeln und im Fliegen gleicht es unserm Haushuhn. Doch ist es etwas kleiner. Sch.: Das Wasserhuhn hat einen plumpen Körper, kurze abgerundete Flügel und kann deshalb auch nicht gut fliegen. L.: Am Kopfe fehlt ihm aber etwas, was unsern Haushühnern, besonders den Hähnen, zum Schmucke gereicht. Sch.: Es hat keinen Kamm und keine Fleischlappen am Kopf. L.: Auf der Stirn aber befindet sich noch etwas; was das ist, könnt ihr daraus schliessen, dass man das Wasserhuhn auch Blässhuhn nennt. Sch.: Auf der Stirne ist es weiss. L.: Der Schnabel hat dieselbe Farbe. Sonst ist es gefärbt wie eine Schiefertafel. Sch.: Das Wasserhuhn ist schwarzgrau gefärbt. Sein Schnabel ist weiss. Zusammenfassung.

2) L.: Die Felswand, an der J. Sch. hinüberkletterte, sah ähnlich aus wie die Felsen, die wir jüngst am Montalin betrachtet haben. — Die Schüler beschreiben sie in der oben angegebenen Weise.

3) L.: Der Lombach sieht ungefähr so aus wie die Rabiosa. Beschreibung durch die Schüler.

4) L.: Die Bergsteiger machten es auf dem Eise wie wir jüngst auf dem Weg an der Halde. Sch.: Sie schlugen mit den Äxten in kleinen Zwischenräumen Vertiefungen ins Eis. In diese setzten sie dann die Füsse, gewannen so sichern Stand und konnten ohne Gefahr vorwärts kommen, während sie sonst ausgeglitten wären.

5) L.: Was die Börse ist, sagt unser Lesestück schon. Sch.: Es ist ein Gebäude. L.: Es ist ein Haus, das vielmal grösser ist als unsere Kirche. Und in welchem Stil ist es erbaut? Sch.: Es ist im italienischen Stil erbaut. L.: Das heisst, es habe Fenster, wie wir sie in unserer Kirche finden. (Kindern in Chur würde man sagen: Fenster wie beim Zeughaus.) Sch.: Es hat also Fenster, die oben einen halbkreisförmigen Bogen besitzen. L.: Wozu die Börse dient, was in diesem grossen Hause gemacht wird, werdet ihr auch nicht wissen. Da kommen nämlich jeden Tag Leute zusammen, die denselben Beruf haben, wie die Herren N., M., etc. (Namen einiger bekannten Kaufleute). Sch.: Da kommen also Kaufleute zusammen. L.: Und da geht es dann zu wie auf einem Markte; nur haben die Kaufleute ihre Waren nicht dort.

Sch.: Sie bieten also Waren zum Verkaufe an, z. B. Zucker, Kaffee, Pfeffer etc. Manche verkaufen, andere kaufen. L.: Auch werden da andere Geschäfte gemacht, nämlich solche wie auf unserm Maimarkt in Davos-Platz (für Schüler in Davos; für andere bezeichnet man den in ihrer Heimat stattfindenden Geldmarkt). Sch.: Da wird auch Geld ausgelehnt und aufgenommen gegen Schuldscheine (In Orten, wo die Schüler Banken kennen, wie z. B. in Chur, würde man natürlich in erster Linie auf diese hinweisen. Von Wechseln, Aktien, Obligationen etc. könnte nur geredet werden, wenn diese Dinge im Rechenunterricht behandelt worden wären.) Zusammenfassung.

Diese Beispiele werden das Prinzip genügend erklären und ausreichende Wegleitung für alle ähnlichen Fälle bieten. Ich kann deshalb wohl auf eine Durchführung der Beispiele 6—9 verzichten, um so mehr, als es bei diesen kaum einer Hilfe von seiten des Lehrers bedarf, vorausgesetzt, dass die geforderte Vorbereitung stattgefunden habe.

Ich zweifle nicht daran, dass jeder, der mir bis hierher aufmerksam gefolgt ist, ein wesentliches Mittel zum Gelingen der sachlichen Erklärung von Lesestücken in gründlichen heimatlichen Beobachtungen erkannt hat. Sind sie doch die unerlässliche Voraussetzung sowohl bei solchen Gegenständen, die in der Heimat vorkommen und die die Kinder mithin sinnlich wahrnehmen können, als auch bei Fremdem, das nicht in den Bereich der Sinne unserer Schüler gebracht werden kann. Aber wer wird sich auch der damit verbundenen Arbeit unterziehen und die Sache so einzurichten wissen, dass wirklich die nötigen sinnlichen Anschauungen in der Heimat gewonnen werden können? Die Bequemlichkeit hält gewiss ihrer viele von vornherein davon ab, und manche möchten wohl, wenn es an die Behandlung des Lesestücks geht, gern die nötigen Beobachtungen vornehmen, aber die Gegenstände und Erscheinungen sind jetzt gar nicht zu haben. Man hat ihre rechtzeitige Betrachtung verbummelt. Das Wirbeln der Schneeflocken, das Pfeifen des Windes, das Pflügen, das Eggen, das Pfropfen und Okulieren sind nicht alle Tage zu beobachten; der Kuckuck ruft nicht auf Kommando, und das schöpferische »Werde« zaubert nicht auf jedes bequemen Schulmeisters Wunsch Blüten und Früchte hervor. Die Natur geht ihren Gang, und nach diesem muss sich der Lehrer in seinen Beobachtungen richten, wenn er nicht in Verlegenheit kommen will. Sorgfältig hat er jede Woche, wenn nicht jeden Tag, zu prüfen, ob sich nicht etwas zur Beobachtung

darbiete, was er in seinem Unterrichte braucht. Er hat da nicht nur an Lesestücke zu denken, die gerade auf seinem Monats- und Wochenziel stehen. Er muss vielmehr seinen Blick auf die Stoffe des ganzen Jahres richten und sich fragen, was für Beobachtungen ihr Verständnis bedingt. Am besten ist es, er stelle sich am Anfang des Schuljahres für alle Klassen einen spezialisierten Lehrplan auf, in dem alle im Laufe des Kurses zu behandelnden Lesestücke genau bezeichnet sind. Dann untersucht er von Stück zu Stück, was für Beobachtungen sich nötig machen, und legt darnach eine Beobachtungstabelle an. In dieser werden nach Art der Monatsziele für jeden Monat die anzustellenden Beobachtungen bezeichnet. Nur so ist er sicher, dass seine Schüler jederzeit die für das Verständnis von Lesestücken nötigen Anschauungen besitzen.

Neben der Betrachtung und Beobachtung wirklicher Gegenstände und Erscheinungen leisten übrigens auch Zeichnungen und Bilder treffliche Dienste bei der sachlichen Erklärung von Lesestücken. Besonders empfehlen sie sich zur Klärung der durch darstellenden Unterricht erzeugten Phantasievorstellungen.

Sie ermöglichen ja eine sinnliche Anschauung des Fernen und Entlegenen, wenn auch nicht in natura, und führen deshalb zu einer viel klarern Auffassung der einzelnen Teile als blosse Worte und ermöglichen namentlich auch die Zusammenfassung der Teilvorstellungen zu einem Gesamtbilde, was nur Worte nicht vermögen*). Daher mache der Lehrer einmal, wo immer von Formen die Rede ist, handle es sich um Natur- oder Kunstgegenstände, um Tiere, Pflanzen oder Mineralien, vom Zeichnen Gebrauch. Er zeichnet die Füsse der Schneegans, des Wasserhuhns, die schroffen Felsen, die Rundbogenfenster der englischen Börse etc. gross und deutlich an die Tafel oder lässt es durch die Schüler thun. So kann er namentlich auch deutliche Vorstellungen erzeugen von den Abweichungen der fremden Dinge von ihren einheimischen Stellvertretern. Die Lappenfüsse des Wasserhuhns z. B. würden sich die Schüler kaum richtig vorstellen können, wenn der Lehrer ausser den Schwimmfüssen der Gans nicht auch noch die Zeichnung benutzte.

Neben den Zeichnungen ist auch die Benutzung guter Bilder sehr zu empfehlen. Während jene hauptsächlich der klaren Auffassung der Teile eines Gegenstandes dienen, befördern diese die

*) Siehe Laokoon, XVII. Kap.

Entstehung eines deutlichen Bildes des ganzen Gegenstandes. Ich spreche also nicht nur über Schneegans, Wasserhuhn, englische Börse, Gletscher etc., sondern ich lasse sie diese Dinge auch in guten Bildern betrachten.

Könnte da aber nicht der Hinweis auf ähnliche einheimische Dinge und das mühsame Zusammenfügen eines Phantasiebildes gänzlich unterbleiben? Empfiehlt es sich nicht, gleich von vornherein den fremden Gegenstand in Zeichnungen und Bildern vorzuführen und den bekannten ähnlichen entweder gar nicht oder erst später zu benutzen? Gewiss, wenn man sich damit zufrieden geben will, dass sich die Schüler die Gegenstände später immer nur als gefärbte Flächen von dem und dem Umfang und der und der Form vorstellen. Das darf und soll man aber nicht*). Es ist vielmehr mit allen Mitteln darnach zu streben, dass sie sich die Dinge so vorstellen, wie sie in Wirklichkeit und nicht wie sie im Bilde erscheinen. Dazu gelangt man aber nur, wenn man in erster Linie auch mit Vorstellungen arbeitet, die sich direkt auf die Wirklichkeit, auf selbst in natura gesehene Gegenstände beziehen. Daher ist die Erzeugung von Phantasiebildern auf dem oben bezeichneten Wege das erste, die Zeichnung und das Bild sind das zweite. Die Zeichnung hat ihren Platz jeweilen nach der Besprechung eines Teiles des Gegenstandes, das Bild nach Erzeugung der ganzen Phantasievorstellung.

Überblicken wir zum Schlusse endlich den ganzen langen Weg, um die wichtigsten der gewonnenen Lehren für die sachliche Erklärung von Lesestücken behufs deutlicherer Erkenntnis und festerer Einprägung zu isolieren, so gelangen wir zu folgenden Leitsätzen:

1) Die sachliche und die sprachliche Behandlung von Lesestücken sind von einander zu trennen.

2) Die sachliche Behandlung muss der sprachlichen vorausgehen.

3) Der Zweck der sachlichen Erklärung von Lesestücken liegt nicht in der Entwicklung von Begriffen, sondern in der Erzeugung klarer Anschauungen.

4) Die Sacherklärung hat sich in erster Linie auf allgemeine Ausdrücke, deren Umsetzung in die damit bezeichneten Vorstellungen konkreter Erscheinungen bei den Schülern zweifelhaft erscheint, und auf konkrete Dinge zu beziehen, die die Schüler nicht kennen.

*) Vergl. Hug, Gegen den Bilderdienst etc., No. 1, 2 und 3 dieses Blattes.

5) Allgemeine Ausdrücke sind durch genaue Bezeichnung ihres konkreten Inhalts, also durch ein ins Einzelne gehendes Ausmalen zu erklären.

6) Konkrete Gegenstände werden nach ihren Hauptmerkmalen, in erster Linie nach den im vorliegenden Falle wichtigen Eigenschaften bestimmt.

7) Die Schüler müssen die Erklärung soviel als möglich selbst finden.

8) Durch die Fragen darf der zu erklärende Gegenstand nicht aus dem Zusammenhang herausgerissen werden.

9) Wo immer möglich, sorgt man bei neu auftretenden Gegenständen dafür, dass die Schüler sinnliche Anschauungen davon gewinnen können.

10) Andernfalls lässt man sie wenigstens in ihrer Heimat solche Dinge genau betrachten, die mit den im Lesestück genannten ähnlich sind und deshalb dazu benutzt werden können, das Bild von diesen zu erzeugen.

11) Die sachliche Besprechung von Lesestücken ist daher durch häufige Betrachtung und Beobachtung der darin bezeichneten neuen Gegenstände selbst oder ähnlicher, die als Stellvertreter für das Fremde dienen müssen, vorzubereiten.

12) Bei Gegenständen, die der sinnlichen Anschauung der Kinder nicht zugänglich sind, vollzieht sich die Erklärung in der Form des darstellenden Unterrichts.

13) Der Lehrer muss sich am Anfange des Schulkurses für die in jedem Monate vorzunehmenden Beobachtungen eine Tabelle anlegen.

14) Zur Klärung der Anschauungen macht man nach der Erzeugung von Phantasievorstellungen ausgiebigen Gebrauch von Wandtafelzeichnungen und Bildern.

Kalender für Lehrer an höheren Schulen von Dr. **Joh. Heinemann. Jahrgang 1895**. Dauerhaft in Original-Leinwandband gebunden. **Preis M. 1.**— (gegen Einsendung von M. 1.10 direkt vom Verleger: **C. Adler** in **Hamburg**). Sehr praktsich wird sich die stoffliche Einteilung beim Gebrauch erweisen: I. *Kalendarium* (von Oktober 1894 bis April 1896); II. *Allgemeines:* Postverkehr, Telegraphenverkehr, geographisch-statistische Angaben für Deutschland und Europa und dgl. Im III. Teil: *Fachliches* finden wir neben einer Übersicht über die wichtigsten pädag. Zeitschriften, Erlasse und Ministerialverordnungen, Gedenktage etc. drei Original-Aufsätze aus der Feder des Herausgebers Herrn Dr. Joh. Heinemann, Hamburg. *„Einige Bemerkungen über Stil und Stilistik,“ „Ueber geistige Arbeit“, „Der Beobachtungs-Unterricht an höheren Schulen“*, welche unbedingt das Interesse jedes Pädagogen haben und bei der — wenn auch knappen — so doch umfassenden und gediegenen Behandlung der Themata dem Kalender einen über seinen unmittelbaren Zweck hinausreichenden Wert verleihen. Der Kalender gehört nach Inhalt und Ausstattung zu den empfehlenswertesten Erscheinungen und wird zweifellos viele Freunde finden.

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.

Mit 1895 beginnt das

Schweizerisch-Evangelische Schulblatt,

Organ des ev. Schulvereins der Schweiz,

seinen 30. Jahrgang. Wöchentlich einmal. Halbjährlich 2 Fr. 20 Cts., fürs ganze Jahr 4 Fr. 20 Cts. exkl. Bestellgebühr. Jedes Postbureau nimmt Bestellungen an. Inserate 10 Cts. die einspaltige Zeile. — Zum Abonnement ladet Kollegen, Kolleginnen und Schulfreunde freundlichst ein (H 109 Y)

die Expedition:
Zeughausgasse 14, Bern,

die Redaktion:
J. Howald, Seminarlehrer, Bern.

Schmetterlings-Sammlungen

für

Schulen und Naturfreunde.

Elegante Glaskästen, Grösse 6 × 30 × 40 Centimeter, enthaltend die bekanntesten schweizerischen Schmetterlinge, wie Segelfalter, Schwalbenschwanz, Baum- und Kohlweissling, Fuchs, Admiral, Tagpfauenauge, Trauermantel, Perlmutterfalter, Schillerfalter, Brettspiel, Apollo, Totenkopf, Seidenspinner, Ringelspinner, Bär, Nonne, Nachtpfauenauge, Ordensband, Stachelbeerspanner etc. etc., alle Falter I. Qualität, fein präpariert und wissenschaftlich bestimmt (mit lateinischen und deutschen Namen), das ganze hübsch zu einem Bilde zusammengestellt, gebe ich ab à **20 Fr.**, grössere Glaskästen 6 × 40 × 50 Centimeter), enthaltend **exotische Tagfalter** à **40 Fr.**

Porto und Verpackung ☛ frei.

Graf-Krüsi, Gais, Kt. Appenzell.

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.

In der unterzeichneten Verlagsbuchhandlung erschien und ist in allen Buchhandlungen des In- und Auslandes zu beziehen:

Biblioteca Italiana.

Für den Unterricht im Italienischen

mit Anmerkungen in deutscher, französischer und englischer Sprache
herausgegeben
von
Professor A. SCARTAZZINI.

INHALT: 1. Bändchen: Un curioso accidente. Commedia di Carlo Goldoni. 90 Cts. **2. Bändchen:** Il cane del cieco. Racconto di Vittorio Bersezio. 90 Cts. **3. Bändchen:** Il vero Blasone. Commedia di Gherardi del Testa. 1 Fr. 60 Cts. **4. Bändchen:** Adelchi. Tragedia di A. Manzoni. 1 Fr. 60 Cts. **5. Bändchen:** Mirra. Tragedia di V. Alfieri. 1 Fr. 20 Cts. **6. Bändchen:** Fiorilegio di poesie italiane. Scelte in ogni secolo della letteratura italiana per A. Scartazzini. 3 Fr. 60 Cts.

L'ITALIA

Giornale novellistico per lo studio della lingua italiana.

Mit Anmerkungen in deutscher und französischer Sprache,
herausgegeben von
Professor A. SCARTAZZINI.

3 Bände. — Preis pro Band 4 Fr.

Lardelli, J., Professor, Italienische Chrestomathie. La lingua parlata. Raccolta di letture italiane moderne ad uso degli studiosi di essa, corredate di cenni biografici sugli autori, di note spiegative e di vocabolario italiano-tedesco. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. 3 Fr. 60 Cts.

— Italienische Phraseologie. Manualetto degli italicismi, proverbi e modi proverbiali più frequenti con relativi temi italiani e tedeschi ad uso delle scuole e per lo studio privato. 1 Fr. 20 Cts.

— Lehrbuch der italienischen Sprache. Für den Schul- und Privatgebrauch. Gebunden 5 Fr.

Metastasio, Pietro, Melodrammi sacri. Mit erklärenden Anmerkungen für den Schulgebrauch und zum Privatstudium. Herausgegeben von Professor J. Lardelli. 1 Fr. 20 Cts.

Pellico, Silvio, Francesca da Rimini. Mit Einleitung und erklärenden Anmerkungen für Schulen und zum Privatstudium. Herausgegeben von F. K. Schwalbach. 1 Fr. 20 Cts.

Scartazzini, A., Lingua parlata. Novelle di Pietro Fanfani e amenità. Mit Anmerkungen in deutscher, französischer und englischer Sprache. 1 Fr. 50 Cts.

— Eco Bregagliotto. Storielle — Bozetti — Novelle. 1 Fr. 20 Cts.

Hugo Richter, Verlagsbuchhandlung in Davos.

Druck und Verlag von Hugo Richter in Davos.