

Objekttyp: **Issue**

Zeitschrift: **Bündner Seminar-Blätter**

Band (Jahr): **1 (1895)**

Heft 5

PDF erstellt am: **03.05.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>

BÜNDNER SEMINAR-BLÄTTER

(Neue Folge.)

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

I. Jahrgang.

№ 5.

März 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: Der erste neufremdsprachliche Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Deutschen in romanischen und italienischen Schulen. (II.) — Bemerkungen zum Unterricht in der Schweizergographie. (II.)

Der erste neufremdsprachliche Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Deutschen in romanischen und italienischen Schulen.

Von *U. Grand* in Chur.

II.

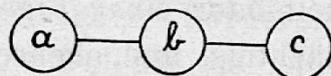
Welche der drei Lehrmethoden ist nun die richtige, d. h. welche hat die grösste Verwandtschaft mit der natürlichen Sprach­erlernung? Ein unbefangenes Urteil kann nur zu Gunsten der Anschauungsmethode lauten. Bevor wir uns jedoch an die ausführlichere Darlegung derselben machen, wollen wir die bisherige landläufige Lehrweise hinsichtlich der zwei aufgestellten Forderungen kritisch beleuchten; wir werden zeigen, wie sie gegen diese verstösst und wie man es nicht machen sollte, und so kommen wir auf negativem Wege zu einer besseren Klarlegung der Anschauungsmethode.

Der Unterricht beginnt gewöhnlich mit dem Lesen. Die unbekannt­en fremdsprachlichen Wörter, an die sich die muttersprachlichen anreihen, werden gelesen, ebenso die Beispiele, welche die Regel zur Anschauung bringen sollten, und schliesslich noch die Übungssätze, die auch übersetzt werden. Auch nach der Lesebuchmethode wird zunächst ein kürzerer oder längerer Abschnitt gelesen und dann übersetzt. Kurz, gewöhnlich fängt man mit dem Lesen an. Was bietet man also dem Schüler zuerst? Das Wort­bild (Buchstabenbild, Schriftbild). Welches ist nun der psycho-

logische Vorgang beim Lesen? Die Seelenthätigkeit des Kindes wird sozusagen ganz durch das Auge in Anspruch genommen. Nicht das wirkliche Wort wird dem Geiste durch das Ohr zugeführt, sondern das sichtbare Schriftbild durch das Auge. Offenbar ganz verkehrt. Man macht das Auge zu dem, was es nicht ist, zum Sprachorgan. Nicht an das eigentliche receptive Sprachorgan — das Ohr — wendet man sich, wie man es bei der Muttersprache thut, sondern an das Auge, das niemals zum Sprachorgan gemacht werden darf. Die Wortbilder, die sichtbaren Zeichen, werden allerdings gelesen, d. h. in hörbare Laute verwandelt, aber die geistige Thätigkeit des Schülers wird durch das Lesen sozusagen ganz gefangen genommen. Das Lesen absorbiert seine ganze geistige Kraft. Weil dem Kinde der Wortklang fremd ist, so heftet sich sein Auge um so ängstlicher an das Wortbild, das es vor sich hat, und die Aneignung des Wortklanges durch das Ohr findet nur ungenau und mangelhaft statt. Das Lesen ist für den Schüler kein Sprechen eines verstandenen Wortes, sondern ein mechanisches Übertragen der sichtbaren Zeichen in hörbare Laute. Daher ist das Lesen gewöhnlich auch sehr abgebrochen und fehlerhaft. Was der Schüler sich zunächst einprägt, sind Buchstabenbilder. Das Lesen unbekannter Wörter, deren Wortinhalt und Wortklang der Schüler noch nicht erfasst hat, ist naturwidrig und muss unterbleiben. Das Auge unterstützt nicht das Ohr. Im Gegenteil, die *gleichzeitige Inanspruchnahme zweier Sinne zersplittert unsere Geisteskraft*. Sind wir beim Anhören einer schönen Musik ganz Ohr, so arbeitet das Auge nicht; sind wir bei der Betrachtung eines schönen Gemäldes ganz Auge, so ist unser Ohr unthätig. Die gleichzeitig in uns aufgenommenen Vorstellungen verlieren infolge der Enge des Bewusstseins an Intensität und prägen sich unserm Geiste weniger gut ein. Beim Erlernen eines fremdsprachlichen Wortes durch Lesen muss sich das Auge mit dem Schriftbild und das Ohr mit dem Wortklang beschäftigen; wir nehmen also beide Sinne zu gleicher Zeit in Anspruch, und die beiden Vorstellungen müssen an Stärke verlieren. Anders verhält es sich, wenn wir ein wirkliches Wort, dessen Inhalt und Laut wir schon kennen, zum erstenmal lesen lernen. Tritt da die Vorstellung des Wortbildes zu derjenigen des Wortklanges hinzu, so geht eine Verknüpfung derselben vor sich und sie unterstützen sich gegenseitig. Wir sehen also, dass die Methode, die mit der natürlichen Spracherlernung übereinstimmt, sich auch psychologisch

begründen lässt, und wir kommen auch auf diesem Wege zu der Forderung: Der erste fremdsprachliche Unterricht muss naturgemäss mit dem Sprechen anfangen und nicht mit dem Lesen und Schreiben.

Wie verhält es sich mit der Anschauung im gewöhnlichen Schulunterricht? Wir haben gesehen, dass die natürliche Sprach-erlernung sich auf Anschauung gründet und dass die Association von Wort und Inhalt das Fundament zur Erlernung einer Sprache bildet; auf dieser innigen Verkettung beruht ja das Denken in einer Sprache. Sehen wir nun zu, ob diese Verknüpfung auch in der Fremdsprache stattfindet. Gewöhnlich lehrt man die Fremdsprache durch die Muttersprache; der Inhalt des fremdsprachlichen Wortes wird durch das muttersprachliche übermittlelt; man gelangt also auf dem Umwege über die Muttersprache zu jenem. Schlagen wir z. B. in Ahn (metoda practica e ligera!!) Seite 21 auf, so finden wir eine lange Reihe unzusammenhängender Wörter: das Kind — l'infant; das Buch — il cudesch; das Haus — la chesa; das Volk — il pövel etc. etc. Auf diese Weise prägt sich der Schüler die Worte ein. Welches ist nun der psychologische Vorgang beim Erlernen dieser Wörter? Der Schüler liest zunächst ein unbekanntes Wort; für ihn ist dasselbe natürlich inhaltsleer; denn er weiss ja nicht, was es bedeutet, und somit kann es auch keinen Inhalt ins Gedächtnis zurückrufen. Zu dem Inhalt desselben will man ihn erst führen und zwar dadurch, dass man ihm den muttersprachlichen Ausdruck giebt. Der Schüler erfährt also die Bedeutung des Wortes erst durch die Übersetzung. Geht nun die Verbindung des fremdsprachlichen Wortes mit dem Denkinhalt vor sich? Nein. Das verhindert das Wort der Muttersprache; dieses drängt sich immer dazwischen und macht die Vermählung des fremden Wortes mit dem Wortinhalt unmöglich. Es findet also nicht mehr wie bei der Muttersprache eine Verbindung des Wortes mit dessen Inhalt statt, sondern *eine Verbindung des fremdsprachlichen Wortes mit dem der Muttersprache*. Wir wollen das durch folgende primitive Zeichnung veranschaulichen:



a = Denkinhalt.

b = muttersprachliches Wort.

c = fremdsprachliches Wort.

Der Denkinhalt bleibt also mit dem Worte der Muttersprache verbunden, und aus dieser schöpft der Schüler den Inhalt. Durch

das Anlehnen der Fremdsprache an die Muttersprache wird jene nur ein Anhängsel der letztern; denn ohne die Verknüpfung von Wort und Inhalt wird das Denken in der Fremdsprache unmöglich gemacht. Und das zeigt sich sowohl beim Lesen, wie beim Sprechen. Liest der Schüler die fremde Sprache, so nimmt er den Inhalt nicht direkt aus dieser, sondern aus der Muttersprache. Er vertauscht das Wort der Fremdsprache mit dem der Muttersprache und schöpft dann aus diesem den Inhalt. Er liest eigentlich nicht die fremde Sprache, sondern auf eine sehr unbequeme und höchst umständliche Weise die Muttersprache. Ebenso tritt diese auch beim Sprechen immer dazwischen. Wenn der Schüler in der fremden Sprache konversieren soll, so überlegt er sich zunächst in der Muttersprache, was er sagen will, und dann vertauscht er das Wort der Muttersprache mit dem der Fremdsprache. Wieder ist das ein sehr umständlicher Weg für die Konversation, und daher ist man in derselben auch so unbeholfen. Solange dieses Übersetzen stattfinden muss, d. h. mit andern Worten: solange man nicht im stande ist, in der Sprache zu denken, in der man sprechen sollte, solange kann man die Fremdsprache eben nicht reden. Wenn ich deutsch reden will, muss ich deutsch denken; wenn ich französisch rede, muss ich französisch denken, und wenn ich italienisch rede, denke ich auch italienisch; sonst ist mein Reden ein langsames, abgebrochenes und fehlerhaftes. — Warum haben Kinder, die in ein fremdes Land kommen, die betreffende Sprache so schnell los? Weil sie die fremde Sprache nicht durch das Medium der Muttersprache erlernen, aber *trotz* derselben. Bei jedem Gedanken Ausdruck sehen sie zugleich die Handlung, bei jedem Namen auch die Sache selber, und beides prägt sich zugleich dem Gedächtnis ein; so wird es nicht nötig, dass sie an den Ausdruck der Muttersprache denken, um dann durch diesen Namen auf die Sache geführt zu werden. Umgekehrt brauchen sie beim Beobachten einer Handlung oder eines Gegenstandes nicht erst ihre muttersprachlichen Ausdrücke sich ins Gedächtnis zu rufen, um diese dann zu übersetzen. Das Sehen, Hören, Fühlen etc. eines Gegenstandes, einer Thätigkeit oder einer Eigenschaft ruft direkt den Namen dieser ins Gedächtnis, und ebenso reproduziert der Name nicht erst den muttersprachlichen Ausdruck, sondern direkt die Vorstellung der Sache*). Kurz, die gegenseitige Reproduktion von

*) Vergl. Simeon, der deutsche Unterricht in romanischen Schulen.

Wort- und Inhaltsvorstellung ist infolge der innigen Association derselben eine direkte, und der Denkprozess vollzieht sich direkt in der Fremdsprache. — Beim Erlernen der Fremdsprache durch die Muttersprache wird aber das muttersprachliche Wort zwischen die Vorstellung des Objekts und die fremdsprachliche Benennung eingeschaltet, und die Reproduktion muss infolgedessen immer durch die Muttersprache, das Bindeglied, erfolgen; sie wird dadurch eine sehr komplizierte und umständliche. Der Denkprozess findet überhaupt nicht in der Fremdsprache, sondern in der Muttersprache statt. Wir sehen also, dass man nach der bisherigen Übersetzungsmethode den Schüler nicht direkt in der Fremdsprache denken und sprechen lehrt, wie es bei der natürlichen Spracherlernung geschieht. Wollen wir dieses Ziel erreichen, so müssen wir auch in der Fremdsprache eine innige Verbindung von Wort und Inhalt herstellen. Ebenso sehen wir, dass die Übersetzung für das Erlernen einer zweiten Sprache *nicht nur überflüssig, sondern auch nachtheilig* ist; denn sie verhindert diese Verbindung. Durch das häufige Übersetzen halten wir den Schüler an und gewöhnen wir ihn systematisch daran, den Inhalt durch das Medium der Muttersprache zu erfassen. Daraus folgt: Wir müssen den Schüler auf naturgemäsem Wege, mit möglichster Vermeidung des Umweges über die Muttersprache in die fremde Sprache einführen; wir müssen ihn direkt mit dieser bekannt machen durch Vorführen des Wortinhaltes, damit sich das Wort direkt mit seinem Begriff verbinde. Im naturgemässen Sprachunterricht giebt es folglich *kein Übersetzen mehr*. Das Übersetzen mag auf höheren Stufen, wenn der Schüler schon eine ziemlich grosse Gewandtheit im Gebrauche der fremden Sprache erlangt hat, eine sehr gute Übung sein (wir wollen hier nicht näher darauf eintreten); in der ersten Zeit ist es jedoch ein mehr oder weniger geistloses Wortvertauschen und gehört deshalb nicht in den ersten Unterricht.

Damit wären wir mit unsern Betrachtungen über die gewöhnliche bisherige Methode mit Bezug auf die aus der natürlichen Spracherlernung sich ergebenden Forderungen an den ersten Sprachunterricht zu Ende. Welches ist nun das Resultat dieser kritischen Beleuchtung? Wir haben gezeigt, dass der landläufige Unterrichtsbetrieb kein naturgemässer ist, dass er vielmehr allgemein anerkannte psychologische Gesetze, auf denen die natürliche Spracherlernung beruht, auf den Kopf stellt und einen naturwidrigen Weg einschlägt. Damit haben wir aber auch zugleich

die psychologische Begründung der Anschauungsmethode gegeben; denn sie sucht ja, die natürliche Spracherlernung nachzuahmen. Es bleibt uns nunmehr noch übrig, die Anschauungsmethode, die manchem Lehrer abenteuerlich vorkommt, klarzulegen und zu zeigen, wie wir dieselbe gehandhabt haben möchten.

Wie wir schon gesehen haben, will die Anschauungsmethode den Schüler auf Grund der Anschauung in die fremde Sprache einführen. *Die Anschauung des Wortinhaltes wird also zum Ausgangspunkt gemacht; während derselben wird dann die sprachliche Bezeichnung, das Wort, gegeben und eingepägt, wobei in der ersten Zeit nur Ohr und Mund zur Arbeit heranzuziehen sind.* Die Gegenstände etc. werden also in natura oder im Bilde gezeigt und benannt; dabei muss der Lehrer bestrebt sein, dem Schüler das Wort klar und deutlich vorzusprechen, damit dieser dasselbe voll und ganz mit seinem Ohre aufsaugen kann. Daran schliesst sich die Übung der natürlichen Sprachorgane an. Das Ohr erfordert ein genaues und wiederholtes Vorsprechen, der Mund ein genaues und wiederholtes Nachsprechen, und zwar immer bei Anschauung des Vorstellungsinhaltes. *Diese gleichzeitige Übung des Wortes und seines Inhaltes wird solange fortgesetzt, bis man sicher ist, dass sich eine innige Verbindung zwischen denselben vollzogen hat.* Man merkt dieses sehr gut an der Geläufigkeit, mit welcher der Schüler den Gegenstand benennt und das Wort in Verbindung mit andern schon bekannten Ausdrücken in Sätzen anwendet. Die Benennung muss so rasch und sicher erfolgen, *als ob es in der Muttersprache geschehen würde.* Solange dies nicht der Fall ist, hat noch keine innige Association zwischen Wort und Inhalt stattgefunden, und das eine hilft dann auch nicht das andere ins Gedächtnis zurückrufen. Diese innige Association, die wir ja als das Fundament zur Erlernung einer Sprache hingestellt haben, kann eben nur durch wiederholte gleichzeitige Übung beider erzielt werden. Man darf nicht vergessen, dass beim Erlernen einer fremden Sprache die Bedingungen ungünstiger sind als beim Erlernen der Muttersprache. Denn um das fremde Wort ganz und gar mit der Vorstellung der Sache zu verbinden, muss das eigene der Muttersprache immer erst beziehungsweise davon gelöst werden; die Vorstellung muss des anhängenden Lautes entkleidet werden, um einen neuen anzuziehen zu können, bis man endlich beide wie Gewänder nach Belieben wechseln kann. Man Sorge darum ja dafür, dass die gleichzeitige Übung des Wortes und seines Inhaltes hinreichend sei, um

die Association derselben zu erzielen; denn ohne diese wird das Wort kein fertiges Mittel geistiger Arbeit; man hüte sich darum vor einem raschen Vorwärtsschreiten im ersten fremdsprachlichen Unterricht; in der Regel wird dagegen stark gesündigt. Es ist eine Sache der Unmöglichkeit, einem grösseren Wortschatz Leben zu geben und ihn in fortwährendem Fluss zu erhalten*). Gerade in der Beschränkung des Wortschatzes zeigt sich der Meister. Der Schüler muss über denselben stets frei verfügen können; sonst hat er ein totes Kapital, das ihm von keinem Nutzen ist.

Dass wir die Anschauung nicht deshalb dem Fremdsprachunterricht zu Grunde legen, um den Schüler mit der Sache selbst bekannt zu machen, ist ja selbstverständlich; denn es werden ihm ganz bekannte Dinge vorgeführt. Wir bauen den Unterricht auf Anschauung auf, um den Schüler zum alsbaldigen mündlichen Gebrauch der fremden Sprache zu führen und um ihn direkt in derselben denken und sprechen zu lehren. — Dass manches, das nicht in der Sphäre der sinnlichen Anschauung liegt, ebenfalls in den Unterricht einbezogen werden muss, liegt auf der Hand. Daraus darf man aber keineswegs folgern, dass gerade deshalb das Anschauungsprinzip zu verwerfen sei.

Im Gegenteil, gerade aus dem Anschauungsprinzip ergibt sich ein grosser Vorteil für den Sprachunterricht. Wir haben schon gesehen, dass dasselbe auf psychologischer Begründung beruht; aber abgesehen davon muss es schon dem gesunden Menschenverstand einleuchten, dass das Erlernen und Festhalten der fremdsprachlichen Ausdrücke durch die Anschauung bedeutend begünstigt wird. Wenn wir dem Schüler den Wortinhalt selbst vorführen, so tritt ihm dieser viel lebhafter und deutlicher vor die Seele, als wenn wir ihm bloss den muttersprachlichen Ausdruck geben. So weiss jedermann, dass mehr Stärke und Gegenständlichkeit da ist, wenn er einen Menschen vor sich sieht und betastet, als wenn er sich denselben bloss vorstellt. Wenn der Schüler also die Gegenstände und Personen, die er benennt und von denen er spricht, leibhaftig oder im Bilde vor sich sieht, wenn er die Thätigkeiten, die in Sätzen ausgedrückt werden, vor seinen Augen sich abspielen sieht, so hat er eine stärkere, lebhaftere Vorstellung von der Sache, als wenn ihm nur das muttersprachliche Wort geboten wird, bei welchem er sich nur flüchtig und ganz oberflächlich der Sache er-

*) Vergl. Alge. Zur Methodik des franz. Unterrichts. Der Wortschatz S. 6.

innert. *Der hohe Stärkegrad der Sachvorstellung vergrößert aber auch die Intensität der Aufnahmefähigkeit und des Festhaltens der Wörter.* Diese prägen sich schneller und viel besser ein. Ein Gemälde, eine Zeichnung oder eine Karte ermöglicht eine raschere und solidere Auffassung des Gelesenen selbst auf der höchsten Stufe. Soviel muss jedermann klar sein, dass das Wort um so intensiver im Gedächtnis haftet, je inniger und fester es sich mit seinem Inhalte vermählt. Daraus ergibt sich eben die Bedeutung des Anschauungsprinzipes, und es dürfte einleuchten, dass die Anschauungsmethode deswegen einen grossen Vorteil vor den andern Methoden bietet.

Das Vorführen des Wortinhaltes macht die Muttersprache fast ganz überflüssig. Die fremde Sprache tritt selbständig auf; sie ist Unterrichtszweck und -Mittel; sie steuert direkt auf ihr Ziel los und führt so am schnellsten zu dem erstrebten Denken in der fremden Sprache. Die Muttersprache wird nur zu Überleitungen und allfälligen Erklärungen gebraucht, nicht aber zum Übersetzen der fremdsprachlichen Ausdrücke. Von den Übersetzungen, sowohl aus der Fremdsprache in die Muttersprache, als auch aus dieser in jene, wird im ersten fremdsprachlichen Unterricht Umgang genommen. Das Übersetzen darf in einem richtig geleiteten Sprachunterricht nur ein Notbehelf bleiben, zu dem man etwa greift, um sich eines völlig richtigen Verstehens zu vergewissern. Überhaupt soll man sich der Muttersprache nur bei Zielangaben, Überleitungen und Erklärungen bedienen, vor allem wenn es sich darum handelt, im Schüler Begriffe und Vorstellungen wachzurufen, die nicht im Horizonte der Anschauung liegen, oder wenn man aus schon bekannten und ganz geläufigen Beispielen durch Vergleichung der beiden Idiome die Sprachgesetze abstrahieren will.

Aus dem Wegfall der Übersetzungen resultiert ein anderer, nicht zu unterschätzender Vorteil der Anschauungsmethode. Die Muttersprache verliert durch denselben wenig oder nichts; denn die Formen, die im ersten fremdsprachlichen Unterricht vorkommen, sind dem Schüler in der Muttersprache schon längst geläufig. Die Fremdsprache gewinnt aber dadurch sehr viel; denn die Zeit, die beim Übersetzen auf die Muttersprache fällt, kommt nun ihr zu gut. Wir erzielen also eine bedeutende Zeitersparnis zu Gunsten der Sprechübungen in der fremden Sprache. Bedenkt man, wie viel köstliche Zeit nur mit dem Lesen der muttersprachlichen

Wörter und Sätze vergeudet wird, so wird man zugeben müssen, dass der Vorteil, der Zeitgewinn, ziemlich bedeutend ist. In derselben Zeit wird nun der Schüler viel häufiger Gelegenheit haben, die fremde Sprache zu hören und zu sprechen, und die natürliche Folge davon ist, dass er eine viel grössere Fertigkeit im Gebrauche der Fremdsprache erlangt.

An Stelle des Übersetzens tritt das *Sprechen*, das freie selbständige Anwenden der erlernten Ausdrücke in Sätzen. Nach der Anschauungsmethode wird also das Sprechen gleich von Anfang an geübt; sie beginnt ihren Unterricht ganz naturgemäss *nicht* mit dem Lesen und Übersetzen, sondern mit dem Sprechen. Von der ersten Stunde an wird der Schüler zum Reden angehalten, und so ist die Scheu vor demselben bald überwunden. Bald folgen Frage und Antwort auf einander, dass es eine Freude ist. Nachdem zunächst der Lehrer einige Fragen an die Schüler gestellt und so das Gespräch eingeleitet hat, richten die Schüler abwechselnd selber die Fragen an ihre Mitschüler und fordern sie direkt zur Beantwortung derselben auf. So gestaltet sich die Lehrstunde zu einer fortlaufenden Konversation, zu einem kontinuierlichen Frage- und Antwortspiel, und *der Schüler lernt die Sprache durch lebendige Übung*. — Das ist ein weiterer Vorzug der Anschauungsmethode. Sie bringt Leben in die Klasse und macht den Unterricht anregend. Sie ermöglicht einen sehr regen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler und zwischen den Schülern selbst, wie es keine andere Methode vermag. Der Schüler bringt infolgedessen dieser Art des Unterrichts das lebhafteste Interesse entgegen, und das ist ja die Grundbedingung für einen erspriesslichen Unterricht. Ein reger Wettstreit herrscht in der Klasse; Frage und Antwort folgen rasch aufeinander, und die Konversation geht ohne Stocken vor sich. Diese konversatorischen Übungen ermüden den Schüler lange nicht so sehr wie das Abfragen und das Übersetzen und erwecken in ihm das Bewusstsein, dass er über den erlernten Wortschatz frei verfügen kann.

Es fragt sich nunmehr, wann soll der Übergang zum *Lesen und Schreiben* stattfinden? Wir wollen die Frage nicht etwa so beantworten, dass wir einen bestimmten Zeitpunkt für den Beginn festsetzen. Man kann damit nach 3 Wochen oder 3 Monaten oder noch später anfangen. Das hängt davon ab, ob man den Schülern stille Beschäftigung und Hausaufgaben in der Fremdsprache geben will; das hängt auch davon ab, auf welcher Stufe man mit der

Fremdsprache beginnt und ob ihre Orthographie leicht oder schwierig ist. Die Entscheidung für seinen speziellen Fall kann jeder Lehrer am besten selbst treffen. Als unumgängliche Regel stellen wir jedoch auf: *Es darf nichts gelesen und geschrieben werden, was nicht schon vorher in den Redeübungen durchgenommen wurde und den Schülern nicht schon ganz geläufig ist.* An dieser Forderung muss durchaus festgehalten werden; dann ist es so ziemlich gleich, ob man schon nach Durchnahme der ersten Sachgruppe zu den entsprechenden Lese- und Schreibübungen übergeht oder erst später. Immer muss aber der Aneignung des Schriftbildes durch das Auge die Aneignung des Lautes durch das Ohr vorausgehen. Auch nachdem der Übergang stattgefunden hat, wird das Neue zuerst immer mündlich bei geschlossenen Büchern durchgenommen. Jede *grössere zusammenhängende Wortgruppe mit Übungen* wird zunächst mündlich gut eingepägt und erst dann gelesen. Geht man zum Lesen und Schreiben über, so muss man sich sagen können, dass die Worte, die gelesen und geschrieben werden sollen, schon geistiges Eigentum des Schülers sind. Der Übergang macht sich dann spielend. Was der Schüler so oft gehört und gesprochen hat, kann er offenbar auch ohne Schwierigkeiten lesen. »Das Lesen,« sagt Dr. Schild mit Recht, »soll als reife Frucht eines pädagogisch rationellen Unterrichtsbetriebes von selbst in den Schoss fallen.« Geht man aber zu früh zum Lesen über, so wird das Auge zweckwidrig als Sprachorgan beibehalten, und damit setzt man sich nur zu leicht der Gefahr aus, in die von uns schon gerügten Fehler der andern Methoden zu verfallen.

Auch hieraus ergibt sich ein wesentlicher Vorzug der Anschauungsmethode gegenüber den andern Methoden. Wir haben schon an anderer Stelle gesehen, dass gleichzeitige sinnliche Wahrnehmungen einander verdunkeln und zwar um so mehr, in je grösserer Anzahl sie vorhanden sind. Dadurch, dass wir zuerst immer nur das Ohr zur Aneignung des Wortklanges in Anspruch nehmen, nicht aber auch das Auge zur Aneignung des Schriftbildes, *wird die Intensität der Aufnahmefähigkeit des Ohres bedeutend erhöht, und dieses gewöhnt sich daran, den Wortklang rascher und schärfer zu erfassen.* Das Ohr erfährt auf diese Weise eine bessere Schulung; es übt sich im raschen, genauen Auffassen des Gesprochenen. Warum versteht mancher oft selbst den einfachsten gehörten Satz in der Fremdsprache nicht? Weil die Pflege des

Hörens bei ihm mangelhaft war, und weil er sich allzusehr nur daran gewöhnt hatte, das Schriftbild durch das Auge zu erfassen. Zur Beseitigung dieses Übelstandes, sowie zur Erzielung einer bessern Aussprache hat man mancherorts phonetische Kurse eingeführt; unserer Ansicht nach sind diese überflüssig und namentlich für den deutschen Unterricht in romanischen Schulen; nur muss man in der ersten Zeit bloss die natürlichen Sprachorgane in Anspruch nehmen und sie zu einer intensiven Arbeit befähigen. Mit unerbittlicher Strenge muss der Lehrer deshalb alles Falsche zurückweisen. Bei den Klangeigentümlichkeiten muss man so lange verweilen, bis die Mehrzahl der Schüler den Klang scharf erfasst hat. Da wir in der ersten Zeit weder lesen noch schreiben, brauchen wir auch keine phonetische Schreibweise, und schon bevor wir zum Lesen und Schreiben übergehen, müssen die Schüler die Wörter korrekt aussprechen können.

Und nun noch einige Bemerkungen über die Herbeischaffung des Anschauungsmaterials. In Übereinstimmung mit der Erlernung der Muttersprache rüsten wir den Schüler zunächst mit einem inhaltsvollen Wortschatze aus, der hauptsächlich dem Gebiete des Sinnlich-Anschaulichen entnommen ist. Was ohne Schwierigkeit und Umständlichkeit in natura vorgeführt werden kann, wird zunächst am besten in natura vorgewiesen und benannt. So ist es jedenfalls ratsam, bei der ersten Aneignung der Ausdrücke für Schulsachen etc. diese in natura vorzuführen; alles andere aber, das nicht leicht bei der Hand zu haben ist, wird im Bilde gezeigt. Das Leben ausserhalb der Schule trage man also getrost hinein durch gute Bilder; deswegen muss dem Fremdsprachunterricht ein reiches Tabellenwerk, Bildermaterial zu Gebote stehen. Die Bilder müssen gut ausgeführt, womöglich koloriert und *so gross sein, dass sie dem Klassenunterricht voll genügen*. Der Lehrer, der des Zeichnens kundig ist, wird auch manches an der Wandtafel vorführen. Auch naturkundliche Tabellen und Geographiekarten werden hie und da gute Dienste leisten. Der Anschauungsstoff muss natürlich dem unmittelbaren Anschauungskreise der Kinder entnommen sein. Für die allererste Zeit bieten der Mensch, seine Körperteile, seine Kleidung, die Schulstube und die Schulsachen reichlichen Stoff; dann wird man den Schüler mit den Ausdrücken der wichtigsten bekannten Pflanzen, Blumen, Früchte, Haustiere, Vögel, Wildtiere, Tischgeräte, Hausgeräte etc. bekannt machen und daran die Sprechübungen anschliessen. Im Gegensatze zu gewissen Lehr-

büchern nach der Anschauungsmethode gehen wir also nicht gleich von Bildern aus, die ein grösseres, verwickeltes Ganze, wie etwa die Jahreszeiten etc., darstellen, sondern von Tabellen, die Sachgruppen, wie Schulgegenstände, Kleidungsstücke, Haustiere, Tischgeräte etc. vorführen. Bei jeder neuen Sachkategorie werden auch neue passende Zeit- und Eigenschaftswörter etc. für die konversationischen Übungen herangezogen. Daneben werden auch kleine Beschreibungen von einzelnen Gegenständen gemacht, um dann zu Bildern, die ein grösseres, abgerundetes Ganze darstellen, überzugehen. Allmählich wird man an den beschreibenden Anschauungsunterricht passende Erzählungen anschliessen; diese müssen sich inhaltlich eng an den behandelten Stoff anschmiegen, und so erzielt man eine Konzentration, woraus wesentliche Vorteile resultieren. *Auf diese Weise eignet sich der Schüler einen lebendigen Wortschatz an, der ihn bald in den Stand setzt, mit ziemlich grosser Sicherheit über die einfachsten Verhältnisse seiner Umgebung zu sprechen. So klein derselbe verhältnismässig auch sein mag, befähigt er ihn doch, geistig in der fremden Sprache zu arbeiten, so dass der Lehrer (nach 1—2 Jahren) seinen Unterricht in der fremden Sprache fortführen kann, ohne die Muttersprache zum Nachteil der fremden zu gebrauchen.*

Damit wären wir am Ende unserer Ausführungen über die Anschauungsmethode; wir haben sie in grossen Zügen klarzulegen und psychologisch zu begründen versucht, ohne spezielle methodische Winke oder Vorschriften für die Durchführung des Anschauungsprinzips, die Auswahl und Anordnung des Stoffes, die Redeübungen, das Lesen, die schriftlichen Übungen oder die Behandlung der Grammatik, geben zu wollen. Unser Zweck war, die Aufmerksamkeit der Lehrer auf diese Methode zu lenken, die schon jetzt zahlreiche Anhänger hat und immer mehr an Boden gewinnt¹⁾. Sie bietet zweifelsohne nicht unbedeutende Vorteile, und da die sehr grosse Wichtigkeit des deutschen Unterrichts für unsere romanischen und italienischen Schulen auf der Hand liegt, so wäre es überaus wünschenswert, wenn sich unsere Konferenzen mit dieser Methode eingehend beschäftigen würden. Sollte dieselbe Anklang finden, so wird unser Hohes Erziehungsdepartement gewiss auch bereit sein, die Herausgabe eines passenden Lehrbuches nach dieser Methode an die Hand zu nehmen, umsomehr

¹⁾ „Ihr gehört die Zukunft“, schreibt Dr. Schild in seiner Arbeit darüber in der „Schw. Päd. Zeitschrift“ No. 4 Jahrg. III und No. 1 Jahrg. IV.

als die alten Lehrbücher nach Ahns Methode entweder vergriffen oder ganz ausser Gebrauch sind. Die Herausgabe eines solchen Lehrbuches würde auch im finanziellen Interesse des Kantons liegen; denn dasselbe Lehrbuch könnte — da es keine Übungen und Regeln in der Muttersprache enthalten würde — in allen romanischen und italienischen Schulen gebraucht werden. Die Herstellung der notwendigen Tabellen für den ersten Unterricht würde in unserer Zeit, wo die Technik in den graphischen Künsten so weit vorgeschritten ist, keine grossen Schwierigkeiten bieten; im späteren Unterricht würde man dann irgend ein gutes Bilderwerk, wie z. B. das Hölzelsche, das für den deutschen Unterricht bestimmt ist, benutzen.

Es wird wohl manchem Leser aufgefallen sein, dass wir im Laufe unserer Auseinandersetzungen der sogenannten Louvierschen Methode und des von Herrn Reallehrer Vonzun nach derselben bearbeiteten Schulbuches für den deutschen Unterricht in romanischen Schulen mit keinem Worte erwähnt haben. Es ist dies absichtlich geschehen, weil wir mit unseren Ansichten und Vorschlägen von dieser Methode in vielfacher Beziehung stark abweichen und in derselben keine richtige Durchführung des Anschauungsprinzips erblicken können. Wir lassen Louvier gerne den Ruhm, die Mängel der rein grammatischen Methode erkannt und Mittel und Wege zur Beseitigung derselben gezeigt zu haben. Louvier und Ducotterd müssen als Bahnbrecher für die Beachtung und Anwendung des Anschauungsprinzips in den neueren Sprachen genannt werden und haben das Verdienst, die ersten Lehrbücher nach der Anschauungsmethode ausgearbeitet zu haben. Diesem ersten Versuch reihten sich aber bald andere an, die zur Ausbildung und Vervollkommnung der Methode beitrugen, und so besitzen wir heute für die französische Sprache mehrere Lehrbücher, die gegenüber den Louvierschen wesentliche Vorzüge aufweisen. Louvier selbst ist zwar von der Unfehlbarkeit seiner Methode so fest überzeugt, dass er in 30 Jahren an seinen Büchern nichts geändert hat¹⁾. Jeder Unbefangene wird aber zugeben müssen, dass die methodologische Frage des Anschauungsprinzips durch die vielen Versuche bedeutend gefördert wurde. Wir geben gern zu, dass das Vonzunsche Buch in gewisser Hinsicht einen Fortschritt bedeutet gegenüber dem früheren Buch nach Ahn, und wir wissen

¹⁾ Vrgl. Otto Wendt, Encyklopädie des französischen Unterrichts.

seine Vorzüge zu würdigen; was uns aber an demselben nicht gefällt, ist in aller Kürze folgendes:

1) Der mit I bezeichnete Teil, der bei den meisten Lektionen weit mehr Raum in Anspruch nimmt als die übrigen zwei Teile, ist nur als Anleitung für den Lehrer bestimmt und gehört folglich nicht in ein Buch, das dem Schüler in die Hand gegeben wird. Wozu auch? Vielleicht damit der Schüler kontrollieren könne, ob der Lehrer pädagogisch richtig vorgeht, oder damit er sich zu Hause vorbereiten könne, um dann in der Stunde die Antworten genau so zu geben, wie der Lehrer sie braucht? Dieser Teil gehört offenbar in einen Wegweiser für den Lehrer.

2) Ein grosser Fehler liegt darin, dass H. Vonzun die Muttersprache anwendet zur Erklärung dessen, was der Schüler denkend sich selbst erarbeiten kann, z. B. *Che vzais co in stauza?* „L'üsch.“ *E che co?* „*La fnestra.*“ *In tudais-ch as disch:* Das Fenster, die Thüre. *Chaspar, ve no ed evra l'üsch. Di che cha tü fest!* „*Eu evr l'üsch.*“ *L'üsch in tudais-ch?* »Die Thüre.« *Eau evr, vout dir:* Ich öffne. *Inua ais uossa il cudesch?* „*El ais sün maisa.*“ *Sün = auf; sün maisa = auf dem Tisch.* — Im III. Teil setzt er sogar die muttersprachlichen Ausdrücke unmittelbar vor die deutschen, z. B. *la pigna*, der Ofen — *il baunch*, die Bank — *il cudesch*, das Buch — *el, er* — *ella*, sie — *inua*, wo. Dieses Anlehnen der Fremdsprache an die Muttersprache ist der Anschauungsmethode ganz und gar zuwiderlaufend. Louvier selbst sagt: »Nicht an den muttersprachlichen Ausdruck darf sich beim Sprachenerlernen der fremdsprachliche Ausdruck knüpfen, das ist widersinnig und widernatürlich zugleich, sondern nur direkt an den Begriff, mit andern Worten: es giebt im naturgemässen Erlernen einer zweiten Sprache kein Übersetzen mehr.« Warum also diese Inkonsequenz in der Anwendung der Methode?

3) Der zweite Teil jeder Lektion enthält die grammatischen Definitionen und Regeln, die in der Stunde aus dem eben durchgenommenen Material gewonnen werden. Auch diesen Teil würden wir streichen. Die grammatischen Begriffe müssen schon vorher in der Muttersprache festgestellt und definiert worden sein; der betreffende grammatische Abschnitt, der im Deutschen behandelt wird, sollte immer bereits im Romanischen durchgenommen worden sein. Die Definitionen und Regeln werden auch viel zu früh gegeben. So wird z. B. das Substantiv definiert, nachdem der Schüler deren *vier* gelernt hat; das persönliche Fürwort nach

einer kurzen Einübung von *mein, dein, sein*, also schon vor der Aneignung von *unser, euer, ihr*; die Regel über die Stellung der Eigenschaftswörter der Farbe wird schon nach der Anwendung von 4 solchen in einigen Sätzen gelehrt. Grammatische Kenntnisse haben aber nur Wert, wenn sie sich aus einem reichen sprachlichen Anschauungsstoffe wie von selbst ergeben.

4) Ein weiterer Fehler liegt nach unserer Ansicht darin, dass H. Vonzun, dem Beispiele Louviers folgend, schon in der ersten Lektion zum Lesen und in der zweiten zum Schreiben übergeht. Dadurch wird das Auge zweckwidrig als Sprachorgan beibehalten, und damit wird — wie wir schon ausführlich gezeigt haben — auch allen möglichen Unzulänglichkeiten der Einzug in diesen Unterrichtszweig gestattet.

5) In der Darbietung und Einprägung des Wortschatzes geht H. Vonzun (wie Louvier) viel zu wenig einheitlich vor. Es fehlt eben eine rationelle Gruppierung der sachlichen Erkenntnismaterien.

6) In den Leseübungen, sowie in den schriftlichen Aufgaben sollten weit mehr Variationen stattfinden.

Leider sind unsere Ausführungen über die Anschauungsmethode sehr arm an Beispielen; wir hätten sie gerne durch ausführliche Beispiele etwas anschaulicher gemacht, wenn uns das nicht zu weit geführt hätte; wir werden dies aber im nächsten Jahrgange durch 1 oder 2 Präparationen nachholen.

Bemerkungen zum Unterricht in der Schweizergeographie (im 5. und 6. Schuljahr).

Von *Chr. Wanner-Burckhardt* in Zürich.

II.

Nachdem wir im vorigen Abschnitte von der Gliederung der einzelnen methodischen Einheit gesprochen haben, erhebt sich die Frage nach der zweckmässigsten Reihenfolge derselben, bestimmter: *In welcher Anordnung sollen die verschiedenen methodischen Einheiten aneinander gereiht werden, damit dem Schüler am besten zu einem Gesamtbild unseres Vaterlandes verholfen wird?* Mit dieser Frage hängt eng zusammen die andere: Sollen bei der Abmessung der methodischen Einheiten die Kantonsgrenzen oder der physikalische Zusammenhang massgebend sein? Diese Frage beantworten wir sofort dahin, dass die physikalischen Verhältnisse in *erster* Linie zu

beachten seien und die Leitlinien für die Besprechung abgeben sollen.¹⁾ Sind aber alle Gebiete eines Kantons zur Besprechung gelangt, so kann man wohl auch am geeigneten Orte Halt machen und die Besprechung des Kantonsgebietes durch Hinzufügung der sogen. »politischen« Geographie vervollständigen.

Kommen wir nun auf die *Reihenfolge* der methodischen Einheiten zu sprechen, so ergibt sich diese dann von selber, wenn die Geographie so innig, wie Ziller es fordert, mit der Geschichte verbunden wird: sie ist durch den Gang des Geschichtsunterrichtes bestimmt.

Immerhin bleibt, da der sich hieraus ergebenden stückweisen Behandlung schliesslich eine zusammenfassende folgen muss, auch für diesen Fall die Frage offen, auf welchem Wege die Schüler am ehesten zu einer der Wirklichkeit möglichst getreuen und übersichtlichen Gesamtauffassung des Schweizerlandes geführt werden können. — Manchenorts machen aber die gegenwärtig geltenden Lehrpläne die Konzentration unmöglich; da muss man schon für die erstmalige Wanderung durchs Vaterland eine Reihenfolge der methodischen Einheiten festsetzen.

Welche Praxis befolgen hierin die in der Primarschule gebräuchlichen Lehrmittel?

1) J. J. Egli, *Kleine Schweizerkunde* (15. Aufl., 1890; 51 S.) bringt zuerst das Allgemeine: Gebirge, Gewässer (gesondert), Bevölkerung, Produktion, Handel, Schule, Kirche und Staat, und zuletzt folgen die Kantone, bei welchen die zum voraus besprochenen physikalischen und zivilen Verhältnisse wieder zur Sprache kommen²⁾. — Wir haben oben (S. 105) zu einer solchen Anordnung bereits Stellung genommen.

2) Auch in H. R. Rüeegg's Lehr- und Lesebuch (wenigstens in der Ausgabe für den Kanton Aargau) geht das Allgemeine voran; dann folgen geographische Einzelbilder.

3) Das Zürcherische Lesebuch von A. Lüthi giebt keinen ganz bestimmten Gang an, scheint aber mit seinen Lesestücken vorauszusetzen, dass im V. Schuljahr ausser dem Kanton Zürich das

¹⁾ Obgleich wir den Wunsch und die Hoffnung des Chefredaktors der „Schweizer. Lehrerzeitung“, dass die Kantonsgrenzen nun bald überhaupt verschwinden werden, durchaus nicht teilen.

²⁾ Diese „Kleine Schweizerkunde“ ist eben in so „genauem Anschluss an des Verfassers „Neue Schweizerkunde“ geschrieben, dass die Gliederung, welche für einen *zweiten* Kursus, in Sekundar- und Mittelschule, angehen mag, auch auf die *erstmalige* Einführung, in der Primarschule, angewandt wurde.

Mittelland, der Jura und die Alpen besprochen und im VI. Schuljahr die Schüler »eingehender mit der Schweiz beschäftigt« werden und nun namentlich die Flussgebiete genauer kennen lernen.

4) Auch J. Sterchis »Kleine Geographie der Schweiz für Schüler« (2. Aufl., 1883, 80 S.) scheint für die oberen Klassen der Primarschule bestimmt zu sein. Einem allgemeinen Überblick über Lage, Grenzen, Grösse, Gebirge, Thäler und Gewässer (S. 1—8), wobei Gebirge und Gewässer in einem engeren Zusammenhang besprochen werden, folgt die Besprechung der einzelnen Kantone (S. 9—51), dann wieder Allgemeines über Bevölkerung, Verkehr und Verfassung. (Andere Litteratur über die Geographie in der Primarschule steht uns leider momentan nicht zu Gebote.)

Wenn wir nebenbei noch einige Lehrmittel für die Sekundar- und Mittelschulen berühren dürfen, so bemerken wir, dass M. Waser in seiner »Illustrierten Schweizergeographie für Schule und Haus« (5. Aufl. 1874, 286 S. mit 180 Illustrationen und 1 Karte) ähnlich wie Prof. Egli in der »Neuen« und der »Kleinen Schweizerkunde« alles Allgemeine vorausnimmt (Gebirge: 7 Seiten, Gewässer: 15 Seiten etc.), und Prof. Rosier in seiner »Géographie illustrée de la Suisse« ebenfalls, und wiederum Gebirge und Gewässer gesondert; doch zerlegt er dann bei der speziellen Besprechung das Gebiet in »régions naturelles« und folgt dabei im allgemeinen den Flussläufen.

Von allen uns bekannten Lehrmitteln der Schweizergeographie sind es nur Jakobs »Illustrierte Geographie der Schweiz für Mittelschulen« (6. Aufl., Bern 1892, 143 S.) und Stuckis reich und schön illustriertes »Schülerbüchlein für den Unterricht in der Schweizergeographie« (Zürich 1892, 128 S.), sowie sein vortreffliches Buch, »Materialien für den Unterricht in der Schweizergeographie« (Bern 1888)¹⁾, welche zuerst die einzelnen Gebiete besprechen und das Allgemeine nachfolgen lassen²⁾. Wenn nun diese beiden Männer sogar für die Sekundarschulstufe jenen Weg einschlagen, wie viel mehr werden sie ihn, wie wir, für die Primarschule, also für die *erstmalige* Einführung in die Schweizergeographie fordern.

¹⁾ Für die Hand des Lehrers bestimmt und sehr empfehlenswert.

²⁾ Jakob sagt ausdrücklich in seinem Vorwort: „Der gewöhnlich befolgte Gang vom Ganzen zu den Teilen scheint uns ein verfehlter zu sein, indem man nach unseren Erfahrungen bei einem so wechselreichen Lande und mit jüngeren Schülern nur durch die Kenntnis des Einzelnen zur Kenntnis des Ganzen gelangt“ etc.

Sehen wir nun darauf, in was für Gebiete das Schweizerland in diesen Lehrmitteln zerlegt wird und in welcher Reihenfolge sie vorgeführt werden. Da Lüthi und Rüegg fast nur geographische Bilder geben als Lesestücke zur Illustration des Unterrichtes, ist die Art der Einteilung nicht recht ersichtlich, und in der Reihenfolge hat der Lehrer freie Hand. Alle andern halten sich bei der Einteilung an die 22 Kantone, ausser Rosier, der, wie schon gesagt, in »régions naturelles« einteilt. Stucki bemerkt aber noch, dass man sich nicht strikte an die Kantonsgrenzen halten, sondern die Gebirge, Flüsse etc. über dieselben hinaus verfolgen solle.

Egli und Waser ordnen die Kantone gruppenweise nach ihrer Lage; Sterchi, Jakob und Stucki besprechen sie nach der Reihenfolge ihres Eintrittes in den Bund; doch empfiehlt Jakob diese Reihenfolge nur den Nachbarn der Urkantone.

Rosier folgt in der Besprechung seiner Gegenden den Flussläufen, vom Rhonegebiet nach Norden, Osten und Süden wandernd.

Während endlich Egli, Waser, Sterchi und Jakob die Kantone nach 8 bis 10 stehenden Rubriken durchgehen, ziemlich getreu der »Disposition«, welche Oberländer s. Z. aufgenommen hat¹⁾, sagt Stucki (in der Vorrede zu s. Materialien), man sollte ein Land nicht kategorienweise besprechen, sondern die verschiedenen geographischen Elemente in ihrer Einheitlichkeit und in ihrem Zusammenhange vorführen, welche Forderung wir auch im vorigen Abschnitte aufgestellt und begründet haben.

Nach dieser Umschau, die sich leider nur auf einen Teil der bezüglichen Lehrmittel erstrecken konnte, wollen wir *unsere* Stellungnahme darlegen und sagen: *Die richtigste Reihenfolge ist die in der Natur gegebene.* Eine solche erhielten wir, wenn die methodischen Einheiten so aufeinander folgen würden, dass sie zunächst das ganze Alpengebiet zusammensetzten, dann das Mittelland und endlich das Gebiet des Jura. Die Grenzlinie zwischen Alpen, Voralpen und Mittelland ist aber nur mit Hilfe der Geologie zu treffen, für die Schüler also nicht von vornherein erkennbar (so würden z. B. alle den Speer zu den Voralpen rechnen statt zum Mittelland). Einen viel leichter erkennbaren und behaltbaren Zusammenhang vermitteln *die Flusssysteme*²⁾; auch bilden sie für das geo-

¹⁾ S.: „Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritter'schen Schule historisch und methodologisch beleuchtet von E. H. Oberländer“, Grimma 1869, 1. Aufl. S. 161.

²⁾ Vergl. Lüthi, „Ergebnisse des Sach- und Sprachunterrichts im VI. Schuljahre“, S. 7: „Die Flussläufe bilden die Fäden, an die das geographische Wissen gereiht wird“

graphische Zeichnen die leichteste und sicherste Orientierungsgrundlage. Den Ausgang nimmt man im Heimatkanton und sucht von da aus den Lauf des Hauptflusses zu gewinnen. Hiernach ergibt sich z. B. für Zürcher Schulen folgende Reihe:

Die Linth führt uns ins Glarnerland und ins St. Galler Oberland. Der Kanton Glarus wird bei dieser Gelegenheit vollständig besprochen, d. h. in allen den Beziehungen, welche die Schüler kennen müssen: physikalisch, kulturistisch, politisch.

Die Sihl leitet am Kanton Zug vorbei und in den Kanton Schwyz. Der Kanton Zug wird ganz erledigt; vom Sihlgebiet kommen wir zu dem der Muotta und an den Vierwaldstättersee und bringen auch die Besprechung des Kantons Schwyz zum vollständigen Abschluss. Ganz ungezwungen gelangen wir vom Vierwaldstättersee ins Reussthal, lernen das Gebiet von Uri kennen und führen auch seine Besprechung bis zum Ende durch; so gelangen wir zum Kanton Unterwalden und lernen, der Reuss folgend, einen Teil vom Luzernerbiet und vom Aargau kennen (abgeschlossen werden diese Gebiete erst später).

Nun kehren wir ins Reussthal zurück und gelangen über den Oberalppass, ins Rheinthal (vergl. oben S. 107/8). Bei der Luziensteig angelangt, machen wir Halt in der Besprechung des Rheinthaales, schliessen noch das Engadin und die südlichen Thäler an und werden so mit Hinzufügung des Politischen auch mit dem Kanton Graubünden fertig.

Die Verfolgung des Rheinlaufes führt einen weiteren Teil des Kantons St. Gallen und das Vorarlbergische vor. Dann folgen das Bodenseegebiet, der Kanton Schaffhausen und das Rheinthal bis Waldshut.

Folgen wir nun dem ersten grösseren Nebenfluss, den der Rhein von links erhält, so wird die Besprechung der Kantone St. Gallen, Appenzell und Thurgau nun auch zu Ende geführt.

Töss und Glatt geben Gelegenheit zu einer kurzen Repetition des östlichen Zürichbietes und zur Einfügung des Kantons ins Ganze.

Der Rheinlauf von Waldshut bis unterhalb Basel führt zur Kenntnis eines weitem Teils vom Aargau und des ganzen Baselbietes. Die Birs begleitet uns in einzelne Gebiete von Solothurn und Bern.

(Schon bei Tamins, der Luziensteig, am Bodensee und bei Waldshut machten wir jeweils einen Rückblick auf den Lauf des

Rheins und zeichneten seine Hauptzüge nach der Karte und auswendig. Dasselbe geschieht jetzt, bevor wir vom Rheinthal Abschied nehmen. Die sichere Erfassung der Längen- und Richtungsverhältnisse wird eine wichtige Stütze für die Orientierung überhaupt abgeben.)

Nun folgt in ähnlicher Weise das Aaregebiet; damit werden Bern und Freiburg vollständig, Waadt teilweise besprochen, und Solothurn, Aargau und Luzern beendet.

(Auch bei dieser Gruppe wird ein Stück vom Laufe der Aare und ihrer Nebenflüsse um andere gezeichnet und eingeprägt. Nun fügen wir das Aaresystem in das des Rheines ein und in diesen Grundzügen des ganzen Rheinnetzes haben wir wohl die passendste Orientierungsgrundlage.)

Vom Berner Oberland aus gelangen wir ins Wallis und, der Rhone folgend, zum noch nicht besprochenen Teil des Waadtlandes und nach Genf. Den Schluss bildet dann das Gebiet des Tessins.

(Auch diese Flussläufe können auf der Zeichnung der Schüler dem Rheinnetz im richtigen Verhältnisse beigelegt werden.)

Dies ist die Reihenfolge, welche wir für die erstmalige Besprechung des Schweizergebietes vorschlagen für den Fall, dass diese Geographie nicht an die Geschichte angeschlossen werden kann, eventuell auch für die zusammenfassende Besprechung nach vorausgegangener konzentrierender Behandlung. Wir bemerken an dieser Gliederung folgende Vorzüge:

1. ist sie eine ungekünstelte und stellt die physikalischen Verhältnisse in den Vordergrund;

2. führt sie in die natürlichen Zusammenhänge ein und zugleich, ohne deren Auffassung zu stören, zur Kenntnis der Kantonsgebiete;

3. fügt sie, nachdem innerhalb jeder methodischen Einheit der gegebene Teil in seine geographischen Elemente zerlegt worden, jene Teile zum Ganzen zusammen;

4. ist sie für die Schüler sofort verständlich;

5. bietet sie die passendste Orientierungsgrundlage, welche sich die Schüler am ehesten zeichnend einprägen können.

Die Zusammenfassung nach Rubriken, z. B. nach Lage, Grenzen, Oberfläche, Gewässern, Bevölkerung, Produktion, Handel und Verkehr, Staatsform, Civilisation (»geistiger Kultur«), findet auf den Stufen der Abstraktion und des Systems und als immanente Repetition den ihr gebührenden Platz.