Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 3 (1897)
Heft: 2

Heft

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

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

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

Download PDF: 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.

III. Jahrgang. № 2. Dezember 1896.

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: Die Erwartung. — Rezensionen. — Inserate.

Die Erwartung.

II. Pädagogische Anwendung.

a. Planmässige Leitung von Erfahrung und Umgang.

Da die Erwartung wesentlich dazu beiträgt, die Auffassung des Neuen zu erleichtern, muss es auch im Unterricht unser Bestreben sein, bei den Schülern Erwartungen zu wecken. Wie wir wissen, ist die Erwartung an die Bedingung geknüpft, dass man schon eine kürzere oder längere Reihe von Vorstellungen, die mit den neu eintretenden Wahrnehmungen verwandt sind, besitzt. Wo solche fehlen, erwartet man auch nichts. Daraus folgt, dass wir in erster Linie das Augenmerk auf die Erzeugung dieser erwartenden Vorstellungen richten müssen.

Zwei Wege stehen uns dabei offen: wir lassen die Schüler die Sache selbst betrachten und beobachten, selbst sehen, hören, riechen, schmecken, betasten, oder wir setzen das geistige Bild des Gegenstandes mit Hilfe solcher aus der direkten sinnlichen Wahrnehmung entstandenen Vorstellungen zusammen. Im ersten Falle gewinnen die Schüler eine sinnliche, im zweiten eine geistige Anschauung oder eine Phantasievorstellung. Beide können natürlich beim Eintritt ähnlicher Wahrnehmungselemente in den Zustand der Erwartung versetzt werden und zur Erleichterung der Apperzeption beitragen. Immerhin zeichnen sich die sinnlichen Anschauungen durch höhere Klarheit vor den geistigen aus und müssen sich darum auch bei der Erwartung und der darauf folgenden Auffassung

des Aehnlichen wirksamer erweisen. Zudem bilden sie ja auch die notwendige Voraussetzung für die Phantasievorstellungen. Diese sind ohne einen Schatz von Bildern, die dem Geiste durch die Thore der Sinne übermittelt wurden, gar nicht möglich, da ja die Phantasie nur formell, nicht aber inhaltlich Neues zu schaffen im stande ist, nach dem alten Satz: es ist nichts im Geiste, was nicht zuvor vor den Sinnen gewesen wäre. Daraus ergibt sich mit Notwendigkeit die Forderung:

Wir müssen, um die unerlässlichen Bedingungen für das Auftreten von Erwartungen bei den Schülern zu schaffen, diesen zu zahlreichen sinnlichen Anschauungen verhelfen, die mit den im Unterricht auftretenden Stoffen in verwandtschaftlicher Beziehung stehen. Die Hauptmittel dazu bilden Erfahrung und Umgang, d. h. die Betrachtung und Beobachtung der Natur, der Naturgegenstände und der Naturerscheinungen, und der Verkehr mit Menschen oder mit andern als Personen gedachten Wesen. Eine Fülle wertvollen Materials liefern diese beiden Hauptquellen alles Wissens schon vor und neben dem Unterrichte ganz von selbst ohne jegliche künstliche Veranstaltung. Immerhin sind die meisten Vorstellungen, die der Schüler auf diese Weise gewinnt, unklar und unvollständig. Zudem machen ihn die unwillkürliche Erfahrung und der zufällige Umgang mit vielen Dingen, die er im Interesse des Unterrichts kennen sollte, gar nicht bekannt. Es ist darum eine zielbewusste Ausnutzung dieser Wissensquellen nötig. Im steten Hinblick auf die später im Unterricht zu behandelnden Gegenstände muss der Lehrer die Beobachtung der Kinder und ihren Umgang leiten und erweitern. Beobachtungen im Freien, naturkundliche Exkursionen, Spaziergänge, Reisen, Schulfeste, Spiele, Tier- und Pflanzenpflege sind die Veranstaltungen, die jeder Lehrer zu diesem Zwecke planmässig und gewissenhaft benutzen sollte. Wie er sich bei Beginn jedes Schuljahres den Lehrplan vergegenwärtigt und den vorgeschriebenen Stoff auf Monate und Wochen verteilt, so sollte er einen genauen Plan für die Beobachtungen, einen Plan für die Spaziergänge und Reisen und die dabei zu sammelnden Anschauungen aufstellen. Wie leicht versäumt er sonst eine Beobachtung, die nur zu einer bestimmten Zeit und nur an einem bestimmten Orte möglich ist, und wie oft bemerkt er erst beim Ausarbeiten seiner Präparation für den folgenden Tag, dass die zum leichten Verständnis des Neuen nötigen Hilfsvorstellungen, die der Schüler auf einem kurzen Spaziergange leicht hätte gewinnen können, noch

fehlen. Ein Beobachtungsplan, der jeder Woche oder doch jedem Monat bestimmte Beobachtungen und Exkursionen zuweist, bewahrt vor solchen Missständen. Ist er richtig angelegt, und wird er genau befolgt, so kommen allem Neuen, das der Unterricht bietet, im Geiste des Schülers verwandte Vorstellungen entgegen. Er bildet sich Erwartungen und fasst die Sache mühelos auf. Einige Beispiele.

Seinem Beobachtungsplan gemäss hat es der Lehrer nicht unterlassen, die A-B-C-Schützen vor Behandlung des Märchens von der Frau Holle zu einem Bäcker hinzuführen und ihnen den Ofen voller Brote und das Herausnehmen derselben zu zeigen, ebenso wenig, sie auf einem Spaziergange einen mit rotbackigen Aepfeln behangenen Apfelbaum ansehen und diesen schütteln zu lassen. So werden die Kinder dann beim Erzählen des Märchens, wenn vom Backofen und vom Apfelbaum die Rede ist, mit ihren Gedanken vorauseilen und sich die vielen Brote und die roten Aepfel hinzudenken, und wenn die Aufforderung an das Mädchen kommt, es schon mit der Brotschaufel vor dem Ofen stehen und später es den Baum anfassen und schütteln sehen. Vor der Besprechung des Gerichtswesens bei den Alemannen oder den Franken hat der Lehrer mit seinen Schülern einer Landsgemeinde in ihrer engern oder weitern Heimat beigewohnt. Erzählt er ihnen dann später, dass die Alemannen und die Franken Landsgemeinden abhielten, tritt die bei jener Gelegenheit entstandene Vorstellungsreihe ins Bewusstsein, und es entsteht das Gefühl der Erwartung. Leicht bilden sich die Schüler Erwartungen über das Klettern und die Beschaffenheit der Krallen des Marders, nachdem sie seine Lebensweise kennen gelernt haben; denn die genaue Beobachtung und Betrachtung des Kletterns und der Krallen bei Hauskatze und Eichhörnchen ist vorausgegangen. Vor Behandlung des Hirsches und des Rehs hat der Lehrer mit den Kindern das Weiden, das Kauen und das Wiederkäuen (seitliche Bewegung des Unterkiefers) bei Kuh und Ziege genau beobachtet und sie auf die damit in Beziehung stehende Beschaffenheit der Zähne (Fehlen der Schneidezähne im Oberkiefer und der Eckzähne und längs gerichtete Schmelzfalten auf den Backenzähnen) aufmerksam gemacht. Sie erwarten darum auch bei Hirsch und Reh, nachdem sie ihre Nahrung kennen gelernt haben, dieselben Funktionen und Einrichtungen der betreffenden Organe. Die Erwartung, dass der Biber Schwimmhäute zwischen den Zehen habe, stellt sich bei den Schülern leicht ein; denn der Lehrer hat sie vorher veranlasst, das Schwimmen der Enten und

Gänse zu beobachten und ihre Füsse anzuschauen. Jeder Schüler wird erwarten, dass sich die Raupe des Apfelwicklers und die Larve des Maikäfers verpuppen, und dass aus der Puppe nach einiger Zeit der vollständige Schmetterling oder Käfer hervorgehen werde, weil der Lehrer es nicht versäumt hat, ihren Sinnen die verschiedenen Stadien der Entwicklung des kleinen Fuchses und des schwarzen Kornwurms vorzuführen, indem er Raupen und Larven in Gläsern züchtete.

b. Anordnung des Unterrichtsstoffes.

Neben der Erweiterung des Gesichtskreises durch planmässige Leitung von Erfahrung und Umgang muss auch durch die richtige Anordnung des Unterrichtsstoffes die Entstehung von Erwartungen befördert werden. Bei mehrern der soeben aufgeführten Beispiele liegt es sehr im Interesse der geistigen Aneignung, dass nicht nur die angegebenen Beobachtungen vorausgegangen, sondern dass die bezüglichen Gegenstände vor dem Auftreten der bezeichneten Verwandten unterrichtlich behandelt worden sind. Dadurch werden die Vorstellungen klarer, ihre Verbindungen fester, so dass sie dann später durch ähnliche Wahrnehmungen oder Vorstellungen um so sicherer in den Zustand der Erwartung versetzt werden. Es sollten darum die Kuh und das Schaf vor Hirsch und Reh, Ente und Gans vor dem Biber behandelt werden u. s. w. Bloss mit Rücksicht auf die Erwartung könnte freilich die Aufeinanderfolge auch umgekehrt werden; denn die Anschauung von Hirsch und Reh würde natürlich auch für die Kuh und das Schaf, diejenige vom Biber für Gans oder Ente apperzipierend wirken. Wir dürfen aber bei der Anordnung des Stoffes nicht nur auf die später entstehenden Erwartungen Rücksicht nehmen, sondern in erster Linie auf das Hauptgesetz der geistigen Aneignung, dass ein Stoff nur dann verstanden werden kann, wenn er nicht absolut neu ist, und dass die Leichtigkeit der Aneignung wächst mit dem Grade des Bekanntseins. Daraus sind schon lange die methodischen Forderungen abgeleitet worden: das Fremde ist nach dem verwandten Heimatkundlichen zu behandeln, und bei diesem schickt man das Bekanntere dem weniger Bekannten voraus. Deshalb ist in unsern Beispielen die zuerst bezeichnete Anordnung die einzig richtige, weil Kuh und Schaf, Gans und Ente unsern Schülern bekannter sind als Hirsch, Reh und Biber, und die Erwartung tritt, wie wir gesehen haben, bei dieser Aufeinanderfolge ebenso sicher

ein als bei der andern. Ueberhaupt werden durch strenge Befolgung der Grundsätze: vom Einheimischen zum Fremdländischen, vom Bekanntern zum weniger Bekannten, für die Erwartung die günstigsten Bedingungen geschaffen. Wir haben es so auf mittlern und höhern Stufen fast durchwegs mit Stoffen zu thun, deren einheimische Verwandte die Kinder schon kennen, und deren Wesen sie sich daher von vornherein in einer bestimmten Weise denken. Es treten Erwartungsvorstellungen für die Gemse auf, weil die Schüler die Ziege, für Auerhuhn und Birkhuhn, weil sie das Haushuhn, für den Löwen und den Tiger, weil sie die Hauskatze, für den Fuchs, weil sie den Hund, für das Murmeltier, weil sie den Hasen, für den Fischotter, weil sie den Marder, die Forelle und die Schwimmvögel, für das Lama, weil sie das Schaf, für den Adler, weil sie den Hühnerhabicht, für die Esparsette, weil sie die Erbse, für das Zuckerrohr, weil sie das Schilfrohr vorher kennen gelernt haben. Aehnlich in der Geographie: die genaue Kenntnis der engern Heimat hinsichtlich der Flüsse und des Gebirgssystems, des Klimas und der Produkte und der Beschäftigung der Bewohner weckt bestimmte Erwartungen für die Bodenbeschaffenheit, die klimatischen und die Erwerbsverhältnisse in andern Thälern und Kantonen.

In der Geschichte, wo die sinnliche Anschauung mehr in den Hintergrund tritt, oft auch zu sehr, kann das Prinzip des Voranstellens des Heimatkundlichen nur auf die Anordnung der Stoffe innerhalb der verschiedenen Epochen angewendet werden. Diese selbst aber werden mit Rücksicht auf die Apperzeption am besten nach der Chronologie geordnet. Die verschiedenen historischen Ereignisse und Zustände stehen ja in kausalem Zusammenhange, in der Weise, dass das Vorausgehende den Grund oder die Ursache für das Folgende, dieses die Folge oder die Wirkung des Frühern bildet. Die Kenntnis der Ursache liefert aber den Schlüssel für das Verständnis der Wirkung, woraus sich mit Notwendigkeit das Prinzip der Chronologie ergibt. Auch mit Rücksicht auf die Erwartung ist diese Anordnung des Stoffes zu empfehlen. Wir haben es so, nachdem wir über die ersten Geschichtseinheiten hinaus sind, häufig mit historischen Thatsachen zu thun, die von den Schülern in mehr oder weniger bestimmter Weise erwartet werden. Aus ähnlichen Ursachen schliessen sie auf ähnliche Wirkungen, wie sie sie früher schon kennen gelernt haben. Die Kenntnis des ersten Kreuzzuges erweckt später die Erwartung weiterer Züge

nach dem heiligen Land, die der Schlacht am Morgarten die Erwartung eines ähnlichen Vorgehens der Oesterreicher in den Jahren 1386 und 1388, die des Bundes der 3 Waldstätte die Erwartung vom Appenzellerbund. Der Darstellung des Schwabenkriegs kommen zahlreiche Erwartungen entgegen, wenn vorher der Burgunderkrieg, der Schilderung der französischen Revolution, wenn schon der Aufstand im Veltlin, der Bauernaufstand etc. klar aufgefasst worden sind.

Für die Anordnung naturkundlicher Gegenstände ergibt sich noch eine besondere Lehre aus der Thatsache, dass man schärfer und genauer sieht, wenn man sich auf Grund von frühern Wahrnehmungen bestimmte Erwartungen gebildet hat, so dass man dann auch unscheinbare, schwer zu entdeckende Merkmale deutlich wahrzunehmen im stande ist. Daraus leiten wir nämlich die Forderung ab, dass man eine bestimmte Sippe von Naturgegenständen, in der neben grössern Vertretern auch solche vorkommen, deren einzelne Teile kaum wahrnehmbar sind, nicht mit der Besprechung dieser beginnen darf. Man hat vielmehr zuerst solche Repräsentanten auszuwählen und genau zu behandeln, deren Teile so deutlich hervortreten, dass ihre sinnliche Wahrnehmung keine erheblichen oder doch geringere Schwierigkeiten bietet. So schafft man eine Vorstellungsreihe, die beim spätern Auftreten kleinerer Verwandten wieder ins Bewusstsein tritt und das Auge befähigt, auch deren Merkmale deutlich zu sehen, während sie sonst nicht aufgefasst würden. Wir behandeln aus diesem Grunde den Maikäfer vor dem Apfelblütenstecher und dem Borkenkäfer, die Erbse vor dem Klee, die Flockenblume und die Wucherblume vor dem Gänseblümchen, die Gerste und den Roggen vor den Wiesengräsern. So entdecken die Kinder dann leicht die Fresszangen jener winzigen Käferchen, die zwei Staubfadenbündel des Klees, die verwachsenen Staubbeutel und die freien Fäden bei den Blüten des Gänseblümchens und endlich die Spelzen, die Staubgefässe und Stempel samt den federförmigen Narben beim Rispengrase; denn sie haben dasselbe in grösserm Massstabe bei verwandten Objekten schon gesehen, erwarten daher die genannten Merkmale und sehen sie deshalb auch leicht. Ohne diese erwartenden Hilfsvorstellungen würde es dagegen schwer, oft auch gar nicht möglich sein, die Kinder von den bezeichneten Formverhältnissen durch eigene Wahrnehmung zu überzeugen.

Wie für die Apperzeption überhaupt, so ist auch für die Entstehung von Erwartungen die Konzentration des Unterrichts von grossem Wert. Wenn wir innerhalb eines kürzern Zeitraums in den verschiedenen Unterrichtsfächern verwandte Stoffe behandeln, so liefert das eine Erwartungsvorstellungen für das andere. Sind die Schüler an dieses Unterrichtsprinzip gewöhnt, so erwarten sie schon in den meisten Fällen, mit was für Stoffen sie es in den verschiedenen Stunden zu thun haben werden. Sie beschäftigen sich von vornherein mit den erwarteten Gegenständen und sind also zur geistigen Aneignung bereit. Diese Bereitschaft wird dadurch erhöht, dass ihnen die Gegenstände von den andern Fächern her, wenigstens oberflächlich, nach diesem oder jenem Merkmal, oft auch genau bekannt sind, so dass sie sich über das vom Lehrer auf irgend eine Weise Darzubietende Erwartungen bilden. Wir schliessen z. B. die Besprechung des Kamels an die Behandlung der Patriarchen im III. Schuljahr an. Da muss es natürlich schon bei seinem Auftreten im Gesinnungsunterricht kurz charakterisiert werden, etwa durch die Bemerkung, dass es unserm Schafe ähnlich sehe, aber etwa so gross sei wie ein Pferd und auf dem Rücken einen hohen Höcker besitze. Wird dann in der Naturkunde die Besprechung des Kamels angekündigt, so steigen gleich die Vorstellungen von Schaf und Pferd, damit auch die Vorstellungen von gespaltenen Hufen, vom Weiden und Wiederkäuen auf und harren der Verschmelzung, bezw. einer neuen Verbindung. Dasselbe geschieht, wenn wir die Behandlung des Bibers, des Lamas, des Zuckerrohrs an Amerika, die Besprechung Amerikas an die Entdeckung dieses Erdteils etc. anschliessen. Den grössten Gewinn zieht hinsichtlich der Erwartung jedenfalls der Leseunterricht von der Konzentration. Die Lesestücke, die wir im Deutschen behandeln, stellen in weitaus den meisten Fällen Dinge, von denen die Schüler im Sachunterricht oder auch in der täglichen Erfahrung schon genaue Vorstellungen gewonnen haben, in schöner Form, oft in gebundener Sprache, oft auch von neuen Gesichtspunkten dar. Denken wir nur an die historischen Gedichte, die oft im Anschlusse an den einschlägigen Abschnitt aus der Geschichte gelesen werden, wie das Sempacherlied, Rudolf Stüssi, Schlacht bei Marignano, Kolumbus etc., dann an die geographischen, wie der Heinzenberg von N. Camenisch und das Rheingelände von A. v. Flugi, die vielen Gedichte über Jahreszeiten und Feste, die klassischen Darstellungen naturkundlicher Gegenstände von Hebel, wie der Maulwurf, das Barometer, die Verbreitung der

Pflanzen, Naturschilderungen, wie z. B. diejenigen von Masius. Es liegt auf der Hand, dass da das blosse Nennen des Gegenstandes eine Fülle von Vorstellungen weckt und für die Auffassung des zu Lesenden in Bereitschaft setzt. Die Aneignung des Inhalts geht dann auch mühelos von statten, während man ohne diesen Anschluss, also ohne die Befolgung des Prinzips der Konzentration, nur durch umständliche Erklärungen und Vorweisungen zum Ziele gelangte.

Wir haben also gesehen, dass wir die nötigen Voraussetzungen für die Erwartungen schaffen durch fleissige Beobachtungen in Natur und Menschenleben, dadurch, dass wir das Bekannte dem weniger Bekannten, das Einheimische dem Fremden, in der Geschichte das zeitlich Frühere dem Spätern, in der Naturkunde das Grössere dem Kleinen, sofern dieses schwer wahrnehmbar ist, vorausschicken, sowie durch Befolgung des Prinzips der Konzentration.

c. Behandlung des Stoffes.

Eine gewissenhafte Befolgung dieser Forderungen verbürgt aber noch keineswegs, dass in jedem Falle, wo Erwartungen auftreten sollten und könnten, die Kinder sich auch wirklich solche bilden. Wir schaffen durch jene Massregeln nur die Möglichkeit dafür. Sicherheit erlangen wir hinsichtlich dieses Vorauseilens der Gedanken erst dann, wenn wir die Schüler nötigen, sich zum voraus darüber zu äussern, wie sie sich den Fortgang denken. Wir werden dann oft die Erfahrung machen, dass bei einer ganzen Reihe von Schülern die Erwartungsvorstellungen fehlen, obwohl die nötigen Vorbedingungen vorhanden wären. Die einfache Aufforderung, über das Folgende nachzudenken, oder der kurze Hinweis auf bestimmte Umstände in dem eben Dargestellten oder in früher behandeltem Aehnlichem verhelfen aber leicht zu den nötigen Reproduktionen. Die Schüler werden dann bald angeben können, wie es sich mit dem noch Fehlenden verhalten werde. Sie bilden sich also unter unserer Leitung wirklich Erwartungen und fassen das Darzubietende nachher leichter auf. Es ist darum nötig, dass wir die Schüler veranlassen, die Erwartungen, wo solche möglich sind, auch wirklich auszusprechen, weil wir sie durch diese Aufforderung und kurze Winke oft erst wecken müssen.

Ich habe den Schülern z. B. erzählt, dass Boten nach Worms kamen, um die Burgunder nach Etzelnburg einzuladen. Bevor ich nun fortfahre, stelle ich die Frage: »Was werden da die Burgunder wohl geantwortet haben?« und wenn dieses nicht genügt, füge ich

etwa hinzu: »Denkt daran, wie sich die Könige bei der Werbung Etzels verhielten, und was Hagen sagte.« Nun werden sie leicht nach der Analogie schliessen, dass jene die Einladung bereitwillig annahmen, dieser aber davor warnte. Sie bilden sich Erwartungen, die ohne dieses Mittel ausgeblieben wären. In ähnlicher Weise nötige ich sie, sich über den mutmasslichen Fortgang zu äussern, wenn sie erfahren haben, dass Tell, ohne zu grüssen, an dem Hut vorüberging, dass unter der Führung Bruns die Räte Zürichs gestürzt wurden, und dass man eine neue Verfassung aufstellte, dass Winkelried den Eidgenossen durch Opferung seines Lebens eine Gasse machte, dass Dietrich in der Halden in der Schlacht bei Murten eine Abteilung um einen Hügel herum dem Feinde in die Seite führte etc. Fast bei jedem neuen Abschnitt einer Geschichtseinheit und beinahe bei jedem wichtigen Wendepunkt innerhalb eines solchen können die Kinder einen bestimmten Fortgang erwarten. Damit sie es aber auch thun, lassen wir sie stets sich darüber äussern. Wir unterbrechen also auch da, wo wir nicht den darstellenden Unterricht anwenden, unsern Vortrag häufig durch die Fragen: »Was wird nun wohl geschehen sein?« »Was haben jetzt wohl diese, was jene gethan, gesagt?« »Denkt doch an dieses, denkt an jenes!«

Aehnlich machen wir es in der Geographie. Hier haben wir gleichfalls treffliche Gelegenheit, die Kinder zu Erwartungen anzuregen, indem wir sie nötigen, sich über das Folgende zu äussern; denn vieles, was da vorkommt, steht in kausalem Zusammenhang. Das Klima richtet sich nach der Höhe über dem Meere, nach der Breitenlage, nach der Richtung der Gebirge und der Winde. Kennen sie diese Verhältnisse, so weckt die Frage: »Wie wird es sich da mit dem Klima verhalten?« leicht die nötigen Vorstellungen. Ebenso sicher ruft die Frage: »Was wird da wachsen?« die nötigen Erwartungen hervor, wenn die Schüler das Klima kennen gelernt haben, und nachdem Klima und Produkte besprochen worden sind, bilden sie sich auch schon die nötigen Erwartungen über die Beschäftigung der Bewohner, oft ohne weiteres, sicher auf eine bezügliche Frage des Lehrers.

Aus dem gleichen Grunde können wir auch in der Naturgeschichte meist von Punkt zu Punkt Erwartungen aussprechen lassen. Eine gewisse Art der Bewegung eines Tieres bedingt einen bestimmten Bau der Bewegungsorgane, der Extremitäten. Die Beschaffenheit des Gebisses richtet sich nach der

Nahrung. Diese steht in ursächlichem Zusammenhang mit dem Aufenthalte. Kennen die Schüler also einen dieser Punkte, so können sie den andern in einer bestimmten Weise erwarten, und wir veranlassen sie darum, sich darüber zu äussern. Fragen wie: »Wie werden wohl die Füsse, die Krallen, die Flügel, die Zähne (Schneidezähne, Eckzähne, Backenzähne) dieses Tieres beschaffen sein?« sollten darum dem Vorweisen des ausgestopften Tieres, des Gebisses etc. stets vorausgeschickt werden. Das Anschauen des wirklichen Gegenstandes darf dem dadurch veranlassten Aussprechen der Erwartungen erst folgen.

Bei der Behandlung eines Lesestückes können sich die Kinder häufig beim Beginn neuer Abschnitte Erwartungen bilden. Wir stellen darum vor dem Lesen bezügliche Fragen. Wir lesen die Erzählung »der Kuhhirt« von Krummacher. Nach Behandlung des ersten Abschnittes frage ich: »Was wird nun die Kuh gethan haben, da sie unbewacht war?« nach Besprechung des zweiten: »Was wird der Vater gesagt haben, als er das sah?« Bevor ich den zweiten Abschnitt des Gedichtes »Rettung« (4.—7: Strophe) lesen lasse, stelle ich die Frage: »Was wird das Hündchen gethan haben, als es seinen Herrn nicht mehr sah?« vor dem Lesen des dritten (8.—10. Strophe): »Was werden da die Mönche geantwortet und was wird der Gerettete gethan haben?« Die Antworten der Kinder beweisen, dass die nötigen Vorstellungen ins Bewusstsein zurückgetreten sind und auf die Bestätigung warten.

Im psychologischen Teile wurde nachgewiesen, dass die unbestimmten Erwartungen mehr als die bestimmten die Aufmerksamkeit steigern und die Sinne schärfen. Wir werden darum auch im Unterricht, wo es angeht, die Kinder beim Aussprechen der Erwartungen auf verschiedene Möglichkeiten hinweisen und sie selbst solche angeben lassen. Haben wir den Kindern erzählt, dass die Wächter den Tell vor Gessler führten, so müssen sie Vermutungen äussern über die Strafe, die dieser über ihn verhängte. Da werden sie vielleicht selbst an verschiedene Möglichkeiten denken, so an Geldstrafe, Kerkerhaft, Augenausstechen etc. Sonst führen wir sie durch geeignete Bemerkungen darauf. Dass sie auf die richtige Erwartung nicht kommen, schadet nichts, da ja auch die getäuschte Erwartung der geistigen Auffassung günstig ist, wie schon nachgewiesen wurde. Besonders empfiehlt es sich, unbestimmte Erwartungen zu wecken, wenn es sich um die Auffassung kleiner, schwer wahrnehmbarer Objekte handelt, weil sonst,

wie uns die Psychologie gleichfalls schon gelehrt hat, leicht das gesehen wird, was man erwartet hat, und nicht, was wirklich ist. Bei Besprechung des Maulwurfgebisses gehe ich z. B. von der Ungewissheit bezüglich seiner Nahrung aus. Nach dem frühern Unterricht, der die Schüler mit einigen Wiederkäuern, Nagetieren und Raubtieren bekannt gemacht hat, werden sie folgendes denken und aussprechen: »Frisst der Maulwurf Wurzeln, so wird er ein Gebiss haben wie die Maus und der Hase, vielleicht auch wie die Kuh und das Schaf. Jedenfalls werden ihm dann die Eckzähne fehlen. Seine Backenzähne werden Schmelzleisten besitzen, die entweder von vorn nach hinten oder von links nach rechts verlaufen. Schneidezähne wird er oben und unten je zwei oder oben keine und unten deren 8 besitzen. Jedenfalls wären die Schneidezähne scharf und meisselförmig. Nährt er sich aber von Körnern und Insekten, so hat er ein Raubtiergebiss, dolchartige Eckzähne, grosse spitzhöckerige Backenzähne und kleine Schneidezähne.« Wird nun, nachdem bei den Schülern diese Vorstellungen reproduziert worden sind, ein Maulwurfgebiss vorgewiesen, so wird es viel genauer angesehen und seine Beschaffenheit schärfer aufgefasst, als es geschehen wäre, wenn die Schüler nur ein Raubtiergebiss erwartet hätten. Und hätten sie gar gedacht, der Maulwurf habe das Gebiss einer Maus, so könnte mancher durch diese bestimmte Erwartung zu oberflächlicher Betrachtung und falscher Auffassung verleitet worden sein.

Bei Besprechung der Anordnung des Stoffes wurde eine Forderung auch aus der psychologischen Thatsache abgeleitet, dass man kaum wahrnehmbare Dinge und Merkmale deutlich sieht, wenn man sie vorher in vergrössertem Massstabe schon gesehen hat. Dasselbe Gesetz muss auch bei der Behandlung derartiger Gegenstände beachtet werden. Es gibt nicht überall verwandte Vertreter mit grössern Formen, und wenn auch, so können sie nicht immer behandelt werden oder doch nicht vor ihren kleinen Verwandten. Ein Mikroskop, das zur Vergrösserung sehr wohl benutzt werden könnte, steht den wenigsten Schulen zur Verfügung. Man muss sich daher auf andere Weise scharfe Vorstellungen von den betreffenden Merkmalen im vergrösserten Massstabe zu verschaffen suchen, damit deren Wahrnehmung, wie sie wirklich sind, möglich wird. Und dazu haben wir kein anderes Mittel als Modelle und Zeichnungen. Diese haben sonst ihre Stelle naturgemäss erst nach der Betrachtung und Auffassung des wirklichen Gegenstandes. Selbst bei solchen Dingen, die in natura nicht vorgezeigt werden

können, benutzen wir diese Veranschaulichungsmittel erst dann, wenn wir durch den darstellenden Unterricht eine Phantasievorstellung davon erzeugt haben. Wir verhüten so, dass sich die Schüler den Gegenstand nur nach dem Bilde oder dem Modelle und nicht nach seinem wirklichen Aussehen vorstellen.

Wenn aber der Gegenstand zur Anschauung vorliegt, jedoch so klein ist, dass seine Teile und Eigenschaften ohne Erwartungsvorstellungen nicht gesehen werden, müssen Modell oder Zeichnung diese zuerst schaffen. Freilich dürfen diese Stellvertreter nicht unvermittelt kommen. Man lässt den Schüler zuerst das Objekt ansehen, und erst, wenn er sich überzeugt hat, dass er manche Merkmale nicht entdecken kann, und somit die Notwendigkeit eines Hilfsmittels einsieht, zeichnen wir die Sache in vergrössertem Massstab an die Tafel, oder wir weisen ein gutes Bild oder ein Modell vor. So werden wir oft in Botanik und Zoologie verfahren müssen, selbst wenn wir die grössern Vertreter den kleinern vorausschicken. Manchem Kinde fällt es auch bei der Flocken- und selbst bei der Sonnenblume schwer, die Beschaffenheit der Staubgefässe deutlich aufzufassen. Die Fressorgane der Käfer können von einem ungeübten Auge auch beim Maikäfer oder einem noch grössern Vertreter schwer wahrgenommen werden. Weisen wir dem Schüler aber eine aufgeschnittene Korbblüte in einem grossen Modelle vor, oder zeichnen wir die Staubgefässe vielmal vergrössert an die Wandtafel, und wenden wir auch beim Maikäfer eine grosse Zeichnung oder Abbildung an, so sehen sie nachher die wichtigsten Merkmale am Objekt selbst ganz deutlich. Noch notwendiger sind diese Hilfsmittel zur Erzeugung von Erwartungsvorstellungen bei solchen Objekten, wo ähnliche grössere Vertreter fehlen. Wir wenden sie darum z. B. an bei Besprechung des Unterschiedes von Fuchsschwanz und Lieschgras in den Deckspelzen, bei Behandlung der Befruchtungsvorgänge beim Veilchen zur deutlichen Auffassung des Stempels mit dem hohlen und vorn geöffneten Narbenkopf. Die Unterschiede mancher Korbblütler und mancher Doldenträger in den Früchten können erst dann wahrgenommen werden, wenn wir sie den Schülern vorher in vergrössertem Massstabe an die Tafel gezeichnet haben. In der Zoologie greifen wir zu Zeichnung oder Modell bei Besprechung der Mundteile und der Extremitäten der Biene, des Eindrucks und der Zähne am Absturze der Flügeldecken bei den Borkenkäfern, der Facettenaugen der Insekten, der Merkmale des Bandwurmkopfes, der Zeichnung auf dem

Kopfe der Kreuzotter, der Stacheln und Strahlen (Hart- und Weichflosser) in den Flossen von Fischen, der Zähnchen am Oberschnabel bei Falken und Würgern etc. Jeder Lehrer wird leicht selbst finden, wo er Zeichnung oder Modell anwenden muss, wenn er einmal weiss, dass er dadurch das Auge der Schüler schärfen und zum Sehen feinerer Züge und Unterschiede befähigen kann.

Nachdem ich auf verschiedene Fälle, wo die Erwartungen geweckt werden können und sollen, aufmerksam gemacht habe, will ich doch nicht unterlassen, auch noch vor einer Uebertreibung in dieser Hinsicht zu warnen. Eine solche läge vor, wenn ich z. B. nach Beschreibung der Krallen des Eichhörnchens hinsichtlich ihrer Beschaffenheit die Kinder ohne Vorweisung des Objekts nach der Zahl der Zehen fragte, oder wenn ich Erwartungen wecken wollte in Bezug auf die Blüten des Kaffeebaums, nachdem sie noch bloss die Frucht kennen lernten, und bevor ich ihnen gesagt habe, dass die Blüten denen des Waldmeisters gleichen. In diesen Beispielen fehlen den Schülern jegliche Anhaltspunkte. Sie haben nach ihren bisherigen Erfahrungen und Beobachtungen keinerlei Grund, zu erwarten, weder dass das Eichhörnchen an allen Füssen 4, noch dass es überall 5 oder vorn 5 und hinten 4 oder hinten 5 und vorn 4 Zehen habe. So können sie auch beim Kaffeebaum ebenso gut glockenförmige, als tellerförmige, als lippenförmige Blumenkronen und noch alle möglichen andern Formen erwarten. Sie wären also in diesen Fällen lediglich aufs Erraten angewiesen und würden sich dann leicht auch bei andern Gegenständen, wo ihnen die Voraussetzungen zum Nachdenken nicht fehlten, sich aufs Erraten verlegen, statt zu prüfen, zu vergleichen, zu urteilen und zu schliessen. Darum darf man nur da Erwartungen aussprechen lassen, wo die Kinder genügende Anhaltspunkte haben, einen mehr oder weniger bestimmten Fortgang, ein mehr oder weniger bestimmtes Aussehen zu erwarten. Und sollte man trotzdem merken, dass Kinder leichtsinnige Urteile über das Folgende fällen, die deutlich erkennen lassen, dass sie bloss erraten haben, veranlasst man sie, die Gründe für diese bestimmte Erwartung anzugeben, und sie werden sich in Zukunft zusammennehmen.

Auf das Aussprechen der Erwartung folgt deren Bestätigung oder Zurückweisung. Am besten ist es, wenn das durch die sinnliche Wahrnehmung des Gegenstandes selbst oder seines möglichst getreuen Nachbildes geschehen kann, weil dadurch der deutlichste

Eindruck entsteht. Wir weisen daher in der Naturgeschichte die frischen oder die gepressten Pflanzen oder Teile davon, die ausgestopften Tiere, deren Gebisse etc. vor, und die Schüler haben dann selbst auf Grund der sinnlichen Anschauung zu entscheiden, ob sie das Richtige oder das Falsche erwartet haben. In andern Fällen aber sind wir auf das Lesen aus dem Buch, z. B. im Leseunterricht, oder auf das Wort des Lehrers angewiesen, so namentlich im Gesinnungsunterricht, oft auch in der Geographie. Es wird so ausdrücklich betont, dass die Erwartungen der Kinder richtig sind, oder es wird das von ihnen Abweichende klar und deutlich dargestellt.

Wie wenig man noch die Wichtigkeit der Erwartung kennt und im Unterricht berücksichtigt, beweist besonders die Thatsache, dass ein neuer Zeitabschnitt, ein neues Semester oder Trimester, überhaupt die Schulzeit nach den Ferien, oft mit ellenlangen Wiederholungen begonnen wird. Eifrige und strebsame Schüler, die mit Herz und Seele bei der Schule sind, machen sich bei Wiederbeginn des Unterrichts gewisse Erwartungen über das, was nun behandelt werde. Diese Erwartungen stützen sich auf Mitteilungen älterer Schüler oder in mehrklassigen und in ungeteilten Schulen auf ihre Beobachtungen im Unterricht selbst. Sie freuen sich auf die neuen Stoffe, die sie nun kennen lernen sollen; sie wären bereit zur Apperzeption. Nun kommt aber der Lehrer und lässt tage- oder gar wochenlang nichts anderes thun als das Alte, längst Bekannte wiederkäuen! Die lernbegierigen Schüler sehen sich enttäuscht; ihre Erwartungsvorstellungen werden zurückgedrängt. Man könnte ihnen durch nichts mehr die Freude und die Lust am Lernen verderben als durch diese Repetitionen. Kommt man dann nach Tagen oder Wochen zum erwarteten Neuen, so ist die innere Bereitschaft zum Lernen bei weitem nicht mehr so gross, wie sie anfangs gewesen wäre. Man sollte sich daher zur Regel machen, neue Zeitabschnitte mit der Behandlung neuer Gegenstände zu beginnen, weil einem so die Erwartungen der Schüler das erfolgreiche Arbeiten wesentlich erleichtern. — Aber die Schüler haben doch in den Ferien manches vergessen, und wie will man weiter bauen, wenn der Grund des Gebäudes wankt? Da leisten die formalen Stufen treffliche Dienste. Auf der Analyse lässt man jeweilen das verwandte Aehnliche zusammenstellen und frischt es, wenn nötig, auf, so dass der Aneignung des Neuen keine Schwierigkeiten entgegenstehen. So wird bei jeder neuen Einheit

wiederholt. Die Hindernisse, welche Unklarheiten und Lücken im früher Gelernten verursachen würden, räumt man auf diese Weise jederzeit an der passenden Stelle weg, und die langweiligen, ermüdenden und sehr ernüchternden Wiederholungen bei Beginn der Schule kann man füglich entbehren, um so mehr, da man auch auf Assoziation und Methode reiche Gelegenheit zu immanenten Repetitionen findet.

Endlich noch ein Wort über die Gefühle der Unruhe, die die Erwartung begleiten, und deren Berücksichtigung im Unterricht. Je mehr die Erwartung aufgehalten wird, desto grösser ist die innere Unruhe bekanntlich, und sie kann dann die klare Auffassung dessen, was gerade gelernt werden soll, bedeutend beeinträchtigen. Ohne Not verzögert wird aber die Erfüllung der Erwartung oft dadurch, dass man bei Behandlung eines Gegenstandes falsche Abschnitte bildet. Bringt ein Abschnitt einen Gedanken nicht zum relativen Abschluss, so dass eine Erwartung bestätigt oder enttäuscht wird, so drängen dessen Wiederholung, Erklärung und Einprägung die voraneilenden Gedanken der Schüler zurück. Sie empfinden dies als unnatürlichen Druck, werden unruhig und ungehalten und sind deshalb nur mit halber Aufmerksamkeit dabei, bis die Darbietung des Neuen wieder fortgesetzt wird. Sie möchten ja lieber wissen, wie die Sache weiter geht, statt das Gehörte zu erzählen und sich's erklären zu lassen. Darum ist der Einteilung eines Stoffganzen in Abschnitte, die auf einmal darzubieten sind, die grösste Aufmerksamkeit zu widmen. Jeder Abschnitt muss ein Ganzes für sich bilden, das einen gewissen Abschluss hat. Besonders muss vor dem beliebten Verfahren, Gedichte nach Strophen zu behandeln, gewarnt werden, weil lange nicht jede Strophe einen logischen Abschnitt bildet, so dass manche mehr Erwartungen weckt als befriedigt. Die Folge ist dann oft die, dass sich die Schüler während der Besprechung dieses »Abschnitts« in ihren Gedanken ausschliesslich mit dem Fortgang beschäftigen und für die schönsten Erklärungen keine Ohren haben.

Rezensionen.

Dr. *Karl Just, Märchenunterricht.* Zwölf Märchen in darstellender Form für Mütter und Lehrer der Kleinen. Leipzig, A. Deichtersche Verlagsbuchhandlung Nachfolger (Georg Böhme). 1896. Preis Mk. 1. 40.

Dem nach steter Vervollkommnung strebenden Lehrer, den ein Unterricht, welcher sich jahraus, jahrein in den alten ausgetretenen Geleisen bewegt, nicht befriedigt, sind Anleitungen aus der Feder bewährter Schulmänner zur Behandlung dieses oder jenes Unterrichtsstoffes immer willkommen. Jeder strebsame Unterlehrer, der mit seinen Anfängern Märchen zu behandeln hat, wird daher auch mit Freuden nach dem »Märchenunterricht« von Dr. Just greifen und sich darnach auf die bezüglichen Stunden vorbereiten.

Die 12 Märchen, deren unterrichtliche Behandlung uns der Verfasser zeigt, sind: die Sternthaler, Frau Holle, Strohhalm, Kohle, Bohne, die 7 Geisslein, vom Hühnchen und Hähnchen, der Wolf und der Fuchs, Lumpengesindel, die Bremer Stadtmusikanten, der Zaunkönig und der Bär, Fundevogel, Schneeweisschen und Rosenrot, der Arme und der Reiche.

Wie schon der Zusatz »in darstellender Form dargeboten« im Titel erwarten lässt, sollen wir durch das neue Werkchen in erster Linie angeleitet werden, die Märchen richtig darzubieten. Der Verfasser behandelt denn auch bei allen 12 Märchen die II. formale Stufe, die Synthese, in aller Ausführlichkeit, wie sie sich in einem guten Unterricht gestalten muss. Und zwar wählt er bei der Darbietung der Märchen nicht den erzählenden oder vortragenden, sondern, jenem Zusatz gemäss, den darstellenden Unterricht.

Die Kinder werden durch geeignete Bemerkungen des Lehrers so lebhaft in den Gang der Handlung und in die Lage der handelnden Geschöpfe versetzt, dass sie selbst intensiv mitarbeiten bei der Feststellung des Neuen und manches finden, was der Lehrer sonst vorzusagen gewohnt ist. Es findet sich dazu besonders bei solchen Stellen Gelegenheit, wo sich ähnliche Verhältnisse und Ereignisse zeigen, wie sie schon in einem vorausgehenden Abschnitte des Märchens oder in frühern Märchen aufgetreten sind, oder bei Zuständen und Begebenheiten, die sich als notwendige Folgen aus dem eben Dargebotenen ergeben. In jenem Falle genügt ein kurzer Hinweis auf das bekannte Aehnliche, in diesem eine einfache Frage, und die Schüler geben selbst das Richtige an. Sehr häufig wendet der Verfasser dabei noch das Mittel an, die Kinder in direkter Rede angeben zu lassen, was die Tiere und Personen sprachen, nachdem ihre Gedanken, Gefühle und Bestrebungen in anderer Form angedeutet wurden. Dadurch gewinnt die Darstellung

die herrliche epische Breite, die ein wesentliches Mittel zur Erzeugung deutlicher Anschauungen von Ereignissen und Handlungen bildet. Der darstellende Unterricht hat überhaupt vor der rein erzählenden Form den Vorteil grösserer Anschaulichkeit, wie er auch die Selbstthätigkeit der Schüler bedeutend erhöht.

Neben der Darbietung des Neuen führt der Verfasser in seinem Märchenunterricht auch die übrigen Stufen eines wohlartikulierten Unterrichts durch. Durch ein Ziel kündigt er bei jedem Märchen das darzubietende Neue an. Einige sich anschliessende Fragen rufen beim Schüler die zum Verständnis des Neuen nötigen Vorstellungen wach. Dieser Vorbereitung oder Analyse folgt die schon besprochene Darbietung des Thatsächlichen.

Da aber das Märchen auch der sittlichen Bildung des Kindes dienstbar gemacht werden soll, bleibt der Verfasser dabei nicht stehen. In der Vertiefung wird das Handeln der Tiere und Menschen näher charakterisiert und sittlich beurteilt. Die Ergebnisse sollen sich die Schüler in Form von Sprüchen oder Versen merken. Den Schluss der Behandlung bilden Uebungsaufgaben, die hauptsächlich den Zweck verfolgen, das Wissen in ein Können überzuführen, die gewonnene sittliche Einsicht auf das kindliche Leben und Handeln anzuwenden und sie zu deren Befolgung anzuleiten. Diesem Zwecke dienen Fragen wie: »Wovor müssen sich auch die Kinder hüten?« (Vor Unmässigkeit.) »Und wenn die Kinder untereinander etwas ausgemacht haben?« (Dann müssen sie es auch halten.) »Welches von den Tieren ist ein Vorbild für die Kinder?» (Das Hähnchen; denn . . .) Zur Weiterleitung des erwachten Interesses lässt der Verfasser solchen Fragen noch einschlägige Rätsel und Reime folgen.

Die Behandlung der 12 Märchen auf diesen 4 Stufen ist mustergiltig. Nur in 2 Punkten habe ich mir die Sache anders gedacht. Die meisten Sprüche, die in der Vertiefung gewonnen werden, enthalten *allgemeine Wahrheiten.* Ich weise nur auf folgende Beispiele hin: »Ein treuer Freund ist ein starker Schutz; wer den hat, der hat einen grossen Schatz!« »Wie der Herr, so der Knecht. Treuer Herr, treuer Knecht.« »Der Gerechte erbarmt sich seines Viehes; aber das Herz des Gottlosen ist unbarmherzig.« »Einigkeit macht stark!« »Frisch gewagt, ist halb gewonnen.« »Vorsicht ist zu allen Dingen nütze.« »Ein gut Gewissen ist das beste Ruhekissen.« Alle diese Sprüche drücken, wie noch viele andere aus den 12 Märchen erarbeitete, abstrakte Gedanken aus.

Diese sind in Wirklichkeit das Ergebnis mehrerer ähnlichen konkreten Fälle und dürfen darum, wenn man sie dem Schüler nicht aufdrängen und sich nicht mit halbem Verständnis oder gar mit leeren Worten begnügen will, auch im Unterricht erst aus mehrern gleichartigen (ähnlichen oder entgegengesetzten) Handlungen abgeleitet werden. Dann erst gewinnen die Kinder die volle Klarheit und die feste Ueberzeugung von der Richtigkeit des gelernten Sittengesetzes. Ich würde darum beim Märchen von Strohhalm, Kohle und Bohne die Kinder den Spruch: »Freuet euch mit den Fröhlichen, und weinet mit den Weinenden,« noch nicht merken lassen, sondern ruhig warten, bis im Märchen vom Hühnchen und Hähnchen ähnliche Verhältnisse aufgetreten sind, dann die ethischen Werturteile über beide Fälle zusammenstellen und daraus erst den genannten Satz ableiten. Den Spruch: »Viele haben sich zu tot gefressen etc.«, den Just schon beim »Hühnchen und Hähnchen« bietet, würde ich verschieben bis nach Besprechung der Unmässigkeit des Wolfes im Märchen der Wolf und der Fuchs. »Wohl dem, der einen treuen Freund hat« sollte zum erstenmal in der Vertiefung zu »Fundevogel« auftreten und nicht schon beim »Hühnchen und Hähnchen«. So hätte man in allen diesen Beispielen wenigstens zwei konkrete Fälle, auf die sich die allgemeine Wahrheit stützen könnte. Die Art der Behandlung würde dann der von Just auf S. 58 unten und 59 oben gezeigten entsprechen. Dort heisst es nämlich, nachdem die Treue Fundevogels besprochen worden: »So einen treuen Freund, der in der Not hilft wie Fundevogel, hatte auch das Hühnchen, als es auf dem Nussbaum den grossen Kern verschluckt hatte und ersticken wollte! Es war das Hähnchen, das etc. . « Dann sollte aber eben der Spruch (Wohl dem, der einen treuen Freund . . . .) zum erstenmal auftreten. Mit grosser Befriedigung habe ich ein Beispiel gefunden, wo auch Just so verfährt. Es ist das die Stelle (S. 46), wo vom bösen und guten Gewissen die Rede ist. Da spricht er vom bösen Gewissen der Räuber und erinnert dann an die Ruhe und den Frieden des armen Mädchens, das ein gutes Gewissen hatte, und gewinnt nachher die zwei bekannten Sprüche, ohne dass er sie im Sternthalermärchen schon geboten hatte. Allerdings wäre es ganz am Platz gewesen, wenn er dort darauf hingewiesen hätte, dass sich das Mädchen nachts allein im Walde nicht fürchtete, weil es nur Gutes gethan hatte.

Damit ist auch gleichzeitig angedeutet, wie man zu verfahren hat, wenn die Kinder weder aus diesem, noch aus einem frühern Märchen, noch aus ihrer täglichen Erfahrung wenigstens einen ähnlichen Fall zur Abstraktion des Allgemeinen kennen. Man begnügt sich mit der Kennzeichnung und sittlichen Beurteilung des vorliegenden Falles; man erzeugt also bloss eine klare Anschauung. Das Begriffliche folgt später, vielleicht erst in einem folgenden Schuljahr, wenn es vorher an dem nötigen konkreten Material fehlt.

Ein weiterer Punkt, in dem ich mit dem Verfasser nicht ganz einverstanden bin, betrifft den ersten Teil der Vertiefung. Da wird das Verhalten der verschiedenen Geschöpfe angegeben, und dabei fehlt es in manchen Fällen an der sehr notwendigen Kürze. Bei einigen Märchen gestaltet sich dieser Teil zu einer gedrängten Wiedergabe fast des ganzen Inhalts. Es tritt da also der gleiche Stoff beinahe in derselben Form noch einmal auf. Das langweilt die Kinder aber stets und muss darum vermieden werden. Die Vertiefung darf die Art des Handelns nur kurz berühren und muss sich vorzüglich auf dessen Beurteilung beziehen. Ich hoffe, dass sich durch diese wenigen Ausstellungen niemand abhalten lasse, das vortreffliche Schriftchen zu kaufen und zu studieren, und dass meine Bemerkungen bloss zu einer genauern Prüfung der berührten Punkte veranlassen mögen.

Lehrer-Kalender für das Schuljahr 1897/98 (1. Januar 1897 bis 1. Mai 1898). Herausgegeben vom *Schweizerischen Lehrerverein.* Redaktion: Karl Führer, Reallehrer in St. Gallen. II. Jahrgang. Bern. Druck von Michel & Büchler. Preis Fr. 1. 50.

Der Schweizerische Lehrerverein gibt seit zwei Jahren einen Kalender im Selbstverlag heraus. Der Reinertrag fällt in die Kasse der Schweizerischen Lehrerwaisenstiftung. Schon um dieses Zweckes willen liegt es in jedes Lehrers eigenem Interesse diesen Kalender zu kaufen. Der Schweizerische Lehrerkalender empfiehlt sich aber auch durch seinen reichen Inhalt, seine praktische Anlage, seine gefällige und saubere Ausstattung und den soliden und geschmeidigen Einband. Neben den üblichen allgemeinen Kalendernotizen für das Jahr 1897 und 80 Blatt Papier für Kassa- und Tagesnotizen enthält der Schweizerische Lehrerkalender die Statuten des Schweizerischen Lehrervereins, Statuten und Rechnungsübersicht der Schweizerischen Lehrerwaisenstiftung, Verzeichnisse und Uebersichten über das Schulwesen, die Bevölkerung, die Seen, die Höhen der bekanntesten Pässe und Ortschaften der Schweiz, statistische Notizen der

wichtigsten Staaten, Verzeichnisse über fremde Münzen, Längenmasse und Gewichte, die Zusammensetzung der wichtigsten Nahrungsmittel, die chemischen Elemente, spezifische Gewichte, Formeln zur Inhaltsberechnung von Flächen und Körpern, Tabellen über elektrische Grössen, Erfindungen, Entdeckungen, Eisenbahntaxen für Beförderung von Schülern, Posttarife, Telegraphentarife, Papier für Stundenpläne, Schülerverzeichnisse etc. etc.

In geschäftlicher Hinsicht sei noch erwähnt, dass die Beträge für die bestellten Kalender von den Vertretern in den Bezirken (für Graubünden von Reallehrer Schmid in Chur) bezogen und dass bei diesen auch Bestellungen gemacht werden können. Für die zur Einsicht gesandten Kalender wird 10 Tage nach der Zusendung Nachnahme erhoben.

Lehrmittel von F. Nager, Lehrer und pädag. Experte, Altdorf.

Aufgaben im **mündlichen Rechnen** bei den Rekrutenprüfungen. Neue dritte Auflage. Einzelpreis 40 Cts.

Aufgaben im **schriftlichen Rechnen** bei den Rekrutenprüfungen. Zehnte Auflage, Einzelpreis 40 Rp. Schlüssel 20 Rp.

Uebungsstoff für Fortbildungsschulen (Lehr- und Lesestücke, Vaterlandskunde, Aufsätze). Zweite Auflage, Einzelpreis 65 Rp.

Von Behörden, Fachpresse und Lehrern bestens empfohlen.

OF-9547] **Verlag der Buchdruckerei Huber, Altdorf.**

C. G. Schuster jun.
(Carl Gottlob Schuster) — Gegr. 1824.
(genau adressieren)
Markneukirchen Nr. 90

versendet **direkt zu Fabrikpreisen** seine **anerkannt vorzüglichen**

Musik-Instrumente,

sowie

Spieldosen und mechanische Musikdrehwerke.

Kataloge gratis und franko.

In der unterzeichneten Verlagshandlung erschien und ist in allen Buchhandlungen des In- und Auslandes zu haben:

Florin, Andreas (Professor an der Kantonsschule in Chur), Präparationen zur Behandlung lyrischer und epischer Gedichte, nebst Einführung in die Methodik derselben. **Preis Fr. 2. 80.**

Derselbe, Die unterrichtliche Behandlung von Schillers Wilhelm Tell. Ein Beitrag zur Methodik der dramatischen Lektüre. **Preis Fr. 2.**

Derselbe, Tell-Lesebuch für höhere Lehranstalten. **Preis geb. Fr. 1.50.**

Hugo Richter, Verlagsbuchhandlung in Davos.

Verlag von Hugo Richter in Davos. — Druck der Richter'schen Buchdruckerei in Davos.