

**Zeitschrift:** Bündner Seminar-Blätter  
**Band:** 4 (1898)  
**Heft:** 6

**Heft**

### **Nutzungsbedingungen**

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

### **Conditions d'utilisation**

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

### **Terms of use**

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

**Download PDF:** 10.07.2025

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

# BÜNDNER SEMINAR-BLÄTTER

(Neue Folge.)

Herausgegeben von

Seminaradministrator **P. Conrad** in Chur.

---

IV. Jahrgang.

N<sup>o</sup> 6.

April 1898.

---

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen jährlich sechsmal. 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 Riecher in Davos.

---

**Inhalt:** Präparation zu dem Gedicht: Die Versöhnung. — Schwer erziehbare Kinder. — Rezensionen.

---

## Präparation zu dem Gedicht: Die Versöhnung

von *M. Usteri*, für das VI. oder VII. Schuljahr.

**Voraussetzung:** in *sachlicher* Hinsicht die Kenntnis des Schwabenkrieges und in *sprachlicher* die Kenntnis der Wortarten und des einfach nackten Satzes.

### 1. Sachliche Behandlung.

**Ziel.** Wir behandeln ein Gedicht, worin von einem Siege erzählt ist, den zwei schweizerische Helden während des Schwabenkrieges errungen haben.

#### *a. Aneignung des Thatsächlichen.*

**Analyse.** Kurze immanente Wiederholung der wichtigsten Thatsachen aus dem Schwabenkrieg in folgender Weise. Lehrer: Ihr kennt schon eine Reihe von Siegen, welche die Schweizer im Schwabenkrieg errangen. Schüler: Die Schweizer besiegten die Oesterreicher bei Triesen im Lichtensteinischen, bei Hard in der Nähe von Bregenz, beim Bruderholz südlich von Basel, am Schwaderloo südwestlich von Konstanz, bei Frastenz in der Nähe von Feldkirch, an der Calven, die vom Tirol ins Münsterthal führt, und bei Dornach im nördlichsten Teil des Kantons Solothurn.

L.: Wo spielte sich der Krieg also ab? Sch.: Der Schauplatz des Krieges war die Ost- und Nordgrenze der Schweiz.

L.: Und die Veranlassung dazu? Sch.: Kaiser Maximilian hatte ein Reichsgericht eingesetzt, das über alle Streitigkeiten entscheiden sollte, wofür es sonst keinen Richter gab. Er wollte, dass auch die Schweizer sich in Streitfällen an dieses Gericht

wenden und einen Beitrag daran bezahlen sollen. Ferner verlangte er, dass sie dem Schwäbischen Bunde beitreten. Dieser war zwischen Rittern und Städten Süddeutschlands geschlossen worden, damit sie sich leichter gegen die Raubritter verteidigen können. Die Eidgenossen wollten weder das eine, noch das andere thun. Das erbitterte den Kaiser sehr.

Dazu kamen noch Reibungen in Bündeln zwischen den österreichischen Beamten und denjenigen des Bischofs zu Chur. Besonders anmassend und händelsüchtig wurden jene, als nach dem Tode des Erzherzogs Sigismund (1496) alle vorderösterreichischen Länder an Maximilian kamen. Ohne Kriegserklärung liess der Statthalter in Innsbruck im Dezember 1498 das Kloster Münster von Tirolern überfallen. Das war das Zeichen zum Krieg. Die Bündner riefen die Eidgenossen, die Oesterreicher den Schwäbischen Bund zu Hilfe, und bald stand man sich vom Bodensee bis Maienfeld herauf feindlich gegenüber.

L.: Und der Ausgang des Krieges? Sch.: Maximilian musste seine Forderungen fallen lassen; die Eidgenossen wurden also tatsächlich unabhängig; nur die Bündner gewannen nichts. Die 8 Gerichte mussten dem Kaiser wieder huldigen, und die Streitfragen betreffs des Unterengadins, Münsterthals und Vinstgaus blieben unerledigt.

L.: In unserm Gedicht ist aber nicht die Rede von Schlachten, die das ganze Heer oder grössere Abteilungen der Schweizer gewannen, sondern — Sch.: nur von einem Siege, den zwei Helden errungen haben. L.: Wie denkt ihr euch das? Sch.: Diese zwei Helden haben vielleicht eine kleine Heeresabteilung der Oesterreicher angegriffen und geschlagen, z. B. einen Wachtposten. L.: Darüber soll uns das Gedicht nun Aufschluss geben.

**Synthese.** Das Gedicht wird in 5 Abschnitten besprochen. Die Behandlung jedes Abschnitts gliedert sich in die 6 Akte:

1. *Lesen*;
2. *Zusammenhängendes Erzählen durch die Schüler*, soweit sie den Inhalt erfasst haben (rohe Totalauffassung);
3. *Gesprächsweise Ergänzung, Berichtigung und Erklärung* des Gelesenen und Erzählten<sup>1)</sup>;
4. *Genaue Wiedergabe des Inhalts mit Einschluss des Ergebnisses* der eben genannten Besprechung (gereinigte Totalauffassung), wenn nötig Einprägung durch Wiederholung von seiten eines mittlern oder schwächern Schülers;

<sup>1)</sup> Die theoretische Begründung der hier geübten Sacherklärung findet sich im 1. Jahrgang dieser Blätter S. 12, 47, 75.

5. *Festsetzen der Ueberschrift;*

6. *Verbinden jedes Abschnittes mit dem vorausgehenden, indem man beide im Zusammenhang erzählen lässt.*

Da diese Akte sich überall wiederholen, und die Ergänzung und Berichtigung der rohen Totalauffassung sich genau nach der Erzählung der Schüler richten muss, beschränke ich mich darauf, für die sachliche Behandlung der einzelnen Abschnitte nur die *Erklärungen* und die *Ueberschriften* anzugeben. Für die Erklärungen, wie auch für die Vertiefung kann ich nur die Hauptfragen des Lehrers bezeichnen. Die daneben oft noch nötigen Hilfsfragen müssen sich natürlich ganz nach den besondern Verhältnissen richten.

**Erster Abschnitt** (1. und 2. Strophe). *Erklärung von Thurgaus Grenze, Kaiser, Adels Macht, Hirtenvölklein, bezwingen, Plan der Schlacht, Kraft im Marke, zum fünftenmal aufs Haupt geschlagen, sollt' er's wagen.*

1. L.: Wo lag der Kaiser? Sch.: Der Kaiser lag an Thurgaus Grenze. L.: Welche Grenze wird das wohl gewesen sein? — Man sieht es leicht aus der Angabe über die Stellung der Schweizer. Diese standen? Sch.: Dem Kaiser gegenüber<sup>1)</sup>. L.: Also? Sch.: Das kaiserliche Heer wird also wohl auf der rechten Seite des Rheins von Stein bis Schaffhausen, das eidgenössische ihm gegenüber auf der linken Rheinseite gestanden haben. L.: Möglicherweise handelt es sich auch um die Zeit vor dem Gefecht bei Schwaderloo. Wo hätte dann die Macht des Kaisers gelegen? Sch.: Etwas südlich von Konstanz.

2. L.: *Welcher* Kaiser sein Heer an der nördlichen Grenze Thurgaus hatte, wissen wir schon. Sch.: Es war der Kaiser Maximilian. L.: In Wirklichkeit verhielt es sich aber nicht ganz so, wie es hier geschildert wird. Sch.: Kaiser Maximilian selbst trat den Schweizern hier nicht gegenüber.

3. L.: Wer war um den Kaiser her? Sch.: Des Adels Macht. L.: Was soll das heissen? Sch.: Es waren die mächtigen Ritter. L.: Schildert sie ein wenig! Sch.: Es waren kräftige Männer, hoch zu Ross. Sie trugen schwere Panzer, Beinschienen und Helme. Ihre Trutzwaffen waren lange Lanzen und breite Schwerter.

4. L.: Was beabsichtigte der Kaiser? Sch.: Er wollte das Hirtenvölklein bezwingen. L.: Wer ist darunter zu verstehen?

<sup>1)</sup> In dem Gedicht heisst es eigentlich *vornüber*. Im bündnerischen Lesebuch wurde aber dieser Ausdruck durch *ge'nüber* (gegenüber) ersetzt. — Selbstverständlich müssen die Schüler im Unterricht auch in vollständigen Sätzen antworten; das geschieht hier nur der Raumersparnis halber nicht.

Sch.: Die Schweizer. L.: Warum nennt sie der Dichter Hirtenvölklein? Sch.: Wegen ihrer Beschäftigung. Sie trieben fast ausschliesslich Landbau und Viehzucht, und viele hüteten im Sommer wirklich ihre Herden.

5. L.: Was wollte er thun mit den Schweizern? Sch.: Sie bezwingen. L.: D. h.? Sch.: Er wollte sie besiegen. L.: Und auch wirklich zu etwas zwingen. Sch.: Dazu zwingen, das Reichskammergericht anzuerkennen, Beiträge daran zu bezahlen und dem Schwäbischen Bunde beizutreten.

6. L.: Was dachte sich der Kaiser schon? Sch.: Den Plan der Schlacht. L.: Erklärt mir das! Sch.: Er dachte schon daran, wie er das Heer aufstellen und wo und wann er angreifen wolle, wo die Schweizer hinfliehen sollten etc.

7. L.: Was hatten die Schweizer, die dem Kaiser gegenüber standen? Sch.: Sie hatten Mut im Herzen und Kraft im Marke. L.: Wo hatten sie denn das Mark? Sch.: Das ist in den Knochen. L.: Und gewöhnlich glaubt man, dass darin eben was liege? Sch.: Die Kraft. L.: Deshalb sagt man gewöhnlich von einem starken Mann? Sch.: Er habe markige Knochen. L.: Diese Ansicht ist aber falsch. Die Kraft hat ihren Sitz anderswo. Das seht ihr leicht, wenn ihr die Arme und Beine eines kräftigen Knaben oder Mannes vergleicht mit denen eines schwachen, z. B. — Sch.: Der kräftige hat dickere und festere Arme und Beine als der Schwächling. L.: Wenn man diese mit den Händen betastet, merkt man auch, *was* Arme und Beine dick macht. Es sind nicht etwa die Knochen. Sch.: Es ist viel Fleisch daran. L.: Dies bezeichnet man auch als Muskeln, und ihr könnt jetzt sagen, warum die alten Schweizer wohl stark waren. Sch.: Sie hatten kräftige Muskeln an Armen und Beinen.

8. L.: Was wollten die Schweizer thun? Sch.: Den Adel zum fünftenmal aufs Haupt schlagen. L.: D. h.? Sch.: Sie wollten ihn wieder besiegen. L.: Welche Gefechte waren denn schon vorausgegangen? Sch.: Die Gefechte bei Triesen, bei Hard, im Bruderholz, am Schwaderloo. L.: Vielleicht. Doch ist es auch möglich, dass der Dichter noch an andere denkt, die wir nicht kennen.

9. L.: Wann wollten die Schweizer sich mit dem Adel schlagen? Sch.: Wenn dieser es wagen sollte. L.: Wenn er was wagen sollte? Sch.: Sie anzugreifen oder mit ihnen zu kämpfen.

L.: Warum zweifelten sie denn daran? Sch.: Weil er schon mehrmals geschlagen worden war. Da konnte ihm der Mut entsunken sein.

Die *gereinigte Totalauffassung* würde danach etwa lauten:

Kaiser Maximilian lag im Jahre 1499 mit den Schweizern im Krieg; sein Heer stand auf der rechten Rheinseite zwischen Stein und Schaffhausen. Es bestand aus vielen stattlichen Rittern, hoch zu Ross. Sie waren durch schwere Panzer und Helme geschützt und mit Schwertern und Lanzen zu Hieb und Stoss gerüstet. Der Kaiser hoffte, die Schweizer Bauern endlich besiegen und dann dazu zwingen zu können, dass sie sich auch dem Reichskammergericht fügen und in den Schwäbischen Bund eintreten. Er hatte sich schon die Aufstellung des Heeres, den Angriff und die Verfolgung des Feindes genau überlegt.

Die Schweizer lagen dem Kaiser gegenüber auf der linken Seite des Rheins, also im nördlichen Teile des Kantons Thurgau. Sie waren voll Mut und Kraft. Es waren stattliche Krieger mit muskulösen Armen und Beinen. Sie hatten den Kaiser schon 4mal besiegt, wahrscheinlich bei Triesen, bei Hard, im Bruderholz und am Schwaderloo.

Jetzt rüsteten sie sich zu einer 5. Entscheidungsschlacht. Sie waren überzeugt, dass sie auch diesmal siegen werden; denn sie wussten, dass Eintracht stark mache. Doch waren sie nicht sicher, ob der Kaiser den Kampf wagen dürfe, da er schon 4mal besiegt worden war.

*Ueberschrift*: Die feindlichen Heere.

**Zweiter Abschnitt** (3.—5. Strophe).

Erklären von *Heldenherzen*, *Zufall*, *des Zuges Führer*, *gute Sache*, *Fehde*, *Palmen*.

1. L.: Wer war nicht einträchtig? Sch.: Zwei Helden. L.: Wie heissen sie? Sch.: Zur Kinden und Winkelried.

2. L.: Warum waren diese einander feindlich gesinnt? Sch.: Der Zufall hatte sie geschieden. L.: Was heisst das? Sch.: Keiner hatte den andern *absichtlich* beleidigt. Ohne dass sie es wollten, war etwas geschehen, das der eine dem andern sehr übel nahm. *Was* wissen wir nicht.

3. L.: Wer rief sie zu sich? Sch.: Des Zuges Führer. L.: Wer ist das? Sch.: Der Anführer des Schweizer Heeres. L.: Warum heisst es denn hier des Zuges? Sch.: Das Heer war ausgezogen. L.: Möglicherweise ist auch nur eine Abteilung des Heeres darunter verstanden.

4. L.: Wer war in Gefahr, wenn die beiden auf ihrer Feindschaft beharrten? Sch.: Die gute Sache. L.: Was für eine gute Sache ist damit gemeint? Die Sache der Eidgenossen, ihre Absicht, sich die volle Freiheit zu erkämpfen. L.: Warum ist das eine gute Sache? Sch.: Weil die Schweizer die Freiheit hoch schätzten; sie erschien ihnen als ein grosses Gut. L.: Was ging also schwerer, wenn sich die zwei Helden einander weiter hassten? Sch.: Die Besiegung des Feindes und die Erlangung der Freiheit. L.: Weshalb? Sch.: Es konnte leicht vorkommen, dass der eine nicht half, wenn sich eine Abteilung Krieger, worin der andere mitkämpfte, in einer gefährlichen Stellung befand. Es hätte dann geschehen können, dass diese Abteilung und später auch das ganze Heer geschlagen worden wäre. Oder die beiden konnten auch ob dem eigenen Streit den österreichischen Feind vergessen und gar nicht in die Schlacht ziehen, so dass dann die Eidgenossen leichter überwunden worden wären.

5. L.: Wie lange sollten sie sich nun versöhnen? Sch.: Solange die Fehde währte. L.: D. h.? Sch.: Solange der Krieg mit dem Kaiser dauerte. L.: Warum verbot er ihnen nicht auch, nach Abschluss des Friedens zu streiten? Sch.: Weil es da der Sache der Eidgenossen nicht mehr schaden konnte.

6. L.: Wann wollten sie ihren eigenen Streit mit dem Schwert enden? Sch.: Wann des Friedens Palmen wehten. L.: D. h.? Sch.: Nach Abschluss des Friedens. L.: Was haben hier aber die Palmen zu thun? — Es ist Sitte, aus Palmenblättern Kränze zu winden oder solche auf den Weg zu sträuen, wenn — Sch.: Die siegreichen Krieger heimkehren. L.: Ihr habt wohl noch keine Palmen gesehen? — Ihre Blätter sehen ähnlich aus, wie grosse Farnblätter. Sch.: Sie haben also grosse gefiederte Blätter. L.: In Bezug auf die Farbe und beim Betasten mit den Fingern gleichen sie den Lorbeerblättern. Sch.: Sie sind immergrün, glänzend und lederartig. L.: Und die Stämme der Palmen gleichen den Tannen; doch haben sie nur zu oberst eine Menge Blätter; sonst sind sie ganz kahl. Sch.: Es sind also Bäume ohne Aeste und Zweige.

7. L.: Wie wollten sie den eigenen Streit enden? Sch.: Mit dem Schwert. L.: Was soll das heissen? Sch.: Sie wollten mit einander fechten, und wer den andern überwand, der war im Rechte. L.: Heutzutage herrscht noch eine ähnliche Unsitte besonders bei Studenten. Sch.: Wenn einer den andern beleidigt,

so fordert dieser jenen zum Zweikampf heraus. L.: Man nennt das Duell.

*Gereinigte Totalauffassung* wie im ersten Abschnitt.

*Ueberschrift*: Feindschaft zwischen Winkelried und Zur Kinden und ihre vorübergehende Aussöhnung.

**Dritter Abschnitt** (6. und 7. Strophe). Erklärung von *Lagers Wache, kühnen Streifzug, Gottes Wetter, losgekettet*.

1. L.: Wo stand Zur Kinden? Sch.: Bei des Lagers Wache. L.: Was soll das heissen? Sch.: Die Eidgenossen hatten auf einer weiten Ebene Zelte aufgeschlagen, um darin kochen und schlafen zu können. Damit sie aber während dessen nicht etwa von den Feinden überfallen werden, standen eine Anzahl Krieger vor dem Lager gegen den Feind zu auf der Wacht. Wenn sich dieser etwa zeigte, meldete es einer rasch dem Führer; dieser liess die Hörner blasen, und es konnte sich dann alles rasch zum Kampfe rüsten.

2. L.: Wann wurde Winkelried gefangen? Sch.: Beim kühnen Streifzug. L.: Erklärt mir das. Sch.: Er war mit einer Anzahl Krieger heimlich ausgezogen. Entweder wollte er damit eine feindliche Heeresabteilung plötzlich überfallen und schlagen, oder er hatte auch nur die Absicht, die Stellung und Stärke des Feindes auszuspähen. Möglicherweise beabsichtigte er auch, Lebensmittel, z. B. Schlachttiere, zu erbeuten. L.: Aus der Angabe, dass es ein *kühner* Streifzug war, können wir jedenfalls etwas sicher schliessen. Sch.: Er begab sich in grosse Gefahr. Er kam also dem Feinde sehr nahe und wurde dann auch wirklich gefangen.

3. L.: Was that nun Zur Kinden? Sch.: Er stürmte hin wie Gottes Wetter. L.: Wie eilte er also hin? Sch.: Sehr schnell. L.: Was für ein Wetter Gottes ist denn hier gemeint? — Eine Erscheinung in der Luft, die sich durch ihre Geschwindigkeit auszeichnet. Sch.: Der Blitz. L.: Zur Kinden eilte also so schnell hin — Sch.: Wie der Blitz zur Erde fährt. L.: Wie verhält es sich damit wohl in Wirklichkeit? Sch.: So schnell ging es natürlich nicht; das ist eine Uebertreibung. Der Dichter will damit nur sagen, dass er Winkelried sehr schnell zu Hilfe ging. L.: Und dass er sich gar nicht besann, und wenn auch nur wer in Gefahr war? Sch.: Sein Feind.

4. L.: Wie lässt zur Kinden seinen Freund nach dessen Rettung stehen? Sch.: Losgekettet. L.: Wie denkt ihr euch das? Sch.: Winkelried war von den Feinden gefangen und an Armen und Beinen gebunden worden. Zur Kinden nahm ihm die Stricke weg und liess ihn dann gehen. L.: Vielleicht soll es aber auch weniger

heissen. Die Feinde hatten ihn vielleicht auch nicht gebunden. Sch.: Dann heisst es bloss: er befreite ihn aus der Gewalt der Feinde.

*Gereinigte Totalauffassung* wie im 1. Abschnitt.

*Ueberschrift*: Rettung Winkelrieds durch Zur Kinden.

**Vierter Abschnitt** (8.—10. Strophe). Erklärung von *reich geziertem Ross, scheiden, Rappen*.

1. L.: Wie kam Winkelried zu Zur Kinden? Sch.: Auf reich geziertem Ross. L.: Womit war es denn etwa geziert? — Aehnlich, wie wir heutzutage die Rosse, z. B. bei Schlittenpartien, schmücken. Sch.: Auf dem Rücken trug es eine prächtige Decke; diese war mit bunten Blumen, die zum Teil aus Goldfäden gewoben waren, geschmückt. Zaum und Zügel hatten glänzende, vielleicht silberne Schnallen. Auf dem Kopfe trug es etwa einen Federbusch.

2. L.: Was wollten die herbeieilenden Krieger? Sch.: Scheiden. L.: So drücken wir uns etwa im Dialekt aus. Sagt mir das anders. Sch.: Sie wollten den Streit schlichten. Sie glaubten nämlich, Winkelried komme, um Zur Kinden anzugreifen.

3. L.: Was that aber Winkelried? Sch.: Er sprang vom Rappen. L.: D. h.? Er sprang vom Pferde. L.: Warum heisst es hier aber »vom Rappen«? Sch.: Es war ein schwarzes Pferd.

*Gereinigte Totalauffassung* wie im 1. Abschnitt.

*Ueberschrift*: Dankbarkeit Winkelrieds für die Rettung.

**Fünfter Abschnitt** (11. und 12. Strophe). Erklärung von *des Herzens Rinde, der Sühne Becher, wer sich selbst besiegt*.

1. L.: Was war nun zersprungen? Sch.: Des Herzens Rinde. L.: Was soll das heissen? Sch.: Hass und Feindschaft zwischen W. und Z. hörten auf. L.: Warum kann man das aber als Zerspringen der Rinde des Herzens bezeichnen? — Es konnte jetzt wieder etwas zum Vorschein kommen, wie man das Holz des Baumes sieht, wenn man die Rinde wegnimmt. Sch.: Die Liebe und Freundschaft der beiden wurde dadurch wieder offenbar. L.: Und vorher? Sch.: Früher war sie aber durch Hass und Feindschaft unterdrückt, gleichsam eingeschlossen worden wie das Holz von der Rinde.

2. L. Was geschieht nachher im Zelte? Sch.: Der Sühne Becher kreiset. L.: Wer versteht das? Sch.: Man feierte die Versöhnung, indem man die Becher mit Wein füllte und sich freudig zutrank. L.: Sühne heisst hier also? Sch.: So viel als Versöhnung.

3. L.: Was sang man im Zelte? Sch.: »Ein Held ist, der — L.: Wer hatte sich denn hier selbst besiegt? — Jemand, der Hass gegen einen andern im Herzen trug und diesen später unterdrückte. Sch.: Einmal Zur Kinden; denn er eilte Winkelried sofort zu Hilfe, obwohl er sein Feind war. L.: Sein Hass sagte ihm zwar —, Sch.: Er solle ihn nur lassen. Es geschehe ihm recht, wenn er umkomme. L.: Aber — Sch.: Er unterdrückte diesen Hass und folgte seiner Nächstenliebe. Die Besiegung seines Hasses kann man als Sieg über sich selbst bezeichnen. L.: Aehnlich ist es bei Winkelried. Sch.: Dieser schenkte Zur Kinden nachher sein Pferd, um sich seinem Retter dankbar zu zeigen. L.: Auch ihm wird die Stimme des Hasses etwas zugerufen haben. Sch.: Er solle doch seinem Feinde keinen Dank erweisen und ihm nichts schenken; er verdiene es nicht. L.: Aber — Sch.: Er unterdrückte diesen Hass ebenfalls. Auch er errang also einen Sieg über sich. L.: Und wie ist dieser Sieg über sich selbst, verglichen mit dem Sieg über einen Feind? Sch.: Er ist grösser als dieser. L.: Warum? Sch.: Es ist für einen Krieger schwerer, einen Feind, den er hasst, zu lieben und ihm Gutes zu erweisen, als ihn mit dem Schwerte in der Hand zu überwinden.

*Gereinigte Totalauffassung* wie oben.

*Ueberschrift*: Die endgültige Versöhnung der beiden Helden. — Einprägen der Ueberschriften. Erzählen des ganzen Gedichtes im Zusammenhang.

#### *b. Vertiefung.*

1. L.: Winkelried und Zur Kinden waren zuerst anders gegeneinander gesinnt als zuletzt. Sch.: Sie hassten sich zuerst. Sie waren Feinde. L.: Grund? Sch.: Wegen eines Zufalls. Keiner hatte den andern beleidigen wollen. L.: Beurteilt dies! Wie gefällt es euch? Sch.: Das war nicht schön. Sie hätten untersuchen und der Sache auf den Grund gehen sollen. Dann hätten sie gefunden, dass eigentlich jeder ein gutes Herz habe gegen den andern. L.: Ihre Feindschaft war aber auch zu tadeln wegen der Gefahr für das Vaterland. Sch.: Sie konnte dazu beitragen, dass die Eidgenossen leichter überwunden würden, und dass sie ihre Freiheit einbüssten. L.: Wir müssen ihre Feindschaft also aus zwei Gründen tadeln. Sch.: Einmal weil sie sich hassten, ohne die Sache genau zu prüfen, zum andern, weil sie dadurch die Freiheit des Vaterlandes in Gefahr brachten.

2. L.: Später gefällt uns etwas aber doch sehr. Sch.: Sie söhnten sich vorläufig aus. Sie versprachen —. Und sie handelten dann auch danach. Beide unterdrückten den Hass. Zur Kinden half seinem Feinde in der Not, wie wenn er sein Freund gewesen wäre. Er vergalt das Böse, das ihm dieser früher erwiesen, mit Gutem. Und Winkelried erwies dem Feinde die Dankbarkeit in hohem Masse. L.: Da gefällt mir zweierlei, — etwas, das sich auf ihr Verhalten zum Vaterland bezieht, und etwas in Bezug auf ihr Verhältnis zu einander. Sch.: Sie achteten die Freiheit des Vaterlandes höher als ihre persönlichen Angelegenheiten; denn sie wollten diese erst nach der Niederwerfung des äussern Feindes erledigen. Dann unterdrückten sie auch die unedlen Regungen des Herzens, den Hass gegen den Nächsten, um wieder Liebe, Freundschaft und Dankbarkeit gegeneinander zu üben. Sie überwandten sich also selbst. L.: Und wie beurteilen wir beides? Sch.: Beides gefällt uns. Es ist schön und gut.

3. L.: Wir sehen hier auch wieder die Bedeutung der Eintracht. Sch.: Hätten Zur Kinden und Winkelried sich nicht ausgesöhnt und in der Gefahr nicht wirklich zusammengehalten, so wäre dieser mit seinen Kriegern überwunden und wahrscheinlich getötet worden. Beiden zusammen aber gelang es, den Feind zu schlagen. L.: Es zeigt sich also wieder die Wahrheit des Spruches, der sich schon bei Morgarten etc. bestätigte. Sch.: Eintracht macht stark.

Weiter wird im Sprachunterricht die ethische und psychologische Behandlung nicht geführt. Die hier kennen gelernten Beispiele des blinden Hasses, der Vaterlandsliebe, der Selbstüberwindung, der Nächstenliebe, der Dankbarkeit, der Eintracht sollen aber im Gesinnungsunterricht (Religions- oder Geschichtsunterricht) bei passender Gelegenheit zur Gewinnung allgemeiner Sätze benutzt werden.

## 2. Sprachliche Behandlung.

Um den Eindruck auf das ästhetische Gefühl nicht abzuschwächen, schliessen wir an das Gedicht direkt keine Sprachlehre an, ausser etwa ganz einfachen Belehrungen über Reim, Rhythmus und dichterische Bilder. Doch bietet uns das Gedicht passenden Stoff zu einem Aufsatz. Ein Thema heisst z. B.: Charakter Zur Kindens. Unter Verwertung der in der Vertiefung erarbeiteten Gedanken gliedert man mit den Schülern den Stoff nach den Gesichtspunkten: Vaterlandsliebe, Nächstenliebe, Selbstüberwindung,

lässt sie das Darzustellende nach diesem Plane mündlich angeben und nach genügender sprachlicher Vorbereitung schriftlich ausarbeiten.

Im Aufsatz nun treten meistens Fehler auf, die Mängel im grammatischen Wissen und Können der Schüler verraten und darum bezügliche Besprechungen erfordern. Natürlich wird das Fehlerhafte bei Rückgabe der Hefte gemeinsam verbessert; aber um auch für die Zukunft denselben Verstößen vorzubeugen, ist es oft nötig, die einschlägigen Regeln festzustellen und zu üben. Dies kann natürlich nicht bei der Korrektur selbst besorgt werden, wenn diese nicht zu lange hingezogen und dem Schüler nicht zum Ekel werden soll, sondern wir benutzen dazu eine der folgenden Stunden. Wir legen dabei die im Aufsatz aufgetretenen Beispiele und wenn nötig andere ähnliche konkrete Fälle zu Grunde und lassen die Schüler daraus das Allgemeine abstrahieren.

Nehmen wir an, in unserm Aufsätze haben einzelne Schüler in Satzgefügen, bei denen der Nebensatz dem Hauptsatz vorangeht, das Komma weggelassen. Da wird sich die sprachliche Behandlung also gestalten:

**Ziel.** Wir wollen sehen, warum in einigen Sätzen, worin ihr im letzten Aufsatz Zeichenfehler gemacht habt, Komma gesetzt werden muss.

**Analyse.** Die Schüler nennen die Sätze, und der Lehrer schreibt sie an.

1. Weil Winkelried in Gefahr gekommen war, half ihm Zur Kinden.

2. Als er von der Niederlage Winkelrieds erzählen hörte, eilte er ihm sogleich zu Hilfe.

3. Nachdem er ihn befreit hatte, begab er sich wieder in sein Zelt.

Als Grund, warum man da Komma setze, geben die Schüler an, was schon früher darüber gelernt wurde, nämlich: wir haben hier Sätze mit weil, als und nachdem, und diese werden von den andern durch Komma getrennt. Ueberhaupt setzen wir Komma vor den Bindewörtern als, bis, da, damit, dass, nachdem, ob, obgleich, seitdem, weil, wenn, wie. Oft aber geht der Satz mit diesen Bindewörtern auch voraus, und dann setzt man das Komma an dessen Ende. So ist es in den Beispielen unseres Aufsatzes.

L.: Manche scheinen eben in diesem Falle nicht zu wissen, wo der Satz aufhört, und lassen dann das Komma weg. Deshalb müssen wir diese Sätze nach einer andern Eigenschaft vonein-

ander unterscheiden lernen. Dazu brauchen wir aber neben den Beispielen, die schon an der Wandtafel stehen, noch einige andere. Diese entnehmen wir wenn möglich auch den Aufsätzen; sonst bilden wir mit den Schülern einige neue.

**Synthese.** Der Lehrer schreibt die gewählten Sätze unter die andern:

4. Zur Kinden unterdrückte seinen Hass, damit ihr Streit dem Vaterland nicht schade.

5. Da er von der Gefahr Winkelrieds erfuhr, wollte er ihn retten.

6. Beide gaben das Versprechen, dass sie den Streit ruhen lassen wollten.

7. Ich werde Winkelried in Ruhe lassen, solange der Krieg dauert.

L.: Nun betrachten wir ein Satzganzes nach dem andern genauer und untersuchen in erster Linie, aus wieviel einzelnen Sätzen jedes besteht.

Sch.: Das erste Satzganze besteht aus zwei Sätzen. Der erste heisst: weil Winkelried in Gefahr gekommen war, der zweite: half ihm Zur Kinden. Das zweite Satzganze ist ebenfalls aus zwei Sätzen zusammengesetzt. Der erste lautet: als er von der Niederlage Winkelrieds erzählen hörte, der zweite: eilte er ihm sogleich zu Hilfe. (In derselben Weise zerlegen die Schüler alle Sätze).

*Ergebnis:* Jedes dieser Satzganzen besteht also aus zwei Sätzen.

L.: Jetzt sagen wir jeden einzelnen Satz für sich und sehen, ob wir ihn allein verstehen können<sup>1)</sup>.

(Die Schüler werden zunächst nicht nur bei den Nebensätzen, sondern auch bei den nachgestellten Hauptsätzen behaupten, dass sie allein unverständlich seien. Der Lehrer fordert sie dann auf, noch ein Wörtchen, z. B. *da*, hineinzusetzen, und da werden sie sofort zum entgegengesetzten Resultat gelangen.)

Sch.: Weil — war, können wir allein nicht verstehen; da half ihm Zur Kinden, verstehen wir dagegen auch ohne den andern Satz.

(Aehnlich sprechen sie sich über alle Sätze aus).

---

<sup>1)</sup> Dieses Unterscheidungsmerkmal von Haupt- und Nebensatz, das in vielen Fällen — denken wir z. B. nur an Hauptsätze mit subjektiven Nebensätzen — keineswegs ausreicht, wird hier bloss benutzt, um den Schülern die Bezeichnungen Hauptsatz und Nebensatz begrifflich zu machen. Deshalb lassen wir es später auch fallen.

L.: Deshalb geben wir diesen Sätzen auch verschiedene Namen. Weil wir den Satz: half ihm Zur Kinden, für sich allein verstehen, nennen wir ihn den Hauptsatz; den andern, weil — war, bezeichnen wir als Nebensatz, da er allein unverständlich ist, und ähnlich in den andern Sätzen; gebt es also an!

Sch.: Als — hörte, ist der Nebensatz, da man ihn ohne den andern Satz nicht verstehen kann; dagegen eilte — Hilfe, nennen wir den Hauptsatz, weil —.

(So in allen Sätzen).

L.: Deshalb können wir jetzt auch genauer sagen, wo das Komma gesetzt werden muss. Seht es euch von Satz zu Satz an, und sprecht es aus.

Sch.: Im ersten Satz steht das Komma zwischen Nebensatz und Hauptsatz; im zweiten Satze — (u. s. f.).

**Assoziation a.** L.: Was ist also in allen Satzganzen gleich?

Sch.: In allen Satzganzen steht das Komma zwischen Haupt- und Nebensatz.

**System a.** L.: Also die Regel? Sch.: Man setzt Komma zwischen Haupt- und Nebensatz.

**Assoziation b.** L.: Wenn uns diese Regel etwas nützen soll, müssen wir auch genau wissen, woran wir den Haupt- und woran wir den Nebensatz erkennen können. Etwas Gleiches haben wir schon bei allen unsern Hauptsätzen und auch bei allen Nebensätzen unter sich gefunden. Sch.: Alle Hauptsätze sind für sich allein verständlich, die Nebensätze dagegen nicht.

**System b.** Regel: Den Hauptsatz erkennen wir daran, dass wir ihn für sich allein verstehen können, den Nebensatz daran, dass er ohne den Hauptsatz unverständlich ist.

**Synthese b.** L.: Das eben angegebene Unterscheidungsmerkmal lässt uns aber doch etwa im Stich. Es scheint einem z. B., als verstehe er einen Satz nicht, und es ist doch ein Hauptsatz und umgekehrt; deshalb suchen wir noch nach einem sicherern Kennzeichen der beiden Satzarten. Wir achten nämlich auf die Stellung des Zeitworts in allen Haupt- und Nebensätzen<sup>1)</sup>.

Sch.: Im ersten Hauptsatz heisst das Zeitwort half und steht am Anfang des Satzes.

<sup>1)</sup> Die folgenden Entwicklungen haben in erster Linie den Zweck, an einem bestimmten Beispiele zu zeigen, *wie die grammatischen Regeln und Begriffe gewonnen werden sollen*. Sie dürften also auch für diejenigen von Interesse sein und Belehrung bieten, die sich auf die Unterscheidung der Sätze nach den Bindewörtern beschränken wollen und es als überflüssig betrachten, auch noch von gebeugten Zeitwörtern und deren Stellung zu reden.

Im vierten Hauptsatz steht das Zeitwort unterdrückt, und es findet sich unmittelbar hinter dem Satzgegenstand.

Im ersten Nebensatz heisst das Zeitwort war, und es steht am Ende des Satzes.

Im siebenten Nebensatz heisst das Zeitwort dauert, und wir finden es gleichfalls am Ende des Satzes.

**Assoziation c.** L.: Jetzt vergleicht einmal unsere Hauptsätze unter sich in Bezug auf die Stellung der Zeitwörter, dann die Nebensätze ebenfalls. Sch.: Bei manchen Hauptsätzen steht das Zeitwort am Anfang des Satzes, also vor dem Satzgegenstand, bei manchen unmittelbar dahinter. Bei den Nebensätzen finden wir es überall am Ende des Satzes.

**System c.** Regel: Die Hauptsätze erkennt man daran, dass das Zeitwort vor oder unmittelbar hinter dem Satzgegenstand steht. Der Nebensatz dagegen hat das Zeitwort immer am Ende.

**Synthese c.** L.: Wir müssen uns die Sache aber doch noch etwas genauer ansehen. In manchen Sätzen haben wir nämlich neben den Zeitwörtern, deren Stellung wir jetzt betrachteten, noch andere. Sch.: Im ersten Satz steht noch das Zeitwort gekommen, im zweiten erzählen, im dritten befreit, im fünften retten, im sechsten ruhen und lassen, im siebenten lassen. (Der Lehrer schreibt sie untereinander an die Tafel). L.: Und im fünften Satze steht z. B. retten — Sch.: Am Ende des Hauptsatzes, wo man sonst das Zeitwort nur im Nebensatz findet. L.: Auf die Stellung dieser angeschriebenen Zeitwörter kommt es also bei der Unterscheidung der Satzarten nicht an, sondern nur auf welche? Sch.: Auf die Stellung von war, half, hörte, eilte —. (Auch diese werden an die Wandtafel geschrieben.) L.: Die Zeitwörter der zweiten Reihe, auf deren Stellung im Satze wir also achten müssen, haben eine ganz andere Form als die der ersten. Wollten wir diese entsprechend bilden, so müssten wir sagen — Sch.: kam, erzählte —. L.: Die Formen half, hörte — sind auch aus andern Formen gebildet, nämlich —. Sch.: half aus helfen, hörte aus hören —. L.: War kommt von sein; sein, helfen, hören sind die Grundformen dieser Zeitwörter, weil die Formen war, half, hörte aus ihnen gebildet oder abgeleitet werden; jene liegen also diesen zu Grunde. Die Grundformen von eilte, begab — heissen also —. Sch.: Diese heissen eilen, begeben, unterdrücken —. L.: Dagegen war, half, hörte — nennen

wir abgeleitete Formen, oder wir bezeichnen sie noch mit einem andern Namen. Wir denken uns nämlich, dass das Verändern von sein in war, von hören in hörte etc. Aehnlichkeit besitze mit dem Beugen eines geraden Stabes. Beide, die Zeitwörter und der Stab, bekommen dadurch eine andere Form. Daher nennen wir auch war, half, hörte *gebeugte*, dagegen sein, helfen, hören *ungebeugte* Zeitwörter. Nennt mir danach auch die andern Zeitwörter in der gebeugten und ungebeugten Form. Sch.: Andere gebeugte Zeitwörter sind: eilte, hatte, begab, unterdrückte, — ungebeugte: eilen, haben, begeben, unterdrücken. L.: Wie wird es sich da wohl mit den Formen der Gegenwart verhalten, mit —. Sch.: bin, ist, hilft, hört — sind auch gebeugte Zeitwörter; denn sie sind ebenfalls entstanden, indem man die Formen sein, helfen — verändert hat. L.: Nun haben wir aber in unsern Sätzen noch die Zeitwörter gekommen und befreit. Was sind das für Formen? Sch.: Das sind auch keine Grundformen. Sie sind abgeleitet von kommen und befreien. L.: Wir nennen sie aber doch nicht gebeugte Zeitwörter, weil sie sich bei der Verbindung mit den verschiedenen Personen anders verhalten als die gebeugten Formen, die wir schon kennen gelernt haben. Verbindet einmal gekommen und befreit mit den verschiedenen Personen. Sch.: Ich bin gekommen, er ist gekommen —. Ich habe befreit, du hast befreit —. Es heisst bei allen Personen gekommen und befreit; diese Formen ändern sich also nicht nach den Personen. L.: Wie ist es denn in der Gegenwart und in der Mitvergangenheit? Sch.: Ich komme, du kommst —; — ich befreie, du befreitest —. L.: Und bei den frühern Zeitwörtern, bei sein, helfen etc.? Sch.: Ich bin, du bist —, — er half, du halfst —. Diese gebeugten Formen ändern sich also von Person zu Person. L.: Da das aber bei gekommen und befreit nicht geschieht, nennen wir sie auch nicht gebeugte Zeitwörter, sondern Mittelwörter; sie stehen in der Mitte — Sch.: Zwischen den Grundformen und den gebeugten Formen, weil sie anders gebildet sind als jene, aber sich doch nicht mehr nach den Personen verändern wie diese. L.: Man nennt sie darum auch mit den Grundformen zusammen ungebeugte Zeitwörter, freilich nicht ganz mit Recht; denn —.

**Assoziation d.** L.: Gebt mir an, was für Formen der Zeitwörter wir jetzt kennen gelernt haben, und fügt Beispiele hinzu. Sch.: Gebeugte und ungebeugte Zeitwörter. Gebeugte Formen sind: war, half, hörte —; ungebeugte sind: — sein, helfen,

hören — befreit, gekommen. L.: Gebt mir an, woran wir die gebeugten Formen war, erzählte, hörte etc. erkennen. Sch.: Sie sind anders als die Grundformen. L.: Es kommt aber noch etwas hinzu; sonst müsste man ja das Mittelwort auch als gebeugte Form bezeichnen. — Achtet auf ihr Verhalten bei den verschiedenen Personen. Sch.: Sie wechseln ihre Form von Person zu Person, z. B. —

**System d.** L.: Was verstehen wir also unter einem gebeugten Zeitwort? Sch.: Das gebeugte Zeitwort entsteht durch Veränderung der Grundform des Zeitworts und ändert sich von Person zu Person.

**Assoziation e.** L.: Jetzt sehen wir auch, *welche Form* des Zeitworts im Nebensatz immer am Ende und im Hauptsatz vor oder unmittelbar hinter dem Satzgegenstand steht. Seht euch die Sache noch einmal von Satz zu Satz an. Sch.: Im ersten Nebensatz steht war am Ende des Nebensatzes, und das ist ein gebeugtes Zeitwort. . . . Im letzten Nebensatz steht dauert am Ende, welches ebenfalls eine gebeugte Form ist. (Ebenso geben sie Stellung und Form des Zeitworts in allen Hauptsätzen an.)

**System e.** L.: Statt also nur zu sagen, den Nebensatz erkennen wir daran, dass er das Zeitwort am Ende hat etc., müssen wir uns etwas genauer ausdrücken. Sch.: Im Nebensatz steht das *gebeugte* Zeitwort immer am Ende des Satzes, im Hauptsatz dagegen vor oder unmittelbar hinter dem Satzgegenstand.

**Methode.** 1. L.: Deshalb können wir jetzt in einem Satzganzen, das aus Haupt- und Nebensatz besteht, leicht die richtigen Zeichen setzen, auch wenn der Nebensatz vorausgeht. Seht euch einmal die betreffenden Beispiele an der Tafel noch einmal an. Wie stehen da die gebeugten Zeitwörter des Neben- und d-s Hauptsatzes zu einander? Sch.: Sie folgen unmittelbar aufeinander. Das erste gehört zum Nebensatz und das zweite zum Hauptsatz. Das Komma muss also gerade zwischen den beiden gebeugten Zeitwörtern gesetzt werden. L.: Beginnt also ein Satz mit als, bis etc., so wartet man mit der Zeichensetzung bis — Sch.: Bis nach dem ersten gebeugten Zeitwort, und dort setzt man ein Komma.

2. L.: Weist dies in dem Lesestück S. 268 ff. nach.

3. Aufschreibenlassen von Zeitwörtern in den verschiedenen Formen: gebeugte Form, Mittelwort und Grundform nebeneinander.

4. Führt die Aufgaben über die Satzzeichen (im VI. Lesebuch für die deutschen Primarschulen des Kantons Graubünden) S. 354 ff. schriftlich aus.

5. Wenn Fälle auftreten, wo Nebensätze Hauptsatz-Stellung haben, weil das Bindewort fehlt, weisen wir nach, dass man dieses

nur einzusetzen braucht, um die der Regel entsprechende Stellung zu bekommen.

6. Ebenso lehrt man die Schüler an Hand von Beispielen, wenn sie einfach nackte Hauptsätze etwa als Nebensätze erklären oder umgekehrt, dass man sich durch Erweiterung des Satzes oder durch Umsetzung des Verbs in eine zusammengesetzte Zeit helfen kann, so dass also unser Unterscheidungsmerkmal für alle Fälle ausreicht.

7. Diktieren von Satzgefügen mit allen möglichen Stellungen und Formen des Nebensatzes.

---

## Schwer erziehbare Kinder.

Von Rektor *H. Winzer*, in *Neustadt a/O.*

### III.

Berechtigt ist's, nach den *Ursachen der seelischen Mängel* zu forschen. Könnten sie ganz beseitigt oder im ersten Anfange unterdrückt werden, dann brauchte man nicht an die Heilung der entstandenen Fehler zu denken. Thatsächlich lässt sich von den drei Hauptgruppen der Ursachen die wichtigste durch vernünftige Lebensweise vermeiden. Die beiden andern Ursachengruppen können wir nicht oder nur im geringen Grade beeinflussen. — Von letztern soll zuerst die Rede sein.

Unsere Abweichungen von der Gesundheit können entstehen nach Kinderkrankheiten — nach Diphtheritis, Masern, Scharlach — nach Gehirnentzündungen, Verletzungen des Schädels, z. B. durch Schlag, Sturz, und manche andere Krankheit und Beschädigung, die aber durchaus nicht immer in der gefahrbringenden Weise verlaufen muss. Neuerdings ist auf die behinderte Nasenatmung, die zuerst den Körper und dann die Seele schwächt und schädigt, aufmerksam gemacht worden. Die damit behafteten Kinder atmen im Wachen und Schlafen durch den stets geöffneten Mund; sie scheinen fortwährend Stockschnupfen zu haben. Glücklicherweise ist hier die körperliche und seelische Gesundheit sicher wieder herzustellen, wenn die Atemhöhlen durch ärztliche Behandlung die natürliche Ausdehnung wieder erlangen.

Ferner sollen die Mängel sich vererben. Dabei ist aber wohl zu beachten, dass die Vererbung eines völlig ausgebildeten Fehlers nicht denkbar ist. Die Anlage dazu kann von den Eltern auf die Kinder übergehen. Aber das Kind ist nicht ein fertiger, sondern ein werdender Mensch; folglich will auch das ins Leben Mitge-

brachte sich erst entfalten. Durch zweckmässige Pflege bleibt's im Anfangszustande, schwindet wohl überhaupt. Manches mag zudem als Aufgeerbtes angesehen worden sein, was das Kind sich im Leben erst angewöhnte, oder was man ihm vielleicht gar anerzog. Interessant sind auch die Abänderungen der geistigen und Charaktereigenschaften der Eltern bei den gesunden und leidenden Nachkommen. Vorsicht des Vaters kann Misstrauen beim Kinde werden; Geiz wird wohl zur Härte; Willensstärke kann beim seelisch leidenden Kinde zu Eigensinn, Launenhaftigkeit, Zerstörungstrieb ausarten; künstlerische Begabung erzeugt wohl einmal krankhaft gesteigerte Phantasie. Die Frömmigkeit der Eltern wird im Sohne in der Neigung, Prediger zu werden, wiedererkannt. Ebenso verwandeln sich die intellektuellen Anlagen. Die Kinder des Mathematikers haben Vorliebe für das Bauhandwerk, für die Musik. Geniale Eltern haben aber nicht immer auch geniale Kinder, — sollte die Lebenskraft im Berufe aufgebraucht werden können?

Eltern mit psychopathischer Veranlagung oder mit geschwächter Gesundheit, zufolge von Ueberarbeitung oder Krankheit, werden ähnliche Erscheinungen, wie an sich, an ihren Kindern wiederfinden; erkennt doch mancher Vater an den Fehlern seiner Kinder sich selbst wieder. Daher forschen die Aerzte bei gewissen körperlichen und seelischen Leiden danach, ob dieselben oder ähnliche sich schon bei den Eltern, den Grosseltern oder den nächsten Verwandten zeigten, um dann einmal ihre Grösse und Schwere zu ermessen und sodann die Kur entsprechend einzurichten. Man hat behauptet, dass der seelische Rückgang in einem Geschlecht sich in äusseren körperlichen Zeichen — Degenerationszeichen — bemerklich mache. Ob dies wahr ist, kann natürlich, wo Aerzte noch nicht übereinstimmen, der Laie nicht entscheiden. Psychiater<sup>1)</sup> nennen folgende Degenerationszeichen, die auch der Lehrer beachten soll: abnorme Schädelbildung, Enge oder Steilheit des Gaumens, sog. Wolfsrachen, Hasenscharte, unregelmässige, weite Stellung der Zähne, Fehlen der Eckzähne oder der seitlichen Schneidezähne, Verbiegung der Wirbelsäule, Schwimmhautbildung zwischen den Fingern oder den Zehen, erhebliche Abweichung von der üblichen Ohrenbildung u. a. Man nennt auch psychische Degenerationszeichen. Da sie aber vielfach mit den Merkmalen übereinstimmen, die bei der Beschreibung der seelischen Eigentümlichkeiten unserer Kinder angegeben worden sind, so übergehe ich

\*) Prof. Ziehen in Reins Encyklop. Handbuch der Pädagogik, 1. Bd., S. 299.

sie hier. Zu den körperlichen Degenerationszeichen bemerke ich ausdrücklich, dass immer erst mehrere gleichzeitig zu einem Schlusse auf vererbte Mängel berechtigen, ja dass von seiten der Pädagogen gewichtige Stimmen gegen ihren Wert laut geworden sind.

Die Lehre von der Vererbung mag für den erfahrenen Arzt wichtig sein; der Laie darf ihr, da sie genau noch nicht bekannt und bestimmt ist, zu grossen Wert nicht beimessen. Zu bedenken ist das eben schon Angedeutete, dass fertige seelische Eigenschaften nicht vererbbar sind. Ein Geneigtsein zur Erkrankung ist möglicherweise vorhanden. Aber dies kann bei vernünftiger Erziehung lebenslang in dem Stand verharren, ohne dass irgendwie ein Mangel bemerkbar wird. Freilich ist unter Umständen, die eine Entfaltung begünstigen, eine Entwicklung möglich, die sich schliesslich bis zur Geisteskrankheit steigern kann. Die Thatsache scheint fest zu stehen, dass sich das Gesunde und Gute sicherer vererbt als das Kranke und Böse, vielleicht deshalb, weil letzteres den Todeskeim schon in sich trägt. — Sonach ist die Lehre von der Vererbung eine Mahnung, durch sich die Seinen zu beglücken!

Am meisten und sichersten entstehen die seelischen Mängel durch Ursachen und Verhältnisse, die wir zu beseitigen, bez. zu regeln in der Hand haben. Sie kommen zunächst aus einer ungehörigen Lebensweise der Erwachsenen und sodann aus widersinniger Erziehung der Kinder. Letzteres geschieht hauptsächlich durch das Haus; aber auch die Schule kann sich versündigen.

Streifen wir zunächst die heutige verkehrte Lebensweise der Erwachsenen! Vor 100 Jahren von den hier in Frage kommenden Fehlern bei Erwachsenen oder gar bei Kindern zu sprechen, galt als ungeremt. Jetzt dagegen sind sie da und zwar schon in einem Umfange und einer Höhe — so sagen besonders Nervenärzte, — dass ganze Gesellschaftskreise, ja der Staat, darunter zu leiden haben. Die ungehörige Lebensführung, ihre Hauptursache, komme, so behauptet man, daher, dass unser Jahrhundert einen revolutionären Charakter zeige. Vor 100 Jahren hätten die Umwälzungen in Frankreich begonnen, sie hätten sich fortgesetzt, auch nach Deutschland; viele Kriege bezeugten das. Dazu kämen Umgestaltungen im gewerblichen, industriellen Gebiet durch Benutzung der Dampfkraft, und jetzt müsse noch eine Steigerung eintreten, da wir aus dem Zeitalter des Dampfes in das der Elektrizität übertreten wollten. Einsichtigere mögen entscheiden, was daran wahr ist. Gewiss dürfen die Umwälzungen am Ende des vorigen und zu An-

fang dieses Jahrhunderts nicht in gleiche Linie mit den Kämpfen von 1870/71 gestellt werden. Die Vaterlandsliebe wird das Vaterland und die vaterländische Tugend immer, auch durch den Kampf, verteidigen. Uebrigens sprechen die grossen Leistungen der deutschen Volkskraft und des deutschen Volkswillens von 1870/71 und ihre bis daher unbekanntem Erfolge schlecht für eine Zunahme der Nervosität, d. h. doch für ein unüberlegtes, kopfloses, rasch zusammenbrechendes Handeln, für eine Kraftabnahme und einen Zurückgang der Leistungsfähigkeit. Stiften ferner die physikalischen Kräfte, die sonst so segensreich wirken, Unsegen, so können sie nur falsch gebraucht sein. — Weisen wir aber doch auf einige auffallende Uebel unserer Zeit hin!

In unsern Tagen tritt die Sucht, rasch reich und angesehen zu werden, hervor. Daher ein Hasten im Verkehr, im Geschäft und Beruf. Reichtümer sollen rasch erworben werden. Wie viele leben (nach den »Flieg. Blättern«), um reich zu sterben! Maudsley, ein englischer Psychiater, sagt, dass die Leidenschaft des Vaters für die Erwerbung von Reichtümern die Kinder zur Unmoralität, sittlichen und intellektuellen Mangelhaftigkeit und zum Irrsinn führt. Gelingt's den Eltern selbst nicht, reich und angesehen zu werden, so sollen doch die Kinder dazu kommen. Das ist löblich, solange die Kinder deswegen nicht ungebührlich angestrengt werden. Warum aber muss der Sohn mehr werden als der Vater ist, und warum muss der Sohn zu einem Berufe gedrängt werden, der seinem Anschauungskreise nicht entspricht, und zu dem er wenig Neigung hat? — Andere arbeiten, um ein möglichst genussreiches Leben im Sinne der Gegenwart zu führen. Nach der täglichen tüchtigen Arbeit, die auch der hat, der an dem aufgeregten Treiben der Zeit nicht teilnimmt, folgt abends vielfach eine sogenannte Erholung bei Bier und Tabak in einer Weise, dass die Einführung der Polzeistunde eine Kraftersparnis bedeutet. Bezeichnend ist für unsere Zeit die Durchführung der Sonntagsruhe, die neben ihrer kirchlichen Bedeutung wohl auch als gesundheitliche Vorschrift aufgefasst sein will. Und wie viel Aufregendes bringen manche Tagesblätter bei der Erörterung wirtschaftlicher, politischer und selbst religiöser Fragen! Sie sollten, um die Volkskraft zu erhalten, nervenerregende Strömungen bekämpfen, geistige Sammlung und Ruhe herbeiführen. Auch die belletristische Litteratur für Kinder und Erwachsene befördert leicht die heutige Aufregung. Psychiater finden in den Fieberphantasien seelisch kranker Kinder Spuren

dayon. Hast und Unruhe zeigen sich ferner in dem Bedürfnis, täglich einen ganzen Stoss, von den 7000 heute erscheinenden Zeitschriften zu lesen. Die Erregung der Erwachsenen geht auf die Kinder über. — Möchte man doch Erholung, Ruhe, Kräftesammlung, Genuss wieder in der Natur, an einfacher, heiterer Familiengeselligkeit finden! Nicht im ruhelosen Getriebe des Alltagslebens, sondern in Musse und Zufriedenheit gedeiht die innere Beschaulichkeit. Oder sollten wirklich und thatsächlich die heutigen Arbeiter nach ihrer Arbeit zu dem rechten Lebensgenuss gar nicht mehr fähig sein? In der Arbeit selbst Genuss und Befriedigung zu finden, hat man leider fast ganz verlernt. — Auch der Lehrerstand ist nicht ganz frei von allem Vorwurf, wenn auch bei ihm die Gefahr von einer andern Seite kommt. Statt vieler Tageszeitungen soll der Lehrer *ein* wissenschaftliches Buch sorgsam lesen; er hat unvergleichlich mehr Gewinn. Rücksichtlich der Beschäftigung ausser der Schulzeit mögen die Verhältnisse recht verschiedenartig liegen. Aber nachtheilig ist's, wenn der Lehrer hie und da auch nicht einen Abend für sich und die Seinen hat. Es mag seine Teilnahme an Bienen-, Gartenbau-, Gesang-, Musik-, Gewerbe-, Bildungs-, Militär- und Kriegervereinen ihren Segen haben. Aber der Lehrerberuf fordert täglich den vollen Krafteinsatz und den ganzen Mann. Dass er hie und da auch am Sonntage in der Fortbildungsschule arbeiten muss, hat auch den Nachteil, dass mancher Fortbildungsschüler dadurch vom Gottesdienste abgehalten wird. Bei nicht rechter geistiger Frische und sorgfältiger Vorbereitung erfolgt immer eine Schädigung der Schüler. Der Lehrer soll alle Wohlfahrtsbestrebungen fördern; aber doch nur so weit kann er ihnen dienen, als sein Haupt- und Lebensberuf nicht darunter leidet. Gerade er muss bedenken, dass körperliches und geistiges Unbehagen und Unbefriedigtsein, Verkürzung der Erholung, des Aufenthalts im Freien und der Zeit des Schlafens eine Schädigung bedeutet, die sich zunächst im Nervensystem fühlbar macht, die aber, wenn sie fortgesetzt wird, Herz und Gehirn schwächt. Es soll hierzu nur auf einen physiologischen Vorgang — nach Prof. Seeligmüller — hingewiesen werden. Die Schwächung der Nerven durch stete Erregung verursacht auch eine Schädigung der Nerven, die das Herz, das frisches Blut allen Körperteilen ganz regelmässig zuführen soll, im gleichmässigen Gange erhalten. Dadurch werden auch die 700 Millionen Gehirnzellen der Grosshirnrinde, die beim regelrechten, frischen Denken, Fühlen und Wollen gesund sein

müssen, schlecht ernährt. Das geistige und mit ihm das körperliche Wohlbefinden geht zurück. Nimmt das Nerven-, Herz- und Gehirnleiden zu und drängen die nun leicht erfolgenden Aufregungen (bei der Arbeit und bei der Erholung) Blut zum Gehirn, so müssen dessen feinere Gefässe einen grössern Druck aushalten, sich erweitern und schliesslich brüchig werden. Der Austritt eines Blutropfens in dem Gehirn kann aber schwere Lähmungen, jahrelange Leiden, ja sofortigen Tod herbeiführen. Die Brüchigkeit aller Adern wird ferner befördert, wenn dem Gefässystem durch unmässiges Trinken, Essen, Rauchen zu viel zugemutet wird.

Neben den Ueberanstrengungen des Körpers und der Seele schaden ferner geistige Entbehrungen aller Art; Sorge und Kummer machen alt vor der Zeit. Aber auch das Mürrische, Verdriessliche, Menschenfeindliche, das heute in manchen Kreisen nur so in die Höhe schiesst, führen dahin.

Wie viele einzelne Personen und Vereinigungen sind heute eifrig bemüht, allen Grund zur Klage zu beseitigen! Es ist hier freilich noch reichliche Arbeit zu verrichten. Hierzu zwei Beispiele! Eine in Lausanne 1894 vorgenommene Erhebung über den Einfluss der Wohnungsverhältnisse auf den Gesundheitszustand hat ergeben, dass die Sterblichkeitsziffer ungefähr in demselben Masse wächst, wie das auf den Bewohner kommende Mass an Wohnung und Luft abnimmt. Die Erhebung erstreckte sich auf 34,252 Einwohner. Auch die Wohnungen mancher Armen unter uns lassen den und jenen Wunsch berechtigt erscheinen. In Graz wurde vom hygienischen Institut der Universität die Sterblichkeit der Säuglinge an Magen- und Darmkrankheiten in den Jahren 1890—1895 festgestellt. Es entstanden dadurch Belege zu dem Verhältnisse zwischen der sozialen Lage und dem allgemeinen Gesundheitszustande. Im wohlhabendsten Stadtbezirke starben von 10,000 Bewohnern an Darmkrankheiten im ersten Lebensjahre 5,01 und im ärmsten 18,5, also fast viermal so viel. Von 100 an Darmkrankheiten gestorbenen Kindern kommen auf den reichsten Bezirk 5,6, auf den ärmsten 37,6, also siebenmal so viel. Bei der Einteilung der Eltern nach ihrem Besitztum ergab sich, dass von 100 Kindern im ersten Lebensjahre Darmkrankheiten erlagen in der vornehmsten Klasse 2,5, in der Klasse der Tagelöhner und Handarbeiter 82! (S. Rissmann, Deutsche Schule, 1897, S. 242/43).

Aber auch grössere Kinder, wenn sie unter einem der oben genannten Auswüchse leben, müssen als werdende Menschen ge-

schädigt werden, schwerer als die Erwachsenen. Die Kinder werden zur geistigen Minderwertigkeit förmlich hingedrängt.

Ferner ist bei der Pflege und Erziehung der Kinder manches versäumt worden. Fehler werden begangen in der Kinderstube, in der Schule und bei der Beschäftigung der Schulkinder nach dem Schulschluss.

Das Neugeborene soll in die frische Luft und den Sonnenschein. Reine Luft und Sonnenschein sollen auch im umfänglichsten Masse in den Wohnraum kommen. Das Kleine soll nicht mit künstlicher und reizender Kost genährt werden; es ist mit der grössten Sauberkeit zu pflegen. Weg mit allem vorzeitigen Wecken der Geistesthätigkeit; nie auf das Kind einstürmen, nicht zu früh mit ihm lachen, scherzen, spielen! Man lasse es in Ruhe und sich langsam entfalten. Kommt die Kraft, dann regt sie sich; mag es immerhin gegen gleichalterige still, ja stumpf erscheinen. — Der Schule machen Aerzte den Vorwurf, dass sie den Genuss der frischen Luft und die körperliche Bewegung einschränke, dass die Unterrichtszeit der kleinen Schüler zu ausgedehnt sei. Es sei unrecht, die Hausaufgaben gleich nach der Schule fertigen zu lassen; das Kind müsse sich geistig und körperlich erst erholen. Schwächliche Kinder sollen in noch grösserem Umfange, als es jetzt geschieht, erst mit dem 8. und 9. Lebensjahre zur Schule kommen und nur 1—2 Stunden täglich Unterricht haben. Aller Privatunterricht sei bei vollem Schulbesuch nachteilig. Bitter, aber vielleicht gerecht sind die Vorwürfe, dass die Schule zu viel Wort-, aber zu wenig Sachunterricht betone. Das Auswendiglernen, besonders das Unverständene, befördere und befestige den Schwachsinn. Gedichtchen würden eingeprägt und ihre anschauliche Erläuterung — bei Frühlingsliedern etwa im Freien — sei unterblieben; Zahlenamen würden gesprochen und Zahlbegriffe fehlten, da der Schüler nicht mit Rechenstäbchen und -würfeln, sondern mit Zahlenamen habe arbeiten müssen. Es werde trotz Pestalozzi noch leerer Wortkram getrieben (Raumlehre, Naturkunde im weitesten Umfange, Zeichnen, Erdkunde, Geschichte). Wieviel möge mancher Schüler geschädigt werden bei der Erörterung schwerer Begriffe des Religionsunterrichts. Dazu sei es ein Nachteil, wenn ein Lehrer zu viele Schüler habe. Den armen unter ihnen fehle infolge weit verbreiteter Unzufriedenheit der Eltern die Vater- und Mutterliebe; dem Lehrer aber sei es auch nicht möglich, ihnen diese

durch ein liebewarmes Herz zu ersetzen. Alles Gerügte bedeute Ueberanstrengung und befördere das seelische Zurückbleiben.

Ausserhalb der Schulzeit hat die Schule, vereint mit der Familie, für geordnete Beaufsichtigung zu sorgen oder sie in rechter Weise zu beeinflussen. Auch in Dörfern und mittelgrossen Städten, der grossen nicht zu gedenken, gilt es, wachsam zu sein. Entweder sind während der Arbeit der Eltern in Werkstatt, Fabrik oder auf dem Felde die Kinder sich selbst überlassen und liegen, wie man sagt, den Tag über auf der Strasse, oder sie werden, entgegen der gesetzlichen Bestimmung, zur Arbeit in der Landwirtschaft und Hausindustrie vom Schulschluss ab herangezogen. Eins ist so schlimm wie das andere. Haben die Kinder mürrische und strenge Aufseher oder Arbeitgeber, dabei auch noch die Sorge um die anzufertigenden Schulaufgaben, also neben Körperanstrengung noch Gemütsunruhe, und die in der Hausindustrie beschäftigten etwa enge und dumpfe Arbeitsräume, dann macht der seelische Verfall raschen Fortschritt, zumal wenn ungenügende Ernährung, Mangel an Sauberkeit am Körper, an den Kleidern, im Wohn- und Schlafräume dazu kommen, und schliesslich die Nachtruhe noch ungenügend ist. Wir Lehrer des Grossherzogtums Sachsen sind glücklich zu preisen, dass uns das Gesetz zur Seite steht und anstrengende Kinderarbeit vor dem Vormittagsunterricht, zwischen diesem und der Nachmittagschule und in den ersten zwei Stunden nach der letztern verbietet. Wie gingen doch die Kinder zurück, die in der schulfreien Zeit von morgens bis abends an den Arbeitgeber gebunden waren, der häufig seinen Anordnungen mit dem Rohrstock Nachdruck verschaffte. In den Ferien sollten die Kinder höchstens sechs Stunden den Tag arbeiten. Ein böses Zeichen der Zeit ist's, dass die Kinder immer noch vor zu langer und anstrengender Arbeit geschützt werden müssen. In der Schule sollten öfters und ganz urplötzlich Erhebungen vorgenommen werden über die Art und Dauer der Arbeit und über die Zeit, die den Kindern für das Spiel frei bleibt. Bei rechter Sorge um das Wohl seiner Schüler, auch in der schulfreien Zeit, wird es dem Lehrer, wenn auch vielfach nicht sofort, möglich werden, wohlthuenden Einfluss auf die Familie seiner Schutzbefohlenen auszuüben. Der Schulvorstand wird bei allein nicht zu überwindenden Missständen bald hilfreiche Hand bieten. Von der Familie hat alle Heilung der Schäden unserer Zeit auszugehen. Pestalozzis Wort: »Die Familie muss Rettungsanstalt werden,« ist heute be-

rechtiger als je. Entstehen geordnete Familienverhältnisse, sind Vater und Mutter überzeugt von dem, was not thut, so werden viele, vielleicht alle Ursachen der seelischen Schädigungen der Kinder schwinden. Werden wieder an Stelle mancher die Unzufriedenheit absichtlich gross ziehenden Tagesblätter Bücher, wie die von Stifter, Hilty, Oeser, gelesen, und wird das Familienoberhaupt zugleich der Priester des Hauses, hält er auf das Tischgebet, liest er, vereint mit den Seinen, in stillen Stunden wieder, wie sonst, ein Gesangbuchlied, einen Psalm oder einen Abschnitt aus einem ihm zusagenden ernstern Buche, das er bei einiger Musse finden muss, so wird er die Freude haben, dass die Seinen einen sittlichen Halt bekommen, der eine feste Burg ist gegen das Anstürmen der Leiden der Zeit. Thatsächlich sind in religiös gestimmten Familien die Leiden unserer Tage an den Kindern selten. Haus und Schule reichen sich dann die Hand und erziehen ein glaubens- und willensstarkes kommandes Geschlecht.

#### IV.

Gehen wir schliesslich zur *Behandlung unserer Schüler*<sup>1)</sup>, soweit sie Sache der Volksschule ist, über.

Mehrfach wird diese ausschliesslich oder doch zuerst eine ärztliche sein müssen, und der Lehrer hat sich vor Uebergriffen in ein Gebiet, das er nicht beherrscht, zu hüten. Nichts kann ihm nachteiliger sein, als Kurpfuscherei zu treiben. Der Lehrer beschränkt sich darauf, die allgemein gültigen Gesundheitsregeln, die allerdings heute vielfach mit Füssen getreten werden, zu lehren, einzuprägen, und soweit es in seinem Berufe liegt, darauf zu sehen, dass nach ihnen gelebt wird. Bei unsern Kindern kommen eine Reihe von ärztlichen Massnahmen in Frage, die ich nicht kenne, also nicht angeben kann. Aber auch diejenigen Vorschriften, die ein Lehrer kennen muss, der seine Lebensaufgabe in der Erziehung schwachsinniger Kinder findet, sind hier nicht genannt, sondern nur die, die der Volksschullehrer beachten soll.

Rücksichtlich der *Möglichkeit* des Erfolgs der Behandlung ist zu bemerken, dass viele Schädigungen leider nicht zu beseitigen sind. In andern Fällen ist beim rechtzeitigen und zweckmässigen Eingreifen ein Aufhalten der Erkrankung, wohl auch eine Besserung, ab und zu auch eine Heilung möglich. Kann die Krankheit zum

---

<sup>1)</sup> S. Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Die Schrift ist mehrfach warm empfohlen worden.

Stillstand gebracht werden, so entspricht die geistige Reife des Kindes wohl derjenigen von Kindern, die zwei bis drei Jahre jünger sind. Zufrieden muss man dann sein, wenn der Abstand sich nicht vergrössert. Besserung erfolgt, wenn das Ungesunde aus einer Schwäche entstand, die durch Pflege gehoben werden kann. Heilung tritt ein, wenn der Fehler aus Ueberanstrengung, verkehrter Erziehung und ungehörigem Unterricht kam. Einen etwaigen Erfolg wird im voraus nur der sachkundige Arzt feststellen können. Ist eine Erkrankung oder auch nur eine Anlage dazu da, so ist ihre Entfaltung bis zur Geisteskrankheit möglich. Der Lehrer hat daher alle Ursache auf der Hut zu sein.

Zur Vorbedingung eines erfolgreichen Unterrichts gehört zuvörderst zweierlei: erstens eine geistig gesunde Umgebung, die vernünftig erzieht, und zweitens ein möglichst gesunder Körper des seelisch nicht völlig gesunden Kindes. Sind die Eltern des Kindes aufgeregt, eckig, unüberlegt im Reden und Handeln, leicht reizbar und empfindlich, jähzornig, hysterisch, oder bringen sie dem Kinde Liebe in verkehrtem Sinne entgegen, die glaubt, jeden Wunsch an den Augen des Lieblings ablesen und erfüllen zu müssen, so ist das Kind um so mehr gefährdet, je deutlicher eine Anlage zur Erkrankung in ihm oder die Erkrankung schon in der Entwicklung begriffen ist. Die verkehrte Liebe, die jede Anstrengung beseitigen will, befestigt den im Kinde immer vorhandenen Eigensinn und hindert es, aus einem egoistischen ein soziales Wesen zu werden. Das Kind soll früh gehorchen lernen. Ueberwindet es dann leichter leibliche Uebel, wie Masern, Scharlach, Keuchhusten, veitstanzähnliche Erscheinungen, so ist es auch, besonders wenn der Gehorsam aus innerm freiem Antriebe kommt, für die geistige Ausbildung viel eher und im weitern Sinne zugänglich. Setzt es unter Benutzung der Schwächen seiner Umgebung seinen Willen durch, so wird an ihm die seelische Fehlerhaftigkeit gross gezogen. Solche Kinder vermögen sich dann nicht in die Lebensverhältnisse zu fügen, meinen vielmehr auch im spätern Leben, alles nach ihrem Sinne lenken zu können. Da das nicht gelingt, man sie verlacht, so werden sie rasch namenlos unglücklich. Aus solchen Familien sind die Kinder zu entfernen und in gesunden Kreisen, die sie aufmerksam und liebevoll pflegen, unterzubringen. -- Die Erfahrung zeigt, dass geistig leidende Kinder meist auch körperlich krank sind. Daher muss vor jeglicher Einwirkung auf die Seele das körperliche Wohlbefinden gehoben werden. Vielfach wird dies in

unsern Fällen durch zweckmässige Ernährung, geregelte Beschäftigung und Ruhe geschehen. Es wird überschüssige Nahrung, besonders Milch in allen Formen der Zubereitung, täglich geboten. Alle reizbare Kost — Bohnenkaffee, Thee, Alkohol (Bier, Wein — Tokayer!), scharf gewürztes Fleisch u. dergl. ist immer zu meiden. Die leicht verdaulichen Abendmahlzeiten sollen  $1\frac{1}{2}$ —2 Stunden vor Schlafengehen genommen werden. Längere Bettruhe, auch am Tage, ist wohlthuend. Die körperliche Pflege fordert viel Aufenthalt, bez. Beschäftigung, im Freien. Neben mannigfaltigem Spiel, das nie hastig und aufregend zu betreiben ist, sind die Kinder zu leichten Gartenarbeiten anzuhalten oder spazieren zu führen. Baden in rechter Weise anzuordnen, setzt schon ein grösseres Verständnis für die Erkrankung voraus. Manches Spiel für das Zimmer — Dame, Zwickmühle, Domino, Halma u. ä. — bringen bei rechter Handhabung Förderung und Hilfe. Ebenso ist die Beschäftigung in der Werkstatt — Papp-, Schnitz-, Tischler-, Metallarbeit — und die Arbeit nach Fröbelscher Weise heilsam. Diese Spiele und Arbeiten regen immer auch den Geist an, und deshalb sind sie besonders wertvoll.

Bei genügender Kräftigung des Körpers wird durch den Unterricht der Geist weiter beeinflusst durch seine planmässige Ausbildung. Alle hier folgenden Angaben hierzu sind wegen der Verschiedenartigkeit der Fälle und wegen des ungleichen Lebensalters, in dem der Unterricht beginnt, allgemein gehalten. Der Unterricht ist vielfach über das 6., 7. und 8. Lebensjahr hinaus zu verschieben. Zuerst ist er kurze Zeit zu geben, halbstündig den Tag. Auf zweierlei ist hinzuweisen: der kindliche Geist muss vom Unterricht ganz und gar, ganz und voll in Anspruch genommen werden, und aller Unterricht muss geistige Erhebung sein. Ein Abschweifen der Gedanken darf keinesfalls eintreten. Unsere Kinder sind dazu mehr geneigt als gesunde; ja ihre Krankheit besteht zuweilen nur in der Gedankenflucht. Darum ist ihre freiwillige, volle und ganze Aufmerksamkeit, ihr Interesse nötiger als bei gesunden. Sie sollen, auch ausserhalb der Schulzeit, immer nur eins auf einmal betreiben, damit ihre Gedanken immer beisammen bleiben. Sie dürfen z. B. — man sollte darauf auch bei gesunden Kindern sehen — zur Zeit der Erholung nicht Schulaufgaben durchgehen, beim Frühstück nicht lesen. Das Haus sündigt hier und gibt mancherlei Veranlassung zur schlechten Gewöhnung, indem es z. B. das kleine essende oder trinkende Kind hätschelt, vom kleinen spielenden Kinde eine

Aufmerksamkeit nach den Launen des Erwachsenen fordert; letzteres ist geradezu grausam. Eine Schädigung ist im Unterrichte weiterhin alle Er- und Aufregung. Gerade der gewissenhafte, eifrige Lehrer soll sich hier hüten. Dem Kinde ist mehr Zeit zur Ueberlegung, Verarbeitung, Einprägung zu lassen. Die Bildungsziele sind geringer, ihre Erreichung erfolgt langsamer. Langeweile aber darf im Unterricht nie aufkommen. Ruhe des Lehrers in Worten, Gebärden, Mienen, im Gang und allem Thun, aber auch Ruhe der Schüler, ist unbedingt zu fordern. Auf Begeisterung, die im Unterricht Gesunder gern herbeigeführt wird, muss man verzichten; sie führt zum Affekt oder ist schon Affekt. Alles Liebkosen, Hätscheln, Schmeicheln, Necken der Schüler, wozu man infolge der Erkrankung der Kinder leicht geneigt ist, wirkt schädlich. Und doch soll die Heiterkeit nie verloren gehen. Sie macht die vom Schüler geforderte Aufmerksamkeit, Anstrengung und Arbeitsleistung leicht. Sie ist der Anfang zur Hebung und Steigerung der erschlafte Kraft. Das Bewusstsein, etwas leisten zu können, wirklich Kraft zu haben, wie andere schaffen zu können, soll stets empfunden werden. Jedes Niederdrücken der Stimmung, jede Belastung des Kopfes und Herzens vergrössert das Leiden. Aller Unterrichtsstoff, wie jede Massnahme zur Darreichung, Einordnung und Einprägung desselben muss der geistigen Erhebung des Schülers dienen. Jede den Schüler verletzende Miene, Gebärde, Handbewegung, jedes kränkende Wort — du kannst es doch nicht, wirst es wohl nicht leisten, hast nicht aufgepasst — Schimpfworte sind ängstlich zu meiden. Eine einzige Unüberlegtheit reisst das Bewusstsein, Kraft, eigene Leistungsfähigkeit zu besitzen, und alles entstandene Lustgefühl nieder und vernichtet alle bisherige Arbeit. Trotzdem muss die Schule alles Eigenwillige beim Kinde beseitigen und Gehorsam, Folgsamkeit anziehen. Dass dies am nachhaltigsten mit herzlicher Freundlichkeit geschieht, ist bekannt. Sind unsere Schüler durch schwache Eltern, die ihren nicht gesunden Kindern jeden Wunsch glaubten erfüllen zu müssen, verwöhnt und im Eigensinn bestärkt, so hat der Lehrer durch ruhiges Beobachten und bestimmtes Auftreten die physische, moralische und intellektuelle Kraft des Zöglings festzustellen, um, nach ihr sich richtend, ihm nicht zu nahe zu treten, aber von ihm auch alles zu fordern, was verlangt werden kann. Unsere Zeit verwöhnt manches Kind recht sehr. Man sieht ihm einmal zu viel nach, und dann geht die grosse Widerwilligkeit, die Sucht, sich gegen alles aufzulehnen, von den Eltern auf das Kind

über. Ja, manche Eltern bestärken ihr Kind in der Widerspenstigkeit. Man braucht nur aufmerksam die Schülerschar, besonders beim Spiel, bei Ausflügen und Schulfesten, zu beobachten. Wohl gibt's viele, die blind zu gehorchen gewöhnt sind; ihre Niedergeschlagenheit, aber auch ihre Unselbständigkeit zeigt's. Viele aber auch haben einen so dreisten, sichern, herausfordernden Blick, der deutlich spricht: ich weiss genau, wieweit ich zu folgen habe, und wo ich, bei etwaiger zu grosser Zumutung, Beistand und Hilfe finde. Aber auch dann, wenn solche Kinder geistig leidend sind, muss Unterordnung und Gehorsam sich einstellen. Die vielfach leicht beweglichen Glieder und die in wunderbarster Weise umspringenden Gedanken müssen auf einen bestimmten Punkt gerichtet bleiben. Kann das Kind erst seinen Körper beherrschen, dann lernt's auch die Herrschaft über den Geist und stellt sich schliesslich in den Dienst der sittlichen Ideen. Anstrengung und Selbstüberwindung kann daher unsern Kindern nicht erspart bleiben; nur muss man sich immer bewusst sein, wieviel man fordern darf. Hierbei ist das Gemeinsame beim Turnen, Gesang, ja bei jedem Unterricht -- denn keiner darf zum Einzelunterricht ausarten -- also das Gemeinsame der Schule überhaupt, eine Hilfe. Darum ist das Einordnen unserer Kinder unter die gesunden Schüler, wenn es sonst nicht durch andere Dinge verboten ist, von wohlthuenden Folgen. Das Eckige, Eigensinnige, Zerfahrene, Rechthaberische, das Trotzige oder auch die Traurigkeit, das Verstimmtheit, die Sorge, nichts leisten zu können, wird in rechte Bahnen gewiesen. Der Eigensinnige und Uebermütige hütet sich, um nicht verlacht zu werden, und der Scheue wird in den Kinderstrudel mit hineingezogen. Einzelerziehung ist daher für unsere Belasteten i. a. verwerflich. Die Werkstattarbeiten und Bewegungsspiele, kleine Dienstleistungen im Hause, Garten und Felde fordern auch durchweg Ruhe der Glieder und Gedanken. Die stete Beschäftigung, die jedoch nicht als Last empfunden werden soll, gibt neben der Ruhe Sicherheit und dem entstehenden Selbstvertrauen, den krankhaften Gedanken eine gesunde Richtung und befördert natürliches Thun.

Der Unterrichtsplan ist in einfachster Weise zu gestalten; alles Unnötige, Angenehme und Wünschenswerte ist hinter das Notwendige zu stellen. Dies und das langsame geistige Fortschreiten sprechen, entgegen dem vorhin Gesagten, für gesonderte Unterrichtserteilung. Am zweckmässigsten werden die Schwachbefähigten daher, soweit dies nach Lebensalter, geistigem Fortschritt und

Lernbefähigung möglich ist, zu einer Klasse vereinigt, die für sich zu unterrichten ist. Das Beisammensein in bestimmten Stunden, im Nachhilfeunterricht für Schreiben, Lesen, Rechnen, der gewiss als Geringstes des zu Fordernden an allen Volksschulen besteht, bietet die Vorteile gemeinsamer Arbeit und sorgsames Berücksichtigen des Krankhaften. Können die Schulkinder an einzelnen Unterrichtsstunden ihrer Klasse — Heimatkunde, Lesen, biblische Geschichte — noch ausserdem teilnehmen, so ist das, wenn eine Beschwerung der Kranken und ein Aufhalten und Hemmen der Gesunden dadurch nicht eintritt, kein Fehler, zumal es oft vorkommt, dass einzelne leidende Kinder für einen Unterrichtsgegenstand eine Vorliebe und grössere Fassungskraft besitzen, so dass da und dort im Unterrichtsplan ein Schritt zum Wünschenswerten geraten erscheint. Eine einseitige Ausbildung in einem Unterrichtszweige ist aber zu meiden. Ja, wenn eine recht grosse Hinneigung dafür bei sonstiger geistiger Schwäche und Schwerfälligkeit besteht, so ist regelmässig ein Einhalten, ein Ablenken davon und ein Hinlenken zu andern Dingen geboten. Es gilt für unsere Zurückgebliebenen, dass eine allseitige Ausbildung zu erfolgen hat und für die Dauer auch nicht ein einziger Zweig der Volksschule zu entbehren ist. Zeigen sich auffallende Mängel für einen Lehrgegenstand, so sollen — nach Trüper — ausser der Schule die entgegengesetzten Interessen gepflegt werden — beim schlechten Schreiben und Lesen im ersten Schuljahre das Zeichnen, Bauen, Modellieren im Hause, — oder aber, man wendet das Interesse andern Anschauungsmitteln als denen der Schule zu. Beim Stillstand oder Rückschritt im Rechnen soll der Schüler bei der Erholung im Freien Zahlen auffassen, welche Bäume, Blumen, Wege, Felder darbieten.

Mit aller Darbietung hat man so weit zurückzugehen, bis man appercipierende Vorstellungen trifft. Mehrfach wird man immer wieder mit den elementarsten Dingen anfangen müssen. Das Auffassen ist schwer, ebenso die Einprägung und Einordnung in etwa vorhandenes Wissen. Ist letzteres mechanisch, lückenhaft, verkehrt, so ist es erst langsam zu beseitigen, ehe man den Grund zur neuen, dann schrittweise vorwärtsgehenden Arbeit legen kann.

Die methodische Verarbeitung hat nach den Formalstufen zu geschehen. Ein mechanisches Einprägen, in der Erwartung, dem Kinde werde das Verständnis schon einmal kommen, ist wertlos. Es kann allerdings scheinbar vorzügliche Resultate erzeugen.

Mechanisch wird von dem Kinde manches verhältnismässig leicht aufgefasst und behalten — Regeln im Sprachunterricht, Verschen, Liedchen, Regeln fürs Rechnen; mechanisch wird auch sonst manches geleistet, z. B. mechanisches Addieren, Kopieren von Linear- und Freihandzeichnungen u. v. a. Aber weh, wenn nach dem Inhalte und der Bedeutung des Aufgenommenen oder Geleisteten gefragt wird! Dressur und Verbalismus sind hier noch mehr zu verdammen wie sonst.

Die Mittel der Zucht, die unmittelbar den Willen und das Gemüt des Zöglings beeinflusst, sind für die geistig Schwachen vielfach wichtiger als der Unterricht. Wohl ist an Stelle eines fehlerhaften, kranken Geistes nicht sofort ein gesunder zu setzen, ja die Umwandlung geschieht sehr stufenweise und langsam. Aber nachteilige Wünsche und Neigungen, krankhafte Gesinnungen und Bestrebungen sind auch mit den unmittelbar einwirkenden Mitteln der Zucht zu hemmen und zu beseitigen. Für Besseres, Schöneres, Vollkommeneres kann durch sie Lust erzeugt werden.

Das krankhafte Gemüt und die verkehrte Willensrichtung werden hier geradewegs und schnurstracks gepackt. Es geschieht dies hauptsächlich durch den die ganze Schule durchziehenden einfachen, frommen Ton, der sich im gemeinsamen Arbeiten, gegenseitigen Helfen, Fördern zeigt, darin, dass eins dem andern in Ehrerbietung dient, ihm Freude machen, Aufmerksamkeit, Liebe erweisen will. Es erfolgt ferner neben dem ganzen Tone des Schullebens in der gemeinsamen Andacht, dem gemeinsamen Gesang und Gebet. Der Scheue, Verstörte, Missmutige, Widerwillige wird dadurch sanft, aber bestimmt zum Rechten gezogen, und bald folgt er frisch und fröhlich aus freiem Antriebe. Die vorbildliche Persönlichkeit des Lehrers, die mehr als durch Worte durch einfache Pflichterfüllung, stille, allen zu gute kommende Arbeit sich gibt, schafft am gewissesten mit, was unsern Armen vielfach am meisten fehlt: Festigkeit der Lebensordnung, gute, feste Gewohnheiten, Pünktlichkeit, Treue, Fleiss, dem Innern entströmendes Wollen, selbstthätiges Vorwärtsstreben, dem sich wohl bald auch gelingendes Handeln anfügt. Alles führt, sofern es in der Richtung des Guten liegt, jenes frohe, beglückende Gefühl der erfüllten Pflicht herbei, das bei den vielfachen Wechselfällen des Lebens gewissen und sichern Halt gibt.

Litteratur: *L. Strümpell*: Die pädagogische Pathologie, *Emminghaus*: Die psychischen Störungen des Kindesalters, *Koch*:

Die psychopathischen Minderwertigkeiten, *Trüper* : Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter, *Scholz* : Die Charakterfehler des Kindes, *Siegert* : Problematische Kindernaturen, *Ufer* : Geistesstörungen in der Schule, derselbe : Wesen des Schwachsinn, *Spitzner* : Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten für die Pädagogik, *Seeligmüller* : Wie bewahren wir unsere Kinder vor Nervenleiden? *Trüper, Koch, Ufer, Zimmer* : Die Kinderfehler, Zeitschrift. S. auch verschiedene Artikel in dem Encyclopäd. Handb. der Pädag. v. *Rein.*

---

## Rezensionen.

---

*P. Conrad, Präparationen für den Physik-Unterricht in Volks- und Mittelschulen. II. Teil: Optik, Wärme, Magnetismus und Elektrizität. Erschienen 1898 im Verlag von Bleyl & Kämmerer in Dresden. Preis 5 Fr. 35 Cts.*

In demselben Verlag erschien im Jahre 1889 der I. Teil der Präparationen, enthaltend Mechanik und Akustik, der mit dem neu erschienenen Teile zusammen eine vollständige Methodik des Physikunterrichts für Volks- und Mittelschulen, aufgebaut auf den Herbart'schen Grundsätzen, bildet.

Dieses Werk verdient um so mehr die Aufmerksamkeit aller Lehrer und speziell derer, welche sich mit Physikunterricht abgeben, als es das erste ist, worin in recht einlässlicher, gut begründeter Weise die Herbart'schen Grundsätze auf diesen Zweig der Naturwissenschaft mit grossem Geschick angewendet worden sind. Der Verfasser hat seiner Zeit unter *Zillers* Leitung an der akademisch-pädagogischen Seminarübungsschule zu Leipzig und später während fünf Jahren an der Sekundar- und Bürgerschule in Eisenach den physikalischen Unterricht erteilt. Besonders in der letzten Anstalt hat er die Materialien zum vorliegenden Buche zusammengestellt, als Präparationen im Unterricht verwendet und ausprobiert. Dieser Entstehungsweise entsprechend, ist das Buch für einen mehrjährigen Kurs in Physik berechnet und enthält so viel Material, dass dieses nur in solchen Volks- und Mittelschulen, wo dem Physikunterricht viel Zeit zugewiesen ist, vollständig durchgearbeitet werden kann. Doch wird auch der Lehrer, der sich in der weniger glücklichen Lage befindet, in verhältnismässig kurzer

Zeit seinen Schülern die Hauptgesetze, nach denen sich diese Naturerscheinungen vollziehen, erklären zu müssen, aus dem Buche, gerade infolge der übersichtlichen Anordnung des Stoffes, mit Leichtigkeit für seine Schulverhältnisse einen bedeutend kürzeren und einfacheren Lehrgang herausziehen können.

Die Methode, welche in diesen Präparationen befolgt wird, ist in der Einleitung zu denselben des Näheren erörtert und begründet. Während bisher wohl meistens der Physikunterricht nach dem Schema: Versuch, Beobachtung, Gesetz, Anwendung erteilt wurde, möchte der Verfasser als Ausgangspunkt der Besprechung einer Erscheinung, eines Apparates, die *Erfahrung* des Kindes hingestellt wissen. Das den Kindern bereits aus alltäglicher Anschauung Bekannte soll zunächst gesammelt und behufs Verwendung zum Nachherfolgenden geordnet werden. Der Verfasser hat recht, wenn er sagt, dass in dieser Beziehung kein Unterrichtsfach günstiger gestellt ist als gerade das physikalische. Nun hat ja der Physikunterricht in der Volks- und Mittelschulstufe zum Zwecke, nur diejenigen Erscheinungen und Apparate zu besprechen, welche dem Schüler aus der täglichen Erfahrung schon oberflächlich bekannt sind. Um so mehr wird es sich da empfehlen, als Ausgangspunkt die Erfahrung zu wählen. Der Versuch wird dann nur da notwendig sein, wo es sich darum handelt, genauere Aufschlüsse zu liefern, als wir sie durch das unmittelbare Beobachten einer Erscheinung erhalten können. Er löst uns die Rätsel, welche bei der eingehenden Besprechung eines Vorganges entstehen können. Wir schlagen also im Unterricht den Weg ein, den der Forscher befolgt. Eine Erscheinung gibt den Anstoss zum Studium derselben; durch Versuche werden die Fragen, die sich dabei aufdrängen, beantwortet, und schliesslich können sich die Gesetze ergeben, nach welchen sie sich vollzieht. Wird im Unterricht so verfahren, so bleibt das Interesse der Schüler immerfort rege, und mehr als das: die Schüler gewöhnen sich daran, jeden Vorgang denkend zu verfolgen; sie werden zur selbständigen Forschung angehalten, und das ist ja doch der Hauptzweck des Unterrichts in Naturlehre.

Der Stoff in den Präparationen ist nach sog. »physikalischen Individuen« geordnet. Für jede Einheit ist ein Gegenstand oder eine Erscheinung, welche grosse Bedeutung hat und daher auch lebhaftes Interesse erwecken wird (phys. Individuum), als Ausgangs-, Mittel- und Zielpunkt der Besprechung gewählt. Bei dieser er-

geben sich dann physikalische Gesetze, welche des genauern erörtert und hernach eingeübt werden.

Es wird vielleicht kein Lehrer im stande sein, sich genau an das in den Präparationen Gebotene zu halten; sind ja doch der Erfahrungskreis und die Entwicklungsstufe der Schüler, die dem Physikunterricht zu Gebote stehende Zeit, die Apparatensammlung in den Schulen ganz verschieden und doch Faktoren, die den Gang des Unterrichtes ganz wesentlich beeinflussen. So viel muss aber unumwunden zugestanden werden, dass die »Präparationen« jedem Lehrer in Bezug auf Anordnung des Materials, wie auch in Bezug auf Art der Behandlung ganz Ausgezeichnetes bieten und besonders dem Anfänger als unentbehrlicher, gut führender Wegleiter dienen können. Es ist sehr zu begrüßen, dass der Verfasser sein früher begonnenes Werk jetzt vollendet hat, weil z. Z. gerade im Kanton Graubünden dem Physikunterricht an Realschulen mehr Zeit und Aufmerksamkeit gewidmet werden soll als bisher. Die Präparationen werden manchem Lehrer, der sich in dem Fache nicht mehr ganz sicher fühlt, auch ermöglichen, sich durch Selbststudium leicht wieder in den Stoff einzuarbeiten.

Dr. G. N.

*Naumann, Naturgeschichte der Vögel Mitteleuropas.* Neu bearbeitet. Herausgegeben von *Dr. Carl R. Hennicke* in Gera. VI. Band. *Taubenvögel, Hühnervögel, Reiher, Flamingos und Störche.* Mit 31 Chromo- und 1 schwarzen Tafel. Gera-Untermhaus. Lithographie, Druck- und Verlag von Fr. Eugen Köhler. Preis Fr. 13.35.

Jeder Lehrer weiss, wie notwendig die sinnliche Anschauung besonders im naturkundlichen Unterricht ist, und wie weit der wirkliche Gegenstand als Anschauungsobjekt über dem Modell und dem Bilde steht. Die Forderung: man zeige die Dinge in natura vor, ist aber leichter gestellt und begründet als in der Praxis befolgt. Wie mancher Schulmeister möchte seinen Schülern gerne ausgestopfte Säugetiere und Vögel zur genauern Betrachtung und Beschreibung vorweisen; aber Schulrat und Gemeinde verweigern die Mittel zur Anlegung einer naturhistorischen Sammlung, sei es wegen wirklicher Mittellosigkeit, sei es aus übertriebener Sparsamkeit oder aus Unkenntnis der Sache. Wie froh muss der Lehrer da sein, wenn ihm wenigstens gute Bilder zur Verfügung stehen, welche die zu behandelnden Gegenstände naturgetreu darstellen. Solche sind nun freilich billiger und deshalb auch von einer ein-

fachen Landgemeinde leichter zu erwerben als ausgestopfte Tiere. Deshalb sollte jede Schule wenigstens ein gutes Bilderwerk für den naturgeschichtlichen Unterricht besitzen. Der Lehrer muss es aber verstehen, unter dem vielen Guten das Beste auszuwählen und zur Anschaffung zu empfehlen. Vor allem sollte er sich das vorliegende Werk von Naumann, das gegenwärtig zum erstenmal in einer wohlfeilen Ausgabe in Folio erscheint, genau ansehen, bevor er sich etwa für ein anderes entscheidet. Das ganze Werk wird zwar wohl auf etwas über 100 Fr. zu stehen kommen. Es kann aber in Lieferungen zu Fr. 1.35 bezogen und so die Auslage auf eine Reihe von Jahren verteilt werden. Zudem ist der an und für sich hohe Preis in Anbetracht des reichen und vortrefflichen Inhalts erstaunlich niedrig. Gerade die zahlreichen kolorierten Bilder, deretwegen es hauptsächlich berücksichtigt zu werden verdient, machen es zu einem Lehrmittel ersten Ranges. Man sehe nur einmal den Auerhahn an, wie er stolz auf dem Kiefernaste sitzt, den prächtigen Birkhahn auf dem Baumstrunk und die sommerlich und winterlich gekleideten Schneehühner auf den Felsblöcken, und man wird gestehen müssen, dass da alles Natur ist, Körperbau, Farbe, Haltung und Umgebung. Die Vögel sind so plastisch gehalten, dass sie uns als greifbare Körper und nicht nur als gefärbte Flächen entgegentreten. Solche Anschauungsmittel bilden einen trefflichen Ersatz für die wirklichen Objekte und sind wohl geeignet, zur Erzeugung klarer Vorstellungen zu dienen. Das Naumannsche Werk sei also schon um der vorzüglichen Bilder willen aufs wärmste empfohlen. Daneben bietet es aber in seinem Textteile auch reichen Stoff für die Vorbereitung auf den Unterricht. Jeder Vogel wird einlässlich nach Aussehen, Aufenthalt, Eigenschaften, Nahrung, Fortpflanzung, Feinden, Jagd, Nutzen und Schaden behandelt. Für die Gründlichkeit und Gedicgenheit des Textes bürgen die Namen einer Reihe von hervorragenden Gelehrten, die auf dem Titelblatt als Mitarbeiter aufgeführt sind.

*Lesebuch für die II. Stufe der Sekundarschule.* Herausgegeben von der kantonalen st. gallischen Sekundarlehrer-Konferenz. St. Gallen, Fehrsche Buchhandlung. 1897. Preis: Fr. 2.50.

Die rührigen Sekundarlehrer des Kantons St. Gallen haben uns wieder ein wertvolles neues Lehrmittel geliefert, das II. Lesebuch für die Sekundarschulstufe. Dessen reicher Inhalt ist nicht, wie dies bei ähnlichen Büchern meist üblich, nach formalen, sondern

nach sachlichen Gesichtspunkten angeordnet. Es enthält also nicht einen besondern Teil für Prosa, einen andern für Poesie; es sind darum auch nicht etwa lyrische und epische Gedichte und bei diesen wieder Balladen, Romanzen etc. in geschlossenen Reihen aufgeführt. Wir finden vielmehr den buntesten Wechsel von Prosa und Poesie, von Lyrik, Epik u. s. f. Der erste Hauptteil enthält ethische, der zweite realistische Stücke. In jenem gliedert sich der Stoff sodann nach folgenden Gesichtspunkten: Haus und Familie, Glück und Zufriedenheit, Freundschaft, wie das Böse bestraft wird, Vaterlandsliebe, Nächstenliebe, tapfer und wacker im Leben, Humoristika, grössere Lesestücke, festliche Zeiten. Macht der Kunst, idealer Sinn; in diesem finden wir längere Abschnitte für Schweizerkunde, Schweizergeschichte, Weltgeschichte, Erdkunde und Naturkunde.

Die realistischen Teile sollen nicht etwa den ganzen Lehrstoff für Geschichte, Geographie und Naturkunde bieten. Sie enthalten bloss eine Reihe zusammenhangsloser Bilder, die, dem Prinzip der Konzentration gemäss, im Deutschen oder unter Umständen auch im Sachunterricht allemal dann gelesen werden, wenn sie dieser nach der sachlichen Seite behandelt hat. Sie sind trefflich dazu geeignet, das im Realunterricht Gelernte weiter auszumalen und zu vervollständigen und so das dort erzeugte Interesse zu bethätigen. Manche können auch als Ausgangspunkte für die sachliche Behandlung eines Gegenstandes dienen.

Sämtliche Stoffe, die ethischen, wie die realistischen, sind mit grosser Sorgfalt ausgewählt, in zweierlei Beziehung: einmal zeigen Inhalt und Form der gehotenen Lesestücke deutlich, dass hier mit dem alten Satze: für die Jugend ist nur das Beste gut genug, Ernst gemacht worden ist. Sodann wurde auch nur solches aufgenommen, das der Fassungskraft der Schüler auf dieser Stufe entspricht und darum, ohne deswegen zu leicht zu sein, dem Verständnis nicht zu grosse Schwierigkeiten bereitet. Ich hoffe, dass auch die Lehrer an bündnerischen Realschulen sich das neue Lehrmittel genau ansehen und es bald ihrem Unterricht im Deutschen zu Grunde legen werden.

---

### 1798!

Soeben ist in **J. Hubers Verlag** in **Frauenfeld** erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

## Die helvetische Revolution 1798, mit Hervorhebung der Verfassungsfragen.

Von

**Dr. Joh. Strickler**, Archivar.

Neudruck mit Verbesserungen. Preis 3 Fr.

Auf vieljährigen Quellenstudien beruhend, wie niemand sie gründlicher hat pflegen können als Dr. Strickler, der seit Jahren im Bundesauftrag die Akten der Helvetik bearbeitet, bietet diese Schrift einem grössern Publikum in frischer fliessender Darstellung das Wichtigste, was die Quellen über diese Zeit enthalten, und orientiert den Leser vornehmlich in einer bisher vernachlässigten Partie, der auch der grösste Teil der Schrift gewidmet ist. In höchst anregender Weise runden sodann die „Beigaben“ die Erzählungen ab.



