Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter

Band: 5 (1899)

Heft: 1

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. Siehe Rechtliche Hinweise.

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. Voir Informations légales.

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. See Legal notice.

Download PDF: 24.05.2025

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

BÜNDNER
SEMINAR-BLÄTTER
(Neue Folge.)
Herausgegeben von
Seminardirektor **P. Conrad** in Chur.

V. Jahrgang. № 1. November 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 Richter in Davos.

Inhalt: Bemerkungen zu den Eintrittsprüfungen der bündnerischen Kantonsschule. — Aus meinem Kritikbuch. — Recension.

Bemerkungen zu den Eintrittsprüfungen der bündnerischen Kantonsschule.

Von *A. Florin*

Man ist in Lehrerkreisen über den Wert der pädagogischen Beobachtungen, die sich aus Prüfungen ergeben, geteilter Meinung. Während die einen die Prüfungen als untrüglichen Massstab für die Leistungen der Schule und für die geistige Reife der Geprüften betrachten, finden andere, sie seien zum grossen Teil nur eine Gedächtnisprobe und deshalb für die Schule selbst häufig eine Versuchung zu jenem Examendrill, der das Wissen mit toten Zeichen ins Gehirn zu drücken suche. Das Beste, was die Schule ihren Zöglingen bieten könne, die Tiefe des geistigen Interesses, das Streben, Gehörtes und Gesehenes zu ergründen, zeige eine übliche Prüfung niemals. Man vergesse bei den Prüfungen und bei der zahlenmässigen Darstellung ihrer Ergebnisse nur zu gerne, dass geistige Potenzen sich nicht so untrüglich messen oder wägen lassen, wie eine Strassenstrecke gemessen oder ein Sack Kaffee gewogen werden können.

Wir wollen auf diesen Streit hier nicht weiter mit theoretischen Auseinandersetzungen eintreten und nur bemerken, dass der Wert der möglichen Folgerungen wesentlich bedingt ist durch die Gesichtspunkte, welche der Examinator in den Vordergrund stellt; ob er bei der Prüfung nur topographisch verfährt und sich nach dem umsieht, was an der Oberfläche liegt, oder ob er auch bergmännische

Versuche anstellt und den Grund sondiert, auf dem jene Oberfläche sich ausbreitet. Rückschlüsse auf den genossenen Unterricht sind um so lehrreicher, je mehr das Examen in die Tiefe dringt, und umgekehrt nähert sich ihr Wert der Nullgrenze, je breiter sich die „Topographie“ macht.

Die Anforderungen für den Eintritt in die untern Klassen der Kantonsschule haben in den letzten Jahren eine wesentliche Veränderung erfahren. Für die Aufnahme in die I. Klasse wurde früher nur eine Prüfung im Rechnen und im Deutschen abgenommen, wogegen die Realien keine Berücksichtigung fanden. Die Anforderungen für den Eintritt in die II. Klasse waren in vielen Fächern von den Unterrichtszielen der entsprechenden Volks- und Realschulklassen vollständig verschieden. Die heutigen Bedingungen dagegen stimmen in Bezug auf Deutsch, Rechnen und Realien mit den Zielen der bezüglichen Volksschulklassen im wesentlichen überein. Der gute Schüler, der sechs Klassen unserer Primarschulen, die bloss den obligatorischen Stoff des Lehrplanes recht durchgearbeitet haben, durchlaufen hat, besteht das Examen für die erste Klasse mit Leichtigkeit; derjenige, der das Lehrziel des siebenten Schuljahres erreicht hat, kann in die II. Klasse eintreten, und die Anforderungen für die III. Klasse gehen in den genannten Fächern nicht wesentlich über das Ziel des 8. Schuljahres hinaus. Dazu kommt für den Eintritt in die II. und III. Klasse noch die Fremdsprache, die allerdings manchem nicht nur zum Stein des Anstosses, sondern des Falles wird. — Die Revision der Aufnahmsbedingungen, resp. der enge Anschluss des Unterrichtsstoffes der untern Kantonsschulklassen in Deutsch, Rechnen und Realien an die Lehrziele der entsprechenden Schuljahre der Volksschulen bezeichnet einen grossen Fortschritt in unserm Schulwesen. Hiefür einige Beweise. Das Unterbleiben jeder Prüfung in Geschichte, Geographie und Naturkunde für den Eintritt in die erste Klasse wies noch auf Zeiten zurück, in denen Religion, Muttersprache und Rechnen die Kräfte der Volksschule ganz in Anspruch nahmen, und die Realien nur allfälliger geneigter Berücksichtigung empfohlen wurden.*) Nun braucht man aber weder Herbart-Zillerianer überhaupt, noch Nibelungenanhänger insbesondere zu sein, um die Ueberzeugung zu gewinnen, dass zur Volksbildung neben das Dreigestirn der alten Schule Geschichte, Geographie und Naturkunde treten müssen und von den untersten Klassen an sorgfältigste Berücksichtigung verdienen. Ja man ist sich heute in allen

*) Schulordnungen Graubündens von 1846 und 1853.

pädagogischen Lagern vollständig bewusst, dass der Sprachunterricht nur durch die Realien diejenige Zufuhr an geeignetem Lehrstoff gewinnt, ohne welche er zu jener Formalisterei ausartet, der in den Sprachbüchern früherer Jahrzehnte zahllose Hekatomben geopfert wurden.

Die neue Bestimmung, auch in den Realien den Ausweis über einen genau fixierten Umfang von Kenntnissen zu erbringen, ist ein wertvoller Antrieb für den Volksschulunterricht und daher geeignet, den Stand desselben zu heben. Noch wichtiger ist der Einklang des Prüfungsreglements mit den Lehrzielen der obersten Volksschulklassen und der Realschulen. Nach den frühern Eintrittsbedingungen waren die Realschulen Graubündens im wesentlichen blosse Vorbereitungsanstalten für die Kantonsschule und mussten es sein; denn Wert und Erfolg der Realschule wurden einfach nach der Klassennummer bemessen, die einzelne ihrer Zöglinge, welche die Kantonsschule besuchten, da zu erreichen vermochten. Bei den frühern Eintrittsbedingungen stand jedoch dieses Ziel in manchen Fächern in vollständigem Widerspruch mit der Aufgabe, welche unsere Realschulen von jeher gehabt hätten und auch für die Zukunft haben müssen, nämlich ihren Zöglingen eine über das Ziel der Primarschule entsprechend hinausreichende *abgeschlossene* allgemeine Bildung zu geben. Die frühern Aufnahmsbedingungen in die II. und III. Klasse nun stellten auf fachweise Systematik ab; so verlangten sie für die II. Klasse in der Naturkunde Botanik in systematischem Aufbau, für die III. diese und dazu Zoologie unter dem nämlichen Gesichtspunkt. Zum Eintritt in die III. Klasse war ferner Algebra erforderlich. Um in diesen Verhältnissen ihr oberstes Ziel, eine möglichst hohe Klassennummer der Kantonsschule zu erreichen, war die Realschule, vielleicht nur eines oder zweier Schüler halber, genötigt, sich unter das System zu beugen und Dinge zu lehren, die für eine bescheidene Erweiterung der allgemeinen Bildung keinen oder nur sehr geringen Wert hatten. Sie glichen einem Bauunternehmen, das Fundamente aushebt, Mauern einige Meter aus dem Boden herausführt, dann aber plötzlich unterbrochen wird und das Begonnene schutzlos der zerstörenden Witterung aussetzt. Waren die Ruinen auch nicht so grossartig wie etwa die der verunglückten Kanalbauten an der Landenge von Panama, eine Art pädagogisches Panama wurde dadurch doch allen den Zöglingen bereitet, deren Unterricht mit der Realschule aufhörte.

Die Anforderungen des heutigen Reglements dagegen alterieren das Ziel der Realschulen nicht und sind im Vergleich zu den frühern

Bestimmungen ein wahrer Segen. Die Neuerung wird auch für die Kantonsschule von guten Folgen begleitet sein; denn die entsprechenden Aenderungen hinterhalten ein voreiliges Systematisieren, das sich früher auf Kosten einer breiten Basis belebter Anschauungen insbesondere auf mathematischem und naturwissenschaftlichem Gebiete geltend machte.

Es kann daher nur gewünscht werden, dass sich alle Lehrer, denen die Aufgabe zufällt, Zöglinge für den Eintritt in die untern Klassen der Kantonsschule vorzubereiten, der berührten Neuerung bewusst sind, resp. dem Lehrplan unserer Volksschulen die nötige Beachtung schenken.

Sobald aus den Eintrittsprüfungen hervorgeht, dass dies Streben allgemein ist, werden sich auch die Examinatoren, mehr als es bisher geschah, an die Lehrpläne der Volksschulen und der untern Kantonsschulklassen halten können.

Die Prüfungen werden in einzelnen Fächern mündlich und schriftlich, in andern nur mündlich abgenommen.

Ich beginne mit einigen Bemerkungen über das *Aeussere der schriftlichen Arbeiten.* Es lässt bei einem grossen Prozentsatz der Kandidaten viel zu wünschen übrig. Wenn man in früherer Zeit vielleicht zu grosses Gewicht auf eine schöne Handschrift legte, ja diese sogar als Massstab für die Begabung hinstellte, so nimmt man heute das Witzwort: „L'ecriture est la science de l'ignorance“ entschieden leichtsinnig buchstäblich. Man sieht es den verkrüppelten Buchstabenformen von weitem an, dass sie wild aufgewachsen sind, ohne den Versuch, dem Schreiber das Bewusstsein der richtigen Proportionen beizubringen. Es ist dies um so unbegreiflicher, als im heutigen Zeichnungsunterricht das gedankenlose Nachahmen verpönt und das verständnisvolle Massverhältnis gefordert wird, und man diesen Grundsatz bloss auf den Schreibunterricht zu übertragen brauchte. Besonders auffällig ist die unschöne und undeutliche Schreibung der Zahlen. Neben der Schrift mangelt es vielfach am Sinn für saubere und übersichtliche Darstellung. Da ist kein Rand gelassen; dort ist unsauber durchgestrichen; achtlos wird ein Haar zeilenweit gütigst von der Feder mitgeschleppt; fortwährendes Einflicken mit unleserlicher Schrift gehört zu den Beliebtheiten, und dies alles, ohne dass mangelnde Zeit zur Hast drängte, indem zur Abfassung eines Aufsätzchens, zur Lösung von fünf bis sechs kleinen Rechnungsaufgaben je drei bis vier Stunden zur Verfügung stehen. Dazu kommt noch bei vielen die schlechte Körperhaltung. Sie darf

allerdings zum Teil auf die Bestuhlung der Kantonsschule zurückgeführt werden, die in manchen Lehrzimmern noch aus Zeiten zu stammen scheint, welche sich in der Schulentwicklung mit denen der Pfahlbauten in der Menschheitsgeschichte parallel bewegen, und vielleicht im Anfang des XX. Jarhunderts dahin gelangt, wohin sie schon vor 25 Jahren gehört hätte — in den Ofen. Doch können auch diese „Altertümer“ dafür nicht verantwortlich gemacht werden, dass ein grosser Teil der jungen Schreiber nicht nur die drei Schwurfinger und deren zwei Nachbarn, sondern auch die Zungenspitze nebst umliegenden Gegenden tintengetränkt aus der Klausur mitnimmt. Allfällige Löschungen an der Wandtafel werden zwar nicht gerade mit dem Rockärmel vorgenommen, aber fast durchwegs „handvöllig“, und blähte sich auch der einladendste Schwamm in nächster Nähe. — Der Mangel an sauberer und übersichtlicher Darstellung macht sich mehr noch als bei den Aufsätzen beim schriftlichen Rechnen geltend. Die Darstellung, die den Gedankengang einer Auflösung überblicken liesse, findet man äusserst selten, und doch ist das, von der Aesthetik ganz abgesehen, von grosser Bedeutung. Man denke nur an die Aufsuchung eines Fehlers in einer längern Auflösung.

Die unübersichtlichen und zum Teil auch unsaubern schriftlichen Arbeiten der Prüflinge lassen auf einen bedenklichen Uebelstand in manchen unserer Schulen schliessen. Wenn nämlich die Schüler unserer Landschulen unsauber und schlecht schreiben und darstellen, so ist das nicht auf Rechnung mangelnder Uebungszeit zu setzen. In unsern zwei-, drei-, ja sechsklassigen Schulen nimmt die stille Beschäftigung den grössten Teil der Zeit in Anspruch und befasst sich meistenteils mit schriftlichen Aufgaben. Wenn die Schüler trotzdem unsauber schreiben und keinen Sinn für übersichtliche Darstellung haben, so leisten sie damit den Beweis, dass es der Lehrer in dieser Beziehung an der nötigen Belehrung und Kontrolle fehlen lässt. Es soll allerdings zugegeben werden, dass das Schreiben auf der Schiefertafel, das in vielen Schulen die Sparsamkeit gebietet, und das auf Papier zweierlei sind; aber eine Rechnung kann auch auf der Schiefertafel übersichtlich dargestellt werden. Und wenn die Schiefertafel für die unschöne und unsaubere Tintenschrift vorantwortlich gemacht werden kann, so erkläre man ihr den Vertilgungskrieg!

Wenden wir uns aber vom Aeussern zum *Innern*, zunächst zu den Ergebnissen der Prüfung im *Deutschen*.

Die Themen zu den Aufsätzen suchen die Examinatoren immer mehr dem Erfahrungskreise der Schüler anzupassen. Mit Vorliebe werden Aufgaben aus der Geschichte, Geographie oder Naturkunde gewählt, so dass die Schüler auch wirklich etwas zu schreiben wissen. Trotzdem befinden sich unter manchen befriedigenden Leistungen — vom Sprachlichen abgesehen — recht mangelhafte Arbeiten. Zwar scheint in den meisten Schulen die alte Dreiteilung des Themas in Einleitung, Hauptteil und Schluss gelehrt zu werden; dabei fehlt es aber bedenklich an der Einsicht in das Verhältnis der drei Gruppen; namentlich gerät die Einleitung gewöhnlich viel zu lang. So schrieben z. B. dieses Jahr Kandidaten für die III. Klasse zu dem Thema: „Aus dem Sommerleben des Rindviehs in den Bündnerbergen“ Einleitungen von zwei Seiten, während ihr Wissen über die Sache selbst ihnen kaum eine halbe oder dreiviertel Seiten abnötigte. Ueberdies zeigte der Inhalt, dass der Zweck der Einleitung den Schreibern gar nicht zum Bewusstsein gekommen ist. Ihre Darstellung war so, dass sie sich als Einführung in das Sommerleben der Murmeltiere oder der Gemsen, aber auch der Fremden in den Kurorten geeignet oder vielmehr nicht geeignet hätte. — Bedenklicher noch als das Missverhältnis und die mangelhafte Beziehung zwischen Einleitung und Hauptstück ist aber die Planlosigkeit überhaupt, die sich in vielen Arbeiten von Kandidaten der ersten und der folgenden Klassen findet, wo das Thema nicht eine Erzählung ist, die das Nacheinaneer a priori vorschreibt.

Auch dieser grosse Fehler wurzelt in mangelhafter Anleitung und Belehrung; denn es geht keineswegs über den Horizont von Volksschülern höherer Klassen hinaus, den Stoff einer Beschreibung (Schilderung, Beweisführung) planmässig zu ordnen. Die einschlägige Belehrung ist sehr einfach und das Rezept dieser Disponierübungen älter als Herbart und Pestalozzi und dennoch auch heute sehr empfehlenswert. Allerdings muss dabei vorausgesetzt werden, dass der Hauptinhalt des Themas den Schülern bekannt sei; denn worüber sie nichts Rechtes wissen, können Schüler ebenso wenig als andere Sterbliche etwas Vernünftiges schreiben.

Beginne mit der *Stoffsammlung*. Die Schüler schreiben in kurzen Stichworten auf, was sich ihnen als zum Thema gehörig ins Bewusstsein drängt und zwar in ganz willkürlicher Reihenfolge. Beispielsweise könnten die Notizen zu dem oben berührten Aufsätzchen lauten: Hochgewitter in der Alp, die Schermen, die Abendweide, die Alpfahrt, das Melken u. s. w.

Ordne die Punkte jetzt *planmässig*.

Um diese Forderung zu erfüllen, muss allerdings aus zahlreichen Beispielen abstrahiert worden sein, dass die Verbindung der Teile im wesentlichen unter vier Gesichtspunkten erfolgen kann, nämlich nach der *Aehnlichkeit,* dem *Gegensatz,* der *begründenden Beziehung* und der *zeitlichen Folge.*

Bei der planmässigen Anordnung ergeben sich dann auch die nötigen Streichungen von Punkten, die man im ersten Augenblick als zum Thema gehörend notierte, und die ohne Dispositionsentwurf so gerne auf die bekannten Abschweifungen führen, so dass schliesslich aus dem „Sommerleben des Rindviehes in den Bergen“ eine Heuernte im Thale wird. — Die Zeit, die der Lehrer in obern Klassen genauen Disponierübungen widmet, ist gut angewendet.

Die betreffenden Belehrungen sind nunmehr den Bündner Lehrern durch die neuen Lesebücher wesentlich erleichtert, durch die Andeutungen und Pläne zu den stillen Beschäftigungen und besonders auch durch die äussere Gliederung der Lesestücke in nummerierte Abschnitte. — Der Mangel an planmässig überlegter Darstellung weist noch auf einen tiefer liegenden und bedenklichen Uebelstand hin. Die Schülerarbeiten (stille Beschäftigungen und Hausaufgaben) scheinen auch in den obersten Klassen noch viel zu sehr blosse und möglichst wortgetreue Reproduktionen des Gelesenen oder im Unterrichte Gehörten zu sein. Die Zöglinge folgen bei deren Ausführung ganz dem Zuge der succesiv auftauchenden Vorstellungen. Wird dann ihrer Darstellung ein Stoff zugewiesen, der ihnen zwar in grossen Zügen bekannt ist, aber nicht in logischer Anordnung in ihrem Gedächtnis haftet, so ist das Sammelsurium fertig. Es müsste daher viel häufiger, als es jetzt zu geschehen scheint, die Darstellung eines bekannten Inhalts nach anderm Plane, als ihn das Lesebuch oder der mündliche Unterricht befolgen, verlangt werden. Dazu sollten auch mannigfaltige Aufgaben über rein persönliche Erfahrungen der Schüler vorgelegt werden. Das letztere wäre nebenbei auch mit ein Damm gegen die *gedankenlose* Reproduktion, die bei den Aufsätzen der Eintrittskandidaten da and dort recht bemerklich zu Tage tritt. So schilderten z. B. in dem berührten Thema: Sommerleben etc., mehrere die Alpfahrt. Gewiss alle unsere Landbuben sind „dabei gewesen“, sogar mehrmals. Man dürfte nun erwarten, dass sie von den Alpfeuern, von dem „Alpfahrttatsch“, von den Heerkühen, kurz von dem, was sie selbst gesehen, selbst erlebt haben, berichten.

Fällt ihnen nicht ein. Sie schildern die von Eberhard mit theatralischem Aufputz versehene Appenzeller Alpfahrt; also statt eigener Anschauung mit eigenen Worten, gedächtnismässiger toter Wortschwall. Und ähnlich bei andern Punkten. Statt einer schlichten Schilderung des Sommermorgens auf der Alp mit einigen geschauten und empfundenen Farben, erscheint die abgedroschene „Königin des Tages“ am Horizonte u. s. w. Gegenüber diesem verdummenden Phrasentum muss das Bedürfnis gross gezogen werden, Selbstgeschautes, Selbsterlebtes mit eigenen Worten schlicht und klar darzustellen. Der „Schwung“ kommt dann schon, wenn einmal die Federn gewachsen sind.

Aus den schriftlichen Arbeiten im Deutschen lässt sich auch der Betrieb der *Grammatik* in unsern Volksschulen zum guten Teil erkennen. Es verdient, rühmend hervorgehoben zu werden, dass die Zeichensetzung in den letzten Jahren richtiger und bewusster geworden ist. Auch finden sich schon unter den Prüflingen der ersten Klasse hie und da welche, die ihren Wortschatz orthographisch ziemlich beherrschen. Daneben kann man aber auch eine hübsche Zahl solcher bemerken, die einmal etwas davon gehört haben, dass man hie und da ein Komma, einen Strichpunkt u. s. w. setzt; weiter aber reicht ihre Wissenschaft nicht, wie dann die mündliche Prüfung in der Grammatik zeigt, die sich dieses Jahr z. B. in mehreren Abteilungen unmittelbar an die Fehler der schriftlichen Aufgaben anschloss. — Die Interpunktion anlangend, ist namentlich das Komma dasjenige Satzeichen, das die meisten Schwierigkeiten bereitet. Es kann nur dann richtig und sicher gebraucht werden, wenn der Schüler die Satzteile kennt und vor allem die Nebensätze zu unterscheiden vermag. Gerade das leztere ist häufig nicht der Fall und zwar auch bei den Kandidaten für die III. Klasse nicht. Die Frage nach dem Begriff des Nebensatzes kann selten einer richtig beantworten. Die einen sagen: „Der Nebensatz ist ein unvollständiger Satz,“ die andern, „er ist ein Satz, der für sich allein nicht verständlich ist.“ —

Sollte es denn wirklich so schwer halten, diesen wichtigen Begriff bei Volksschülern zu entwickeln? Versuchen wir's. *)

Erstes Beispiel: Tell wusste gut genug, *dass Gessler ihn tödlich hasste.* Ergebnis: dieser Nebensatz wird durch *dass* eingeleitet, das gebeugte Verb *hasste* steht am Ende.

*) Vgl. dazu die Ausführungen im letzten Jahrgang dieser Blätter in der Präparation zu: „Die Versöhnung“.

Zweites Beispiel: Als Gessler von seinen Knechten erfuhr, dass Tell den Hut nicht gegrüsst hatte, fragte er ihn nach dem Grunde seiner Auflehnung. Ergebnis der Besprechung der beiden Nebensätze: der erste ist eingeleitet durch das Bindewort *als,* der zweite durch *dass*; bei beiden findet sich das (gebeugte) Verb (*erfuhr* und *hatte*) am Ende.

3tes, 4tes, xtes Beispiel. Aus der Vergleichung der Beispiele unter sich und mit den Hauptsätzen ergeben sich als wesentliche Merkmale des Nebensatzes: a) das gebeugte Verb steht am Ende des Satzes. b) Kennzeichnende Bindewörter sind: als, dass . . . . , (ihre Reihe wächst entsprechend den auftretenden Beispielen und kann eingeprägt werden).

Jetzt kennen wir die Merkmale des Nebensatzes. Wir wollen nun untersuchen, was er für eine Aufgabe hat.

Im *ersten* Beispiel. L. Wer kann den Inhalt des ganzen Satzes mit Vermeidung des Nebensatzes angeben? Sch. Tell wusste (kannte) *den tödlichen Hass Gesslers* auf ihn gut genug. L. Den Hass Gesslers auf ihn ist als Satzteil? Sch. Objekt. L. Um aber den schleppenden Satz zu vermeiden, hat man das Objekt des Hauptsatzes *umschrieben* und durch einen Nebensatz ausgedrückt.

Im *zweiten* Beispiel, *erster Nebensatz:* als Gessler etc. L. Wer kann den Inhalt dieses Satzes mit dem Hauptsatz zusammen in *einem* Satz ausdrücken? Sch. Gessler fragte ihn *nach dem Erfahren durch seine Knechte* um den Grund seiner Auflehnung. L. Nach dem Erfahren . . . . antwortet auf welche Frage? Wann. L. Es ist also was für ein Satzteil? Sch. Zeitbestimmung. L. Der Satz ist so aber unschön und unklar, und man bedient sich des Nebensatzes. Was ist dieser also in unserm Beispiel? Sch. Die Umschreibung der Zeitbestimmung im Hauptsatz. — Zweiter Nebensatz: dass Tell . . . . L. Worauf bezieht er sich? Sch. Auf erfuhr. L. Also auf den vorausgehenden Nebensatz. Wer kann ihn damit zu *einem* Satze verschmelzen? Sch. Als Gessler durch seine Knechte *das Nichtgrüssen des Hutes durch Tell* erfuhr. L. Auf welche Frage antwortet das Nichtgrüssen . . . . ? Sch. Was — und ist also Objekt. L. Statt dieses verschrobenen Ausdruckes wählt man aber den Nebensatz: dass Tell . . . . Was umschreibt also hier der Nebensatz? Sch. Das Objekt des ihm übergeordneten Nebensatzes. — Ein 3tes, 4tes, xtes Beispiel sind in ähnlicher Weise durchzuarbeiten, und es müsste wunderlich zugehen, wenn dann die Schüler nicht mit *vollem* Verständnis sagen könnten: *Der Nebensatz ist die Um-*

schreibung eines Satzteiles (Subjekts, Prädikats u. s. w.) *eines ihm übergeordneten* (Haupt- oder Neben-) *Satzes.* — Diese Untersuchung des Nebensatzes liefert als sehr wertvolles Nebenprodukt die volle Einsicht in die wichtige *stilistische* Regel über die Anwendung der Nebensätze überhaupt, zur Vermeidung des schleppenden, aufgeblähten Satzbaues. —

In Bezug auf die *Orthographie* scheint in manchen Schulen noch wenig Konsequenz zu herrschen. Duden, Schweizer Lehrervereins-Orthographie, ältere und älteste Schreibweise sind hie und da in demselben Aufsätzchen zu bemerken. Nun wurde aber schon vor Jahren die *Dudensche* Schreibung als die offizielle erklärt; die neuen Lesebücher sind darin abgefasst; an der Kantonsschule sollte ebenfalls nach Duden geschrieben werden, und so wäre es an der Zeit, dass endlich in allen unsern Schulen zu Duden eingeschwenkt würde, mag man persönlich über ihn denken, wie man will.

Die *mündliche Prüfung* im Lesen und Reproduzieren ist mir stets recht erfreulich. Fliessendes Lesen mit guter Betonung ist zwar bei den meisten Kandidaten noch ziemlich im status nascens; dafür zeigt sich aber, auch bei den Romanen, gute Vorbereitung zum *zusammenhängenden* Reden, und besonders anmutend ist auch die Frische des Tones, in dem die Knaben sprechen. Es ist nur zu wünschen, dass die Kantonsschule diese gute Gewohnheit, zu welcher die meisten unserer Landschulen ihre Schüler erziehen, pflegt und erhält.

Im *Rechnen* zeigt sich ein bedenklicher Mangel an Gewandtheit im Kopfrechnen; ja es ist darin ein Rückgang gegen früher zu bemerken. Diese Erscheinung mag ihre Erklärung in folgendem finden: früher waren dem Rechnen in allen Schulklassen 1 bis 2 tägliche Unterrichtsstunden zugeteilt. Das kann heute nicht mehr geschehen; wo sollten dann Gesinnungsunterricht und Heimatkunde in den untern und Geschichte, Geographie und Naturkunde in den obern Klassen untergebracht werden? Naturgemäss stehen aber Zeit und Uebung im Zusammenhang. Ein zweites kommt dazu, was namentlich dem Kopfrechnen den Hals zu brechen geeignet ist, die überhandnehmende Vernachlässigung der gemeinen Brüche und ihrer praktischen Anwendung. Sie findet zwar nicht ihre Entschuldigung aber doch ihre Erklärung ebenfalls in der Veränderung der Verhältnisse, nämlich durch die Einführung des metrischen Systems. Durch dieses haben naturgemäss die Dezimalen das Uebergewicht erhalten und drängen die gemeinen Brüche immer mehr

zurück. Es ist dies gegenüber Aufgaben wie $\frac{3191}{4768} : \frac{1113}{7191}$ gar nicht zu beklagen — im Gegenteil. Aber man müsste anderseits auch nicht das Kind mit dem Bade ausschütten, wie es in manchen Schulen zu geschehen scheint, indem überhaupt die *Anwendung* der gemeinen Brüche unterbleibt. Dabei ist ein gewandtes Kopfrechnen gar nicht denkbar. Es handelt sich darum, eine genaue Ausscheidung zu treffen und die richtige Mitte zwischen jenen „brotlosen" Künsten und Zahlenturnieren von Brüchen mit endlosen Nennern ohne praktische Verwertbarkeit und einer unüberlegten Missachtung der gemeinen Brüche überhaupt zu finden. Es würde weit über den Rahmen meiner Bemerkungen hinausgehen, das hier thun zu wollen; immerhin will ich aber beispielsweise einiges erwähnen von dem, was bis zur vollsten Beherrschung aus dem Gebiete der gemeinen Brüche gelehrt werden muss.

1. Gruppe: $^1/_2$, $^1/_4$, $^3/_4$, $^1/_5$, $^2/_5$, $^3/_5$, $^4/_5$, $^1/_3$, $^2/_3$, $^1/_8$, $^3/_8$, $^5/_8$, $^7/_8$ von 100 mit den zahlreichsten Uebungen und praktischen Anwendungen; z. B.

a) 50 cm ? m, 40 Rp. ? Fr., $^3/_4$ m ? cm, $^4/_5$ Fr. ? Rp. u. s. w.

b) 475 Fr. à 4% 1 J. ? Zs. = $4^3/_4 \cdot 4$ Fr. Zs. (und nicht wie die einseitigen Dezimalbrüchler = $4{,}75 \cdot 4$); 1 m. Tuch kostet 1. 80 Fr., 15 m. ? = $1^4/_5 \cdot 15$ Fr.

2. Gruppe: 4 = $^1/_{25}$, 5 = $^1/_{20}$, 20 = $^1/_5$, 25 = $^1/_4$, $12^1/_2$ = $^1/_8$, $6^1/_4$ = $^1/_{16}$, $33^1/_3$ = $^1/_3$, $16^2/_3$ = $^1/_6$, $8^1/_3$ = $^1/_{12}$ von 100.

Uebungen und Anwendungen:

a) $25 \cdot 36 = (36 : 4) \cdot 100$; $33^1/_3 \cdot 69 = (69 : 3) \cdot 100$; $125 \cdot 48 = (48 \cdot 100) + (48 : 4) \cdot (100)$ u. s. w.

b) 1 m kostet 4 Fr. im Ankauf und gilt 5 Fr., ? % Gewinn. Gew. = 1 Fr. = $^1/_4$ A = 25%. — Ankauf 3 Fr. Gewinn = $33^1/_3$ %, Verkauf ? Gew. = $^1/_3$ A. = 1 Fr., Verk. = 3 + 1 Fr. u. s. w.

3. Gruppe: $^1/_2$, $^1/_4$, $^3/_4$ (wieviel von 100, von 1000).

Uebungen und Anwendungen:

a) 250 cm^3 = ? dm^3, 625 g = ? kg u. s. w.

b) ? kostet 1 kg 125 g Fleisch à 1. 60 Fr. = $1.60 \cdot 1^1/_8$ = 1. 60 + 0. 20 Fr. u. s. w.

4 Gruppe: 3 Monate = $^1/_4$ Jahr, 6 Monate = $^1/_2$ J., 9 M. = $^3/_4$ J., 4 M. = $^1/_3$ J., 8 M. = $^2/_3$ J., 2 M. = $^1/_6$ J.

Anwendungen: ? Zins bringen 400 Fr. à 3% in 1 J. 9 M. Zins = $4 \cdot 3 \cdot 1^3/_4$ Fr.

Ohne gehörige Uebung solcher und vieler ähnlichen Gruppen ist an ein praktisches und gewandtes Kopfrechnen gar nicht zu denken.

Ein anderer Uebelstand ist der, dass viele Schüler gar keinen Sinn für die Anwendung ihrer Rechenkunst auf thatsächliche Verhältnisse mitbringen. Stellt man ihnen die Aufgabe: ein Rechteck ist 1,75 m lang und 1,2 m breit, welchen Flächeninhalt hat es? so lösen sie sie. Sagt man aber: wir wollen ausrechnen, was der Anstrich dieser Wandtafel kostet, wenn für den m² 3. 20 Fr. bezahlt werden müssen, dann stutzen sie wie das ungeübte Pferd vor einem Hindernis. — Diese Unfähigkeit der praktischen Verwertung hat ihren Grund offenbar grösstenteils in dem theoretischen Ausgangspunkt bei der Belehrung selbst, wofür allerdings die Rechenlehrmittel unserer Volksschulen in erster Linie verantwortlich gemacht werden müssen.

Dieses „theoretische“ Rechnen dürfte nun, je bälder, um so besser, verschwinden. Wir weisen mit Recht das Ansinnen zurück, die Schule direkt in den Dienst des praktischen Lebens zu stellen; wir erziehen in der Volksschule nicht in erster Linie zu Landwirten, Schreinern, Schustern u. s. f., sondern zu Menschen. Im Rechnen aber darf das Utilitätsprinzip wirklich zum Leitmotiv werden, und jener Bauer schüttelte mit Recht den Kopf über die heutige Schule, dessen Sohn schon zwei Jahre die Realschule besuchte und sogar wiederholt mit Pythagoras in Berührung gekommen war, aber nicht ausrechnen konnte, was der und der Heustock wert wäre, wenn das Klafter mit 32 Fr. bezahlt würde.

Wo das Rechnen nicht auf Schritt und Tritt an die wirklichen Lebensverhältnisse anknüpft, bewegt es sich auf falschen Bahnen.

Endlich tritt der älteste Fehler des Rechenunterrichts auch heute immer noch zu Tage. Als man den hl. Augustin einst fragte, was Zeit sei, sagte er: „Wenn ihr mich nicht fragt, weiss ich's“. Aehnlich haben es recht viele Schüler im Rechnen; wenn man sie nicht fragt: „Warum so?“ dann können sie „es“. Mit dem Warum hapert es oft bei den einfachsten Vorgängen noch ganz bedenklich; so können mitunter Kandidaten für die zweite Klasse nicht angeben, was es bei der schriftlichen Division mit dem „Herunternehmen“ für eine Bewandtnis hat.

Während früher für den Eintritt in die II. Klasse *alte Geschichte* (der Griechen und Römer) gefordert wurde, steht heute mit vollem Recht auf den untern Stufen die Schweizergeschichte im Mittelpunkt. Beobachtungen bei den Kandidaten für die I. und II. Klasse in den

letzten Jahren zeigen aber noch keine glänzenden Resultate. Manche Schulen liefern Aspiranten, die nicht den vierten Teil des obligarischen Stoffes, den der Lehrplan vorschreibt, inne haben, obwohl dieser über die Leistungsfähigkeit einer mittelmässigen Winterschule keineswegs hinausgeht, namentlich jetzt nicht mehr, wo er in den Lesebüchern in ausführlicher Darstellung geboten ist.

Ganz besonders auffällig ist es, dass noch immer eine ganze Reihe historische Ereignisse mit allen Irrtümmern der Geschichtsschreibung alter Zeit, allerdings im Einklang mit vielen heute noch gebrauchten Lesebüchern, erzählt werden. So leiteten beispielsweise noch dieses Jahr geweckte Burschen die Schlacht am Morgarten so ein: weil die Waldstätte die Vögte vertrieben hatten, wollte sie König Albrecht mit Krieg überziehen; er fiel aber durch Mörderhand. Nun nahm 1315 sein Sohn Leopold die Rache des Vaters wieder auf u. s. w., also der helle Unsinn. Nach der Darstellung unserer Volksschulen sind ferner die alten Eidgenossen immer noch eine Genossenschaft sanfter Heinriche und die Oesterreicher die gewaltthätigen Wölfe, die den eidgenössischen Lämmern flussabwärts zurufen: „Trübt uns das Wasser nicht!“ Dass *solche* „Geschichte“ nicht mehr gelehrt werden dürfte, müsste nachgerade jeder Lehrer einsehen.

In der *Geographie* werden immer noch auf Kosten viel wichigerer Dinge zu viele Namen von Bergspitzen, Dörfern, Dörfchen, Nebenflüssen u. s. w. eingepauckt. Ein richtiges geographisches Zeichnen, das namentlich die Topographie so sehr unterstützt, scheint noch in wenigen Schulen eine Stätte gefunden zu haben. Fragen aus der physikalischen und aus der Kulturgeographie führen bei den Kandidaten der ersten und aller folgenden Klassen zu gänzlichen Schweigstationen. Die Geographie ist eines der anregendsten Unterrichtsfächer, wenn sie nach Erklärung der Erscheinungen in der Menschenwelt strebt, aber langweilig und wenig wert, sofern sie ihr Endziel darin erblickt, im Schülerkopf ein Lexikon von Namen anzulegen.

Die Prüfungsergebnisse in der *Naturkunde* gehen fast am weitesten auseinander. Es gibt Schüler, deren Wissen auf recht guten, auf Anschauung gegründeten Unterricht zu schliessen gestattet; daneben befinden sich aber viele andere, deren Papiernaturkunde ohne Feigenblatt dasteht. Es ist nicht zu verkennen, dass an Winterschulen der Betrieb der Botanik stark erschwert ist; dafür lägen aus der Tierkunde die schönsten Anschauungen bereit. Es scheint aber noch bei vielen Lehrern die Meinung zu herrschen,

dass die Schüler unsere Haustiere kennen, wenn sie die Ziege von der Kuh, einer rohen Totalauffassung folgend, unterscheiden können, und dass somit eine eingehende Behandlung unserer alltäglichen Tiere Wasser in den Rhein tragen hiesse. So kommt es denn, dass die grössere Zahl der Prüflinge für die erste Klasse z. B. von der Kuh nicht viel mehr zu sagen weiss, als: sie ist ein Haustier, gibt Milch, hat vier Beine, einen Kopf, zwei Augen, zwei Ohren, zwei Hörner, einen Schwanz, frisst Gras und Heu und kann zum Ziehen angelernt werden. Die von der heutigen Wissenschaft in den Vordergrund gestellten Zusammenhänge der Erscheinungen kümmern manche Lehrer offenbar nicht. Schlimm geht es gar vielen Kandidaten für die II. und III. Klasse in der *Naturlehre.* Da hagelt es bei der Notenzusammenstellung buchstäblich Nullen. Obwohl nur Nebenfach, kann sie schliesslich doch bei einem sonst schon wackligen Gesamtergebnis zum Durchfall bereitenden Zünglein der Wage werden. Ich möchte unsern Volksschullehrern zunächst nicht zu schwere Vorwürfe über diesen Misserfolg machen. Es wird noch mancherorts an den Apparaten fehlen und damit an den Experimenten, die unbedingt nötig sind. Man wird deshalb die Schulräte zum Ankauf des Notwendigsten zu bewegen haben, was um so eher gelingen dürfte, als schon mit 20 bis 30 Fr. die dringendsten Anschaffungen möglich sind. Allerdings scheinen die Lehrer es auch zu versäumen, die Erfahrungen des täglichen Lebens zur Verwertung heranzuziehen. Es sei z. B. nur an die Krämer- und Schnellwage, an die Schaukel und den Flaschenzug erinnert, die zur Erklärung der Hebelgesetze alle wünschbaren Anschauungen liefern. Wie fruchtbar und belebend die Anknüpfung des Physikunterrichtes an die Erfahrung ist, hat Conrad in seinen Präparationen gezeigt. Wenn Erfahrung und Experiment in Zukunft die nötige Beachtung finden, wird hoffentlich der Nullenhagel sich verziehen, und, was noch viel wichtiger ist, die Naturlehre, eines der schönsten Unterrichtsfächer in den obern Primarschulklassen und in den Realschulen, viel segensreiche Anregung bringen.

Wie schon bemerkt, bereitet die *Fremdsprache* manchem Aspiranten für die II. oder III. Klasse einen unliebsamen Fall. Es ist dies, wie die Verhältnisse liegen, auch kaum anders möglich. Unsere Volksschüler müssten sonst Sprachtalente ersten Ranges und ihre Lehrer Inhaber des Nürnberger Trichters sein. Denn ein ansehnlicher Teil der Kandidaten, die aus Primarschulen in die II. Klasse eintreten wollen, haben bloss 20 bis 25 Privatstunden im Italienischen

oder Französischen genossen. Nun erklären aber gewandte Fachlehrer dieser Sprachen, dass ein begabter Schüler mindestens 60 Privatstunden haben müsse, um das Ziel zu erreichen. Es ist dies nicht zu verwundern, wenn man bedenkt, dass die Kantonsschüler der I. Klasse zirka 200 Klassenstunden darin besuchen. — Auch viele Realschulen können der Fremdsprache zu wenig Zeit und Aufmerksamkeit widmen und haben den Erfolg danach. — Statt an die Barmherzigkeit der Examinatoren zu appellieren und sich schliesslich bei der Niederlage über deren Herzenshärtigkeit grün und gelb zu ärgern, ist es ein einfaches Gebot der Klugheit seitens der Väter, für ausreichende Vorbereitung in der Fremdsprache durch Privatunterricht zu sorgen, wo die Schuleinrichtungen versagen. Hablichere Familien werden von den Kosten nicht zu sehr belastet, und wo es sich um mittellose Schüler handelt, haben unsere Lehrer noch immer, trotz ihrer kargen Löhne, ein offenes Herz gehabt und fraglos werden auch die Geistlichen in den Riss treten.

Damit will ich meine Bemerkungen schliessen. Die eingestreuten kritischen Streiflichter haben keineswegs irgendwo neue Ideen beleuchtet oder beleuchten wollen. Sie bezweckten vielmehr, einige methodische Grundsätze anlässlich der Mitteilungen über einen äussern pädagogischen Vorgang in Erinnerung zu rufen. Dabei kamen mehrere scheinbar kleine Dinge zur Sprache, sogar das Haar in der Feder. Manchem mag solches pedantisch erscheinen und ihn an die Redensart von den Kruppschen Kanonen und den Spatzen gemahnen. Er wolle aber bedenken, dass es im Lehramte überhaupt keine „Staatsaktionen“ gibt. Die sorgliche Korrektur eines Aufsatzes, die genaue Erklärung der Proportionen des F, die wohlüberlegte Präparation auf die Rechnungslektion von morgen sind keine weltbewegenden Thaten. Die Arbeit des Lehrers kennt keine schicksalentscheidende Einzelhandlung. Unser Erfolg oder Misserfolg wird durch die Summe und das Zusammenwirken unzähliger scheinbar kleiner Massnahmen herbeigeführt.

Aus meinem Kritikbuch.

I.

Für die Lehrer an höhern Schulen hält man vielfach eine gründliche fachwissenschaftliche Bildung für vollkommen ausreichend zur Ausübung ihres Berufes. Von Pädagogik und Methodik glaubt man absehen zu können. Es gibt sogar »höhere Lehrer«,

die sich damit brüsten, auf diesen Gebieten Ignoranten zu sein, und mit einem mitleidigen Lächeln auf die herunter sehen, die sich bei Erteilung des Unterrichts nicht allein dem Fachwissen und ihrem gesunden Menschenverstand anvertrauen dürfen, sondern etwa bei einem Methodiker Rat holen über Auswahl, Anordnung und Behandlung der Dinge. Wo aber auch ein gewisses Mass pädagogischer Bildung verlangt wird, beschränkt man sich auf leere Theorie. Akademische Uebungsschulen, wie sie von Herbart ins Leben gerufen und später auch von Ziller, Stoy und Rein mit Erfolg eingerichtet und sorgfältig gepflegt wurden, gehören zu den Seltenheiten. Wenn's hoch kommt, lässt man die Kandidaten für das höhere Lehrfach hie und da in einer öffentlichen Schule eine Lektion und dann auch etwa vor ihren Studiengenossen ein »Praktikum« halten.

Viel besser ist in dieser Hinsicht für die angehenden Volksschullehrer gesorgt. Es gibt heutzutage wohl kaum mehr ein Lehrerseminar ohne Uebungsschule oder, wie sie mancherorts ganz unpassend auch genannt wird, ohne Musterschule. Die Einrichtung dieser Schulen und die Art der Bethätigung der Seminaristen ist freilich sehr verschieden. Aber darin stimmen doch alle überein, dass sie den Lehramtskandidaten der obern Kurse Gelegenheit geben, mehr oder weniger regelmässig selbst zu unterrichten. Man weiss, dass die pädagogische Theorie, die zum Teil vorauszum Teil neben hergeht, zur Vorbereitung auf die Unterrichtspraxis nicht genügt. Soll das Unterrichten gelingen, so bedarf es auch eines hohen Grades der Fertigkeit in der Anwendung methodischer Grundsätze; es bedarf des pädagogischen Taktes. Ohne diesen gerät der Unterricht alle Augenblicke ins Stocken, oder der Lehrer verstösst auf Schritt und Tritt gegen die gelernten Regeln, gerade wie ein Klavierspieler nur langsam und zudem häufig falsch spielen würde, wenn man, statt ihn selbst üben zu lassen, ihm nur angeben wollte, wie er der Reihe nach die Finger zu setzen habe. Die Erlangung der durchaus erforderlichen Fertigkeit im Unterrichten ist auch an die Uebung gebunden, d. h. die Zöglinge müssen selbst wiederholt in einer bestimmten Weise zu unterrichten angehalten werden. Und zwar ist es durchaus nötig, dass sie dabei unter Aufsicht stehen, und dass ihnen ihre Fehler vorgehalten und sie zu deren Vermeidung gebracht werden. Es würden sich sonst gar leicht falsche Unterrichtsweisen festsetzen. Daher kann jene Uebung nicht der spätern Praxis überlassen

werden, sondern sie muss einen wesentlichen Teil der Vorbildung ausmachen. Es ist deshalb nicht zu bezweifeln, dass die Uebungsschulen an Seminarien und das Unterrichten der Lehramtskandidaten darin sehr notwendige Voraussetzungen für die Heranbildung tüchtiger Lehrer sind. In den meisten Uebungsschulen werden neben der regelmässigen Unterrichtsarbeit der Seminaristen von Zeit zu Zeit auch noch Probelektionen abgehalten. Mitunter erteilen der Musterlehrer oder der Seminardirektor solche. Dann haben sie den Zweck, den angehenden Lehrern ein richtiges Vorbild zu geben. Sie sollen Musterlektionen sein, deren Wert durch den alten Satz: »Worte belehren, Beispiele reissen hin,« trefflich gekennzeichnet wird. Es sind eben konkrete Beispiele, die den Zuhörenden und Zusehenden ein anschauliches Bild eines richtigen Verfahrens geben und darum auch den Willen mehr zu beeinflussen vermögen als abstrakte Lehren.

Daneben lässt man aber häufig auch die Schüler vor der ganzen Klasse, dem Seminardirektor und dem Musterlehrer Probelektionen halten. Das Richtige, das darin auftritt, hat natürlich auch als konkretes Vorbild Wert. In solchen Schüler-Lektionen wird aber oft auch viel Falsches zu Tage gefördert. Dieses soll später natürlich von niemand nachgeahmt werden. Es ist aber insofern von schätzenswerter Bedeutung, weil es willkommenen Anlass zur Korrektur und Belehrung gibt. Die gröbsten Fehler wird der beaufsichtigende und leitende Lehrer schon während der Lektion durch eigenes Eingreifen verbessern. Das richtige Verfahren tritt dann namentlich auch infolge des Gegensatzes scharf hervor und prägt sich den Kandidaten fest ein. Kleinere Verstösse lässt man passieren; sie werden dann nebst den schon im Unterricht korrigierten in der nachfolgenden Kritikstunde einzeln besprochen, auf schon abgeleitete pädagogische Grundsätze zurückgeführt oder sonst kurz kritisiert, als unzulässig nachgewiesen und später zur Gewinnung neuer methodischer Regeln benutzt. Die Belehrungen, die sich an eine vor allen Schülern gehaltene Lektion anschliessen, sind deshalb besonders fruchtbar, weil die Seminaristen ihren Wert am besten einsehen, ihre Bedeutung gleichsam mit Augen sehen und mit Fingern greifen können. Sie beziehen sich ja einmal auf etwas durchaus Konkretes, und zum andern enthalten sie die Mittel zur Vermeidung von Fehlern, die die Zöglinge mit eigenen Sinnen wahrgenommen und auch als solche erkannt haben. Und wer wäre nicht begierig, etwas zu lernen

um den Fehlern zu entgehen, die er eben bei sich oder bei andern in ihrer ganzen Blösse und Schädlichkeit hat entdecken müssen! Es verhält sich mit einer solchen Kritik wie mit einer Grammatik, die aus den Fehlern eines Aufsatzes aufgebaut worden ist. Deren Bedeutung sehen die Schüler auch besser ein, als wenn sie isoliert dasteht, und sie lernen sie deshalb mit Freude und behalten ihre Regeln. So prägen sich auch die Seminarpraktikanten die Resultate einer solchen Kritik weit besser ein als für sich stehende pädagogische Belehrungen, und deren Wirksamkeit für ihren spätern Unterricht ist mithin gleichfalls grösser.

Dieses Verfahren, Methodik zu lehren, gleicht dem Unterrichte, den Nathan seiner Pflegetochter Recha erteilt. Er unterrichtet sie auch nur im Anschluss an bestimmte Vorkommnisse in ihrem Leben. So belehrt er sie über die nachteiligen Folgen des Wunder- und Engelglaubens, als sie wähnt, von einem Engel aus den Flammen gerettet worden zu sein. So kommt es denn auch, dass sie bei dem meisten, was sie weiss, noch sagen könnte, wie wo, warum er sie's gelehrt.

Daraus ergibt sich, welch grosse Bedeutung den Probelektionen mit nachfolgender Kritik zukommt. Es wäre daher sehr zu wünschen, dass nicht nur das Seminar, sondern dass auch kleinere Lehrerkonferenzen und pädagogische Kränzchen sie pflegen würden. Wieviel mehr Gewinn würden alle Lehrer davon haben, wenn bald der eine, bald der andere den Kollegen mit seiner Schulklasse eine Lektion vorführen und wenn man sie nachher ganz objektiv, aber gründlich, allseitig und ohne Rücksicht auf die Person besprechen und kritisieren würde, als wenn Vorträge gehalten werden über »die Manneswürde der Lehrer,« »das Erkenntnisvermögen und seine Thätigkeit nach der eigenen Auffassung des Referenten« oder über die Behandlung eines bestimmten Unterrichtsfaches.

Zu einer fruchtbringenden Kritik ist es aber unerlässlich, dass man sich schon für das Anhören der Lektion gewisse Gesichtspunkte merkt, nach denen diese zu prüfen und zu beurteilen ist. Es entgeht einem sonst zu vieles; auch wird man sich dann bei der Besprechung selbst an jenen Plan halten, damit nicht alles durcheinander geworfen werde, worunter die Klarheit litte. Am einfachsten ist es, wenn man sich die einzelnen Punkte in Stichwörtern und unter Freilassung von Zwischenräumen auf einigen Seiten seines Kritikheftes notiert und dann schon während der Lektion die verschiedenen Fehler in die richtigen Rubriken einträgt.

Um dem Lehrer einen bestimmten Anhalt zu bieten, teile ich die Gesichtspunkte mit, wonach ich die Probelektionen in unserm Seminar kritisiere[1]). Möge er sie prüfen und nach Gutfinden benutzen.

A. Regierung.

I. Pünktlichkeit, II. Ruhe der Schüler, III. Sitzen der Schüler, IV. Beaufsichtigung der Schüler, V. Reinlichkeit und Ordnung im Zimmer und hinsichtlich der Schüler und der Lehrmittel, VI. Lüftung und Temperatur, VII. Vorhandensein der Lehrmittel, VIII. Benutzung der Lehrmittel.

B. Unterricht.

I. Abhören der Aufgabe.

a. Beherrschung des Stoffes, b. Wechsel zwischen den Schülern, c. Korrektur des Falschen und Unklaren.

II. Das Neue.

a. *Auswahl des Stoffes.* 1. Konzentration, 2. Uebereinstimmung mit der Apperzeptionsstufe der Schüler.

b. *Ziel.* 1. Seine Beziehung zum darzubietenden Stoffe. 2. Seine sprachliche Form.

c. *Formale Stufen.* **1. Analyse.** aa. Klarheit der apperzipierenden Vorstellungen. bb. Umfang der Analyse. cc. Anordnung des Stoffes.

2. Synthese. aa. Beziehung der konkreten Fälle zum Ziel. bb. Art der Darbietung und Verfahren dabei. cc. Anschauung und Anschaulichkeit. (Beobachtungen ausserhalb des Schulzimmers, Vorzeigen, Zeichnen etc.) dd. Leichtigkeit der Apperzeption im besondern. ee. Zweckmässigkeit der gewählten Beispiele. ff. Vertiefung.

3. Assoziation. aa. Uebereinstimmung der Assoziation in ihrer Form (Vergleichung zum Zwecke der Abstraktion und Gruppen- oder Reihenbildung) mit dem konkreten Material. bb. Zweckmässigkeit der herangezogenen Beispiele. cc. Deren Menge. dd. Vollständigkeit und Gründlichkeit der Vergleichung und der Zusammenstellungen.

4. System. aa. Vollständigkeit der Merkmale und der Beispiele. bb. Sprachliche Fixierung des gewonnenen Begrifflichen. cc. Dessen Verbindung mit dem Bisherigen.

---

[1]) Vgl. dazu: Rein, Pädagogische Studien, 1887, II. Heft, S. 119, Frick, Lehrproben, 8. Heft, S. 116 und Just, Praxis der Erziehungsschule, I. Band, 1. Heft, S. 34.

5. Methode. aa. Art der Uebungen. bb. Deren Reihenfolge. cc. Zweckmässigkeit der einzelnen Aufgaben. dd. Deren Menge. ee. Deren Aufeinanderfolge.

III. Allgemeine methodische Bemerkungen bei Altem und Neuem.

a. Ordnung und Gliederung des Stoffes. b. Ueberschriften. c. Abschnitte. d. Zusammenfassung und Einprägung. e. Reihenfolge des Lernens (judiziöses, ingeniöses und mechanisches). f. Selbstthätigkeit der Schüler. g. Fragen (sprachliche Form, Verteilung der Fragen und Aufforderungen, ihre Beziehung zum Zweck). h. Aufmerksamkeit und Beteiligung der Schüler. i. Haltung und Sprache des Lehrers und der Schüler. k. Richtigkeit in sachlicher und in sprachlicher Hinsicht. l. Erfolg. m. Hausaufgaben. Anderweitige Bemerkungen.

Nach diesem Plane werden im Seminar zu Chur die Probelektionen schon jahrelang besprochen, und zwar findet regelmässig jede Woche eine solche statt. Es ist deshalb in den Kritikstunden und in den darüber angefertigten Protokollen schon eine Fülle von Material zusammengekommen. Im folgenden soll nun einiges daraus veröffentlicht werden. Es geschieht dies einmal, um den Lehrern, die unter sich Probelektionen halten, Winke zu geben, worauf bei der Kritik zu achten ist, zum andern auch, um alte methodische Grundsätze in neuem Kleide wieder zu zeigen und sie dadurch aufzufrischen, und endlich, um wenigstens manche Leser auch Neues auf dem Gebiete der speziellen Methodik zu lehren.

Die folgenden Ausführungen geben der Hauptsache nach ein getreues Bild der gegebenen Kritiken. Nur sind bei einem Gesichtspunkte meist mehrere Fälle zusammengezogen, oft sogar solche aus verschiedenen Jahrgängen Es erschien dies nötig, um einen Gedanken anschaulicher entwickeln zu können und um Wiederholungen nach Möglichkeit zu vermeiden. Manches wurde hie und da weiter ausgeführt, manches auch kürzer dargestellt, als es in der Kritikstunde geschah, beides, um dem weitern Gesichtskreis und der gründlichern pädagogischen Durchbildung meiner Leser Rechnung zu tragen. Vieles dagegen konnte inhaltlich genau den Protokollen entnommen und musste nur an manchen Stellen in eine etwas andere Form gebracht werden.

Einstweilen biete ich aus dem sehr umfangreichen Material unserer Kritiken nur eine kleine Auswahl über *Ziel, Analyse, Darbietung* des *Neuen* und über *Anschauung* und *Anschaulichkeit*. Sollte

die Arbeit Anklang finden, so kann sie jederzeit fortgesetzt werden, da ja jedes Kapitel ein unabhängiges Ganze für sich bildet.

Das Ziel.

1. Konkrete Ziele. Für die Addition mit Dezimalbrüchen wählte C. das Ziel: »Wir wollen heute noch mehr Rechnungen mit Dezimalbrüchen lösen.« Die Schwertleitfeier Siegfrieds kündigte L. mit den Worten an: »Wir wollen sehen, wie einer Ritter werden kann.« Als Ziel für die Multiplikation im Zahlenraum bis 6 nannte W.: »Heute wollen wir bis 6 malnehmen lernen.« Das Ziel für die Berechnung des Trapezoids lautete bei L.: »Wir wollen sehen, was es kosten würde, den Platz vor dem Schulhaus zu pflastern.«

Die ersten der drei genannten Ziele sind nicht konkret. Rechnen mit Dezimalbrüchen, Malnehmen mit 6, das Erheben eines beliebigen Knappen in den Ritterstand ist etwas Allgemeines, worunter sich die Schüler der in Betracht kommenden Stufe nichts denken. Die Reproduktion der auf das Neue bezüglichen Vorstellungen unterbleibt also, und es entsteht darum auch kein Streben nach der Erreichung des Zieles. Soll dies geschehen, so muss das Ziel durchaus konkrete Dinge bezeichnen, die entweder im Erfahrungskreise der Schüler liegen oder ihnen aus dem frühern Unterrichte bekannt sind. Ein passendes Ziel für C. wäre deshalb gewesen: »Berechnen, wieviel Wein unser Nachbar, Weinhändler Bücheli, in seinem Keller hat,« für L.: »Wie Siegfried Ritter wurde,« und für W.: »Sehen, wievielmal wir 1, 2 und 3 Nüsse aus diesem Teller nehmen müssen, wenn wir 6 Nüsse haben wollen.«

Das 4. der oben wiederholten Ziele erscheint auf den ersten Blick ganz konkret; die Schüler werden dadurch wirklich auch ohne weiteres in den zu bearbeitenden Gedankenkreis versetzt und sich mit Lust an die Lösung der Aufgabe machen. Dieses und ähnliche Ziele können deshalb unter manchen Umständen als ganz geeignet und zweckentsprechend angesehen werden. In den besondern Verhältnissen, worin es gestellt wurde, hätte es aber doch noch etwas konkreter und darum auch packender gestaltet werden können. Der Schulplatz ist nämlich wirklich eben gepflastert worden, und darauf hätte das Ziel Bezug nehmen sollen, etwa in dieser Weise: »Unser Schulplatz ist eben frisch gepflastert worden; nun wollen wir berechnen, wieviel das gekostet hat.« So haben

wir statt der blossen Möglichkeit die Wirklichkeit und damit etwas Konkreteres; denn das bloss Mögliche ist ja auf verschiedene Weisen möglich, das Wirkliche nur in einer. Der Eifer der Kinder wäre deshalb auch durch dieses Ziel entschieden noch mehr angeregt worden als durch jenes.

2. Neues im Ziel und deutlicher Hinweis darauf. R. kündigte den Schülern für seine Naturgeschichtsstunde als Ziel an: »Heute wollen wir zusammenfassen, was wir das letzte Mal über das Aussehen des Marders gesagt haben.« Wirklich benutzte er dann auch die ganze Stunde zur Wiederholung und Einprägung des in der vorausgehenden Lektion Dargebotenen.

Der Fehler bestand hier darin, dass den Schülern im Ziele keine neuen Dinge bezeichnet und dass dann auch wirklich nichts Neues behandelt wurde. Das hatte den grossen Nachteil, dass die Aufmerksamkeit der Kinder am Anfange der Stunde schon sehr gering war, und dass sie gar bald unter den Gefrierpunkt sank. Kein Wunder! Ein Hauptmittel zur Erregung der Aufmerksamkeit, das Neue, fehlte ja. In dieser Lektion freilich blieb dem Praktikanten nicht viel anderes übrig, als den nicht eingeprägten Stoff der vorausgehenden durch Wiederholung zu befestigen. Der Hauptfehler wurde in der frühern Stunde gemacht. Dort hätte Praktikant nur einen Teil des Aussehens, z. B. Kopf und Rumpf, besprechen und dieses gehörig einprägen sollen; dann hätte er in dieser Lektion die Aufgabe bald wiederholt und dann noch Gelegenheit gehabt, Neues zu behandeln. Es sollte deshalb nie am Ende einer Stunde noch ein Punkt fortgesetzt oder neu begonnen werden, wenn man nicht sicher ist, alles Dargebotene auch so weit wiederholen zu können, dass es sitzt. Lieber schliesst man die Lektion einige Minuten früher oder benutzt den Rest zu anderweitigen Repetitionen. Nur so ist man sicher, in der nächsten Stunde wieder etwas Neues bieten und damit Aufmerksamkeit und Streben wecken zu können.

Bei manchen Praktikanten kam es auch vor, dass sie zwar beabsichtigten, Neues durchzunehmen, und dass sie es auch wirklich thaten; aber sie wiesen im Ziel nicht deutlich darauf hin. So lautete ein Ziel im Leseunterricht der I. Klasse gegen Ende des Schuljahres: »Wir wollen heute weiter lesen,« im Deutschen der V. und VI. Klasse: »Ueber das alte Deutschland weiter lesen,« ein andermal: »Unser Lesestück zu Ende lesen und dann das

Ganze im Zusammenhang noch einmal lesen und wiederholen,« in der Naturkunde: »Wir wollen heute mit der Beschreibung der Goldammer fortfahren.«

Allen diesen Zielen merkt man es wohl an, dass der Lehrer nicht im Sinn hat, die Schüler während der ganzen Stunde nur mit Altem zu langweilen. Aber genannt werden doch nur die alten Dinge, die schon in der letzten Stunde in Behandlung waren; welcher Art das Neue sei, das ihnen geboten werde, erfahren die Kinder nicht, und die Wirkung des Zieles kann deshalb nur wenig günstiger sein, als wenn eine blosse Wiederholung angekündigt würde. Unsere Ziele hätten darum etwa so formuliert werden müssen: »Wir wollen jetzt lesen, was der Wolf ist und was er thut.« »Wir wollen lesen, wie die alten Deutschen ausgesehen haben.« »Wir wollen sehen, wie der Schnabel und die Füsse der Goldammer aussehen.« Kurz, wenn man in einer Stunde mit einem Gegenstande nicht fertig geworden ist, so »fährt man in der nächsten nicht einfach fort,« sondern man weist bestimmt auf das Neue hin, das noch fehlt und deshalb noch zu besprechen ist. Eine teilweise Ausnahme erleidet diese Regel nur bei erzählenden Stoffen, sei es in der Lektüre oder sei es im Gesinnungsunterricht. Hier darf es nicht etwa heissen: »Wir wollen sehen, wie das faule Mädchen nach Hause geschickt wurde,« oder »wie Tell den Vogt Gessler erschoss.« Durch solche Ziele würde zu viel vorweggenommen; die Schüler kännten den Ausgang der Erzählung schon, und sie würden sich dann viel weniger dafür interessieren, gerade wie Erwachsene einen Roman nicht einmal fertig lesen mögen, wenn ihnen jemand zum voraus mitgeteilt hat, »ob sie sich kriegen oder nicht.« Auf der andern Seite darf aber auch nicht bloss gesagt werden: »Wir fahren heute fort,« sondern es muss doch das Ziel so gestellt werden, dass es die Schüler mitten in den Gedankenkreis hineinzuversetzen und ihr Streben zu wecken vermag. Das ist der Fall, wenn man etwa sagt: »Wir haben in der letzten Stunde gesehen, wie das faule Mädchen zu Frau Holle kam. Heute werden wir sehen, wie es ihm dort erging,« und im andern Falle: »In der letzten Stunde habe ich euch erzählt, wie Gessler mit Tell von Flüelen abfuhr; heute wollen wir sehen, was weiter geschah.« Man weist also bei erzählenden Stoffen darauf hin, wo man stehen geblieben ist, und schliesst daran das rein formale Ziel: »Was dann geschah,« »wie es ihnen weiter erging« etc.

3. Bestimmte Ziele. Für die Behandlung der Hauskatze stellte

D. das Ziel auf: »Wir wollen heute ein Tier kennen lernen, das uns von den lästigen Mäusen befreit.«

Diese Ankündigung ist als Einleitung zum eigentlichen Ziel ganz passend, da sie gleich eine wesentliche und interessante Seite des zu behandelnden Gegenstandes hervorhebt und die Reproduktion des Bekannten auf der Analyse erleichtert. Auch deshalb ist sie von Wert, weil sie es den Kindern ermöglicht, das eigentliche Ziel selbst zu finden, und so ihre Selbstthätigkeit fördert. Aber als vollständiges Ziel darf sie nicht gelten, sondern es musste durch die Schüler unmittelbar, ohne vorherige Wiederholung jener einleitenden Bemerkung, hinzugefügt werden: »Das ist die Hauskatze;« denn sonst ist das Ziel zu unbestimmt. Die Kinder bleiben im Zweifel, ob die Hauskatze oder der Mäusebussard besprochen werden soll, und werden sich auch während des Abhörens der Aufgabe noch mit dieser Frage beschäftigen und deshalb nur halb dabei sein. Also bestimmte Ziele aufstellen!

4. Erreichung des Ziels und Hinweis darauf. Praktikant G. hatte das Ziel aufgestellt: »Von einem Gemsjäger lesen, der auf der Jagd verunglückte.» Er kam aber in dieser Lektion nicht über die Analyse, die von den Gefahren der Gemsjagd handelte, hinaus.

Das Ziel wurde also bei weitem nicht erreicht, und darauf hätten die Kinder am Ende der Stunde auch hingewiesen werden sollen. Die Aufstellung des Zieles hat nämlich hauptsächlich den Zweck, den Willen der Schüler zu bilden. Ein wesentliches Erfordernis dazu ist aber die Erreichung des Zieles. Dadurch, dass die Schüler jahrelang die gesteckten Ziele immer erreichen, sollen sie zur Ueberzeugung des Könnens und Gelingens, zur Einsicht in ihre eigenen Kräfte gelangen, und dadurch geht aus dem Begehren im engern Sinne der Wille hervor; denn dieser ist nichts anderes als ein Begehren, verbunden mit der Ueberzeugung des Gelingens. Nun kommt es allerdings oft vor, dass man Hauptziele in einer Stunde nicht erreichen kann; damit sich aber den Schülern nicht etwa die Meinung aufdrängt, man habe weniger geleistet, als man hätte sollen, ihre Kräfte seien zu schwach gewesen, die Aufgabe zu lösen, muss am Ende der Lektion betont werden, dass man in dieser Stunde zwar nicht fertig geworden sei, dass man aber in der nächsten damit fortfahren und dann oder in einer folgenden Lektion schon ans Ziel gelangen werde. Und ist dies dann wirklich geschehen, so muss es wieder hervorgehoben werden, damit

den Kindern das Gefühl des Könnens und Gelingens recht zum Bewusstsein komme, und der Wille neue Nahrung erhalte. G. hätte also am Ende seiner Lektion etwa sagen sollen: »Heute sind wir nun mit unserer Aufgabe nicht fertig geworden. Was wollten wir nämlich thun?« Ein Schüler wiederholt das Ziel. G.: »Nun, da werden wir in der nächsten Stunde damit fortfahren und dann wohl zu Ende kommen.« Und nach Abschluss der Behandlung des Lesestückes muss er sagen: »So, jetzt wissen wir, was wir sehen wollten.« Schüler: »Wir wissen jetzt, wie ein Gemsjäger auf der Jagd verunglückte.«

5. Einfache sprachliche Form des Ziels. In einigen Lektionen bekamen wir folgende Ziele zu hören: »Wir wollen heute von dem Ding reden, das ihr auf dem letzten Spaziergang bei Herrn Clavadetscher unten gesehen und nachher gezeichnet habt.« (I. Kl. Leseunterricht, der Baum). »Wir wollen sehen, was wir von dem, was wir bis jetzt von Robinson gehabt haben, lernen können.« (Gesinnungsunterricht I. und II. Kl.). »Heute wollen wir sehen, wie ein Geschäftsmann nachschaut, was er eingenommen und ausgegeben hat, damit er sieht, wieviel er gegewonnen hat.« (IV. Kl. Rechnen). »Wir wollen sehen, was Herzog Leopold that, als er den Plan gefasst hatte, nach Sempach zu ziehen.« (V. und VI. Kl. Geschichte). »Wir wollen sehen, wie viel 11, 12, 13, 14 etc. Dutzend Stück sind.« (III. Kl. Rechnen).

Dass diese Ziele für die Stufe, wofür sie bestimmt sind, nichts taugen, hat sich schon bei ihrer Einprägung gezeigt. Die Schüler konnten sie teils nicht, teils bloss mangelhaft oder verkehrt, teils nur mit grossen Schwierigkeiten wiederholen. Der Grund dafür liegt in ihrer unpassenden sprachlichen Form. Die vier ersten Ziele sind in zu langen Sätzen gegeben worden, und diese haben zum Teil ausserdem einen so verwickelten und verschrobenen Bau, dass es den betreffenden Kindern nicht gelingen konnte, sie klar aufzufassen. Sie mussten also in kurze und einfache Sätze gekleidet werden, etwa so: »Wir wollen heute von dem Ding reden, das wir bei Herrn Clavadetscher besonders genau angesehen haben.« »Wir wollen sehen, was wir von Robinson lernen können.« »Heute wollen wir sehen, was Kaufmann N. gewinnt.« »Wir haben in der letzten Stunde gesehen, dass Herzog Leopold von Baden nach Sempach ziehen wollte. Heute wollen wir sehen, wie er das machte, und was dann weiter geschah.« — Das 5. der obigen Ziele hat den Fehler, dass zu viele Gedanken in

einen Satz zusammen- und dass namentlich die Begriffe Dutzend und Stück zu nahe aneinandergedrängt sind. Die Auffassung wäre bedeutend erleichtert worden, wenn das Ziel in 2 Sätze aufgelöst, dabei auch konkreter gestaltet und darum etwa so formuliert worden wäre: »Kaufman B. hat von einer Sorte Bleistifte 11, von einer andern 12, von einer dritten 13 Dutzend etc. Nun wollen wir berechnen, wieviel Stück das sind.»

Die Ziele brauchen also keineswegs immer nur in einem Satze gegeben zu werden. Es ist sogar besser, wenn man sie in mehreren einfachen, statt in einem langen und komplizierten Satze darlegt, weil sie dann leichter aufgefasst und wiederholt werden können.

Analyse.

1. Zusammenhang der Analyse mit dem Ziel. Praktikant G. hatte die Aufgabe, die Kinder des II. Schuljahres das 1×1 mit 2 zu lehren, und dafür das Ziel gewählt, zu berechnen, wieviel Schuhe die Kinder der betreffenden Klasse brauchen. Nach Abschluss der sachlichen Besprechung begann er die formale Analyse mit den Worten: »Bevor wir ausrechnen können, wieviel Schuhe ihr braucht, will ich noch sehen, ob ihr bis zwanzig gut zusammenzählen könnt.« Und nun wurde mit nackten Zahlen addiert.

Diese Ueberleitung liess keinerlei Zusammenhang zwischen Ziel und formaler Analyse erkennen. Die sich anschliessenden Additionsübungen erschienen deshalb den Kindern als völlig willkürlich; diese vermögen ihren Zweck auch nicht zu ahnen und langweilen sich dabei um so mehr, als Aufmerksamkeit und Streben durch das Ziel geweckt worden sind. Dem hätte durch die Ueberleitung: »Jetzt wollen wir eure Schuhe zusammenzählen,« und durch das sich anschliessende wirkliche Addieren ihrer Schuhe vorgebeugt werden können. Da hätten sie das Addieren als ein Mittel zur Lösung ihrer Aufgabe erkannt und deshalb mit Lust und Freude gearbeitet. Aehnlich muss es darum auch in andern Fällen gehalten werden. Durch eine passende Ueberleitung vom Ziel zur Analyse muss der Lehrer den Schülern den dazwischen bestehenden Zusammenhang klar zum Bewusstsein bringen, weil sonst leicht Unwille darüber, dass man nicht sofort an die Lösung der gestellten Aufgabe gehe, und darum Unaufmerksamkeit und Langeweile Platz greifen.

2. Konkrete Züge aus Erfahrung und früherm Unterricht. Auf der Analyse zur Schwertleitfeier Siegfrieds begnügte sich Praktikant L. hinsichtlich der Rüstung der Ritter mit der Angabe: »Die Ritter waren schön gekleidet.«

Hier hätte er von den Schülern verlangen sollen, dass sie viel mehr ins Einzelne gingen, weil sie die Teile der Rüstung aus eigener Anschauung kennen, und diese beim Ritterschlag eine wichtige Rolle spielen. Sie mussten etwa sagen: »Die Ritter trugen einen eisernen Hut, einen Helm, und ein Eisenkleid, das man Panzer nannte. Auch schützten sie sie sich im Kampfe mit einem breiten eisernen Schild. Zum Dreinschlagen hatten sie ein breites und langes Schwert. Auch warfen sie die Lanze auf den Feind. Das war ein etwa 5 m langer Holzschaft mit eiserner Spitze.«

Praktikant V. liess die Schüler in der Analyse zum Lesesück »Das Hirtenbüblein« über das Leben unserer Hirten reden. Da brachten sie unter anderm den Satz: »Die Hirten haben auch die Kühe zu pflegen,» ohne sich irgendwie näher darüber zu verbreiten.

Dies allein ist, abgesehen davon, dass hier von einer eigentlichen Pflege kaum geredet werden kann, eine leere Phrase. Es ist sicher, dass sich die meisten Kinder gar nichts Bestimmtes darunter vorstellen konnten. Durch die Aufforderung, sich genauer auszudrücken, und durch passende Winke, wie: »Am Abend haben sie etwas zu thun,« »Auf den Bergen gibt es auch gefährliche Stellen« und dergl., musste er sie zum Eintreten ins Konkrete nötigen. Man hätte dann etwa folgendes erhalten: »Am Abend bringen die Hirten die Kühe zur Hütte oder zu den Ställen, damit sie gemolken werden können. Am Morgen treiben sie sie auf die Weide. Während des Tages wachen sie darüber, dass das Vieh nicht an gefährliche Stellen geht und etwa in Abgründe stürzt. Bei Schneewetter kommen sie mit den Tieren in die Wälder herunter, damit sie dort Nachrung finden.«

Nur wenn man auf diese Weise genaue Angaben konkreter Dinge verlangt, ist man sicher, dass bei den Kindern die apperzipierenden Vorstellungen auch wirklich reproduziert werden und zur klaren Erfassung des Neuen dienen können. Man begnüge sich also nicht mit unbestimmten allgemeinen Ausdrücken und Redensarten.

3. Ordnung des analytischen Materials. Es sollte das Normalwort Rose behandelt werden. In der sachlichen Analyse dazu liess Praktikant M. die Kinder sich über die Rose aussprechen. Das erste sagte etwas von der Farbe, das zweite vom Geruch,

das dritte darüber, wo sie wächst, das vierte wieder von der Farbe, das fünfte von der Blütezeit etc. Kurz, es ging alles bunt durcheinander, wie zunächst auch gar nicht anders zu erwarten war. Dessenungeachtet wollte Praktikant die sachliche Besprechung mit dieser durchaus ungeordneten Darstellung abschliessen.

Sollte Klarheit in das Wissen der Kinder kommen, so musste es auch in eine richtige Reihenfolge gebracht werden. Praktikant hätte also, nachdem sich die Kinder über die Rose frei ausgesprochen hatten, sie anhalten sollen, alles nach einem bestimmten Plane zu sagen, z. B. so: »Ihr habt recht viel von der Rose gewusst; aber wir dürfen nicht jetzt von der Farbe, dann vom Geruch und dann wieder von der Farbe reden, sondern wir müssen von der Farbe gleich alles angeben, ebenso dann vom Geruch u. s. f. Also über die Farbe! . . . . Jetzt über den Geruch! . . . u. s. f.« Von einer Einprägung des Planes und des Stoffes konnte dann schon abgesehen werden, weil wir hier ja nicht beabsichtigen, die Kinder in sachlicher Hinsicht etwas Neues zu lehren. Das Sachliche brauchte nur so weit behandelt zu werden, als es dazu diente, das Interesse für das Formale zu wecken, und das war erreicht, wenn die Kinder das auf eigener Erfahrung ruhende Wissen im richtigen Zusammenhang reproduziert hatten.

4. Vollständigkeit der Analyse und Hinweis auf das Unbekannte. Praktikant S. wollte bei Behandlung des Wiesenklees die mitgebrachten Exemplare schon austeilen, nachdem die Schüler das Nötige über Blütezeit und Vorkommen angegeben hatten. Die Analyse sollte sich also auf diese zwei Punkte beschränken.

Wie sich beim Eingreifen des Seminardirektors zeigte, wussten die Kinder aber auch schon einiges über das Aussehen. Sie kannten die Farbe der Blüten, deren Stand, die Form und die Stellung der Blätter. Diese Punkte gehörten also auch zur Analyse und mussten deshalb vor dem Austeilen der Pflanzen angegeben werden. Das war besonders deshalb von Wert, weil dann das Neue nachher für sich allein, vom Alten getrennt, besprochen werden und deshalb auch die ganze ungeteilte Aufmerksamkeit erhalten konnte. Damit dies in noch höherm Grade geschehe, musste Praktikant am Schlusse der Analyse die Kinder auch noch die Teile aufzählen lassen, die sie nicht oder doch nicht genügend kannten. Sie hätten etwa angeben sollen: »Wir wissen jetzt noch nicht, wie der Kelch und die Blumenkrone aussehen, aus wiewiel Blättern sie bestehen, und wie diese geformt sind.

Ebenso sind uns die Zahl und die Beschaffenheit der Staubgefässe und des Stempels unbekannt u. s. f.« L.: »Diese Teile müssen wir also der Reihe nach genau ansehen. Also zuerst?« Sch.: »Die Blumenkronblätter.« Wenn jetzt erst die Exemplare ausgeteilt werden und ein Teil nach dem andern nach der Weisung der Schüler besprochen wird, so richtet sich die volle Aufmerksamkeit darauf, und es entstehen viel genauere Vorstellungen. Man hat sich also zweierlei zu merken: die Analyse muss sich auf alle Punkte des Gegenstandes erstrecken, die den Schülern bekannt sind, sofern sie auch im vollständigen neuen Bilde nicht fehlen dürfen. Dann ist vor dem Uebergang zur Synthese aber auch scharf zu markieren, welche Teile des Gegenstandes noch genau zu betrachten sind, damit die Schüler diesen ihre ungeteilte Aufmerksamkeit zuwenden und sie infolgedessen schärfer auffassen.

Unvollständig war auch die sachliche Analyse bei der Vorbereitung des Aufsatzes über das Puschlav. Bei Besprechung der Lage begnügte sich G. mit der Angabe, dass das Puschlav im Südosten von Chur liege. Als die Kinder nachher die Sätze aber so bilden sollten, wie sie sie zu schreiben gedachten, mussten sie auch noch angeben, in welchem Teil des Kantons es liege. Ueber den Flecken Poschiavo wurde auf der Analyse gar nichts gesagt; später jedoch verlangte Praktikant ein Urteil über dessen Schönheit.

In der sachlichen Analyse zum Aufsatz musste der Stoff vollständig festgesetzt werden. Einmal war das leicht möglich, da das Puschlav im Geographieunterricht soeben behandelt worden und also genügend Material bekannt war. Dann war es aber auch nötig, damit sachliche und sprachliche Behandlung sich nicht vermischten, und dadurch die Aufmerksamkeit nicht beeinträchtigt wurde. Sobald die formale Besprechung beginnt, darf nichts sachlich Neues mehr auftreten. Es handelt sich jetzt in erster Linie um die Festsetzung des Planes und um Bildung der Sätze, wie sie geschrieben werden sollen, in zweiter um die Vorbereitung in Hinsicht auf Orthographie und Interpunktion. Sollen die Kinder aber in diesen Richtungen Klarheit erlangen, so darf ihre Aufmerksamkeit nicht alle Augenblicke wieder auf sachlich Neues hingelenkt werden.

Praktikant C. sollte mit dem II. Schuljahr das Lesestück »Der Brunnen« behandeln, worin das Leben am Brunnen dargestellt ist. Die Analyse bestand aber bloss in der Angabe dessen, was die Schüler in der Naturkunde über das Aussehen des Brunnens gelernt hatten.

Die Reproduktion dieser Vorstellungen hatte für die Auffassung des Neuen sehr geringen Wert. Immerhin konnte sie als immanente Repetition, wozu man jede Gelegenheit benutzen sollte, begrüsst werden. Jedenfalls aber mussten die Schüler sich einlässlich über das Leben am Brunnen aussprechen, das ja den einzigen Gegenstand des Lesestückes bildet, und das den Schülern aus eigener Erfahrung zur Genüge bekannt ist. Sie mussten also ausführlich erzählen, wie die Kinder am Brunnen spielen, wie man dort wäscht und das Vieh tränkt. Dann standen die im Lesestück dargestellten Gedanken bei Beginn des Lesens hoch im Bewusstsein, und die Apprezeption vollzog sich spielend. Das Erzählen hätte dann keinerlei Schwierigkeiten bereitet.

Recension.

S. Alge, Vorsteher der städtischen Mädchenrealschule in St. Gallen, und *S. Hamburger* in St. Gallen, *Leitfaden für den ersten Unterricht im Deutschen.* Unter Benutzung von »Hölzels Wandbildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht.« *Zum Gebrauche für Schüler aller Nationalitäten.* Mit 8 Bildern. St. Gallen, Fehrsche Buchhandlung, 1897. Preis Fr. 3.50.

Das Prinzip der Anschauung bricht sich auch im fremdsprachlichen Unterricht immer mehr Bahn. Während man vor nicht gar langer Zeit noch allgemein mit dem Erlernen der Vokabeln und der grammatischen Regeln begann und erst dann Uebungssätze mit konkretem Inhalte folgen liess, geht man jetzt entweder von Anfang an oder doch sehr bald von kleinern oder grössern Lesestücken aus, oder man legt dem ersten Unterricht wirkliche Gegenstände oder deren Bilder zu Grunde. Diesem letzten Verfahren, einer Anschauungsmethode par excellence, gehört jedenfalls die Zukunft. Ihre Vorzüge sind so in die Augen springend, dass daran gar nicht zu zweifeln ist. Es wird bei dieser Methode von vornherein mit den Schülern über bestimmte Dinge, die man in natura oder im Bilde vorweist, und über deren Eigenschaften und Thätigkeiten gesprochen. Der Verkehr in der Muttersprache und das Uebersetzen werden möglichst vermieden. Dadurch erzielt man eine innige, direkte Verbindung zwischen der Vorstellung der Sache und der des fremdsprachlichen Ausdrucks, so dass später die eine leicht durch die andere unmittelbar reproduziert werden kann, während bei der landläufigen Uebersetzungsmanier jene Reproduktionen nur durch das Mittel der Muttersprache möglich sind. Das Sprechen geht darum hier schwerfällig und langsam, dort leicht und fliessend; das Verstehen des Gesprochenen ist hier nicht möglich, weil die zum Uebersetzen nötige Zeit fehlt; dort bietet es im Rahmen der gelernten Wörter, Wendungen und Formen keinerlei Schwierigkeiten.

Es ist darum sehr zu begrüssen, dass, nachdem wir für die Erlernung anderer moderner Sprachen, so des Französischen und des Italienischen, schon eine Reihe trefflicher Lehrmittel nach der Anschauungsmethode besitzen, der bekannte Sprachmethodiker Alge und Hamburger uns auch für den Unterricht im Deutschen ein solches bieten. Als Anschauungsmittel benutzten sie, wie auch für den Unterricht im Französischen und im Italienischen, die Hölzelschen Bilder, von denen jedes in einer Grösse von 140:92 cm zu dem billigen Preise von M. 4.25 zu haben ist.

Im ersten Teile geben die Verfasser Winke für den Gebrauch des Buches. Sie sprechen da über Ziel und Aufgabe des Unterrichts, über die Methode des Unterrichts im allgemeinen, über die Vorteile der Benutzung von Bildern, über die Erlernung von Wörtern und die Bildung von Sätzen, über die Anwendung und Wiederholung der Wörter, über die Grammatik, über das Lesen, das Schreiben, die Aussprache und die Orthographie. Ein folgender Abschnitt, der Hauptteil des ganzen Buches, enthält den Lehrstoff in methodischer Behandlung, auf 86 Nummern verteilt. Jede Lektion beginnt mit einer Reihe sachlich zusammenhängender Sätze, mit Beschreibungen, Schilderungen oder Erzählungen, deren Inhalt sich mehr oder weniger direkt auf die Hölzelschen Bilder bezieht. Dann folgen zahlreiche Fragen, zur Befestigung und Einprägung des konkreten Stoffes bestimmt. Ein dritter Abschnitt behandelt die Lehrstoffe nach der sprachlichen Seite und führt zu grammatischen Regeln und Gesetzen. Diese werden also aus den behandelten Einzelfällen abstrahiert. Zur Uebung des Gelernten schliessen sich auch noch Aufgaben an. Weitere Teile des Buches enthalten die Erklärung von Wörtern, die Bedeutung der Wörter, einen systematischen Ueberblick über das gewonnene grammatische Material, Gedichte und Lieder und ein Wörterverzeichnis in deutscher, französischer, englischer und italienischer Sprache. Leider fehlt dabei das Romanische. Nichtsdestoweniger möchte ich gerade unsere Lehrer an romanischen Schulen auf das neue Lehrmittel besonders aufmerksam machen. Abgesehen von dem Wörterverzeichnis, kann es ja von Romanen ebensogut benutzt werden wie von Franzosen oder Italienern, da sonst im ganzen Buche nur das Deutsche und kein Wort einer andern Sprache auftritt. Ich bin überzeugt, dass der Leitfaden von Alge und Hamburger sowohl dem Lehrer, als auch den Schülern den deutschen Unterricht wesentlich erleichtern und zu ganz andern Resultaten führen wird, als wir sie bisher gewohnt waren. Alge wendet im Französischen seit Jahren die gleiche Methode an und erzielt, wie allgemein anerkannt wird, überraschende Erfolge damit.

Zu kaufen gesucht:

I., III. und IX. Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins.

Hitzsche Buchhdlg. in Chur.

Lehrmittel von **F. Nager** Lehrer und pädagog. Experte **Altdorf**

Für Fortbildungsschulen allseitig bewährt!

a) **Uebungsstoff für Fortbildungsschulen** (Lesestücke, Aufsätze, Vaterlandskunde). Neue, dritte, vermehrte Auflage. Einzelpreis geb. 80 Rp.

b) **Aufgaben im schriftlichen Rechnen** bei den Rekrutenprüfungen. 11. Auflage, Einzelpreis 40 Rp.

c) **Aufgaben im mündlichen Rechnen** bei den Rekrutenprüfungen. 3. Auflage, Einzelpreis 40 Rp.

Verlag der Buchdruckerei Huber in Altdorf.

Pädagog. Verlag von Bleyl & Kaemmerer, Dresden.

Soeben erschienen:

Pädagogische Fragen

Nach den Grundsätzen der Herbartschen Schule bearbeitet

von

E. Ackermann

Schulrat und Seminar-Direktor zu Eisenach.

Zweite Reihe. — Zweite Auflage. — Preis Mk. 2.—

Inhaltsverzeichnis: 1. Die Bedeutung der Phantasie für das geistige Leben und die sich daraus ergebenden Anforderungen an den Unterricht. 2. Die Bildung des sittlichen Urteils durch den Unterricht. 3. Das Rechtsgefühl und seine Pflege durch die Erziehung. 4. Die Erziehung zum Wohlwollen. 5. Strafe und Lohn im Dienste der Erziehung.

In der unterzeichneten Verlagsbuchhandlung ist soeben erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Geschichten und Sagen

aus

Alt Fry Rhätien

von

Nina Camenisch.

Erstes Heft.

Vollständig in 10 Heften à 50 Cts.

Die „Geschichten und Sagen“ enthalten die sämtlichen Prosaschriften der bekannten und geschätzten **Bündnerischen Dichterin Nina Camenisch von Sarn-Heinzenberg** und dürften dieselben allen Freunden vaterländischer Dichtung und Sage eine willkommene Gabe sein.

Hugo Richter, Verlagsbuchhandlung in Davos.

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