Zeitschrift: Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins

Herausgeber: Bündnerischer Lehrerverein

Band: 2 (1884-1885)

Rubrik: Das Konferenzleben im Winter 1883/84

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: 21.08.2025

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

III.

Das Konferenzleben im Winter 1883|84.

A.

Übersicht über die abgehaltenen Konferenzen.

Herrschaft und **Fünf Dörfer.** 1) Jörg-Haldenstein: Was können Staat und Schule zur Lösung der sozialen Frage tun? 2) Plattner-Igis: Strafe und Beispiel. 3) R. Senti-Maienfeld: Naturkunde an Winterschulen. 4) Bernhard-Untervaz: Der Aufsatzunterricht.

Prättigau. 1) Die moderne Schule und ihre Schäden. 2) Methodische Behandlung der „Bürgschaft". 3) Konzentration und Gang des Rechnungsunterrichts.

Davos. (Vacat!)

Unterhalbstein. Diese Konferenz hat sich nach mehrjährigem Unterbruch wieder konstituirt. 1) Gander-Latsch: Über Auswahl der Stoffe für Konferenzen. 2) C. Padrutt-Filisur: Materialien zu einem Lehrplan für Gesamtschulen.

Oberhalbstein. (Vacat!)

Oberengadin. 1) Camenisch-Brail: Über den geographischen Unterricht an der Primarschule. 2) Pfarrer Cloetta-Celerina: Ulrich Zwingli als Pädagog, seine Wirksamkeit auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung (zur Gedächtnisfeier Zwinglis). 3) Rothenberger-Ponte: Über Geschichtsunterricht in der Volksschule. 4) Dr. Ludwig-Pontresina: Über die Anforderungen einer rationellen Gesundheitspflege an die Schule. — Die Konferenzen waren sehr zahlreich besucht, von 30 Mitgliedern waren jeweilen 26—27 anwesend, an der letzten ausserdem zirka 30 Gäste.

Unterengadin-Obtasna. 1) Filli-Zernez: Die formalen Stufen des Unterrichts. 2) Fravi-Zernez: Die deutsche Grammatik in romanischen Schulen. 3) Diskussion über das inzwischen in Zirkulation gesetzte Referat der zweiten Konferenz.

Unterengadin-Untertasna. 1) Giamara-Sent: Probelektion über Robinsons Krankheit. 2) Barblan-Sent: Der Geschichtsunterricht in der Volksschule. 3) Guidon-?. Der Rechnungsunterricht in der Volksschule.

Münstertal. (Vakat!)

Puschlav. 1) Pfarrer Michel-Puschlav: Wie kann der Lehrer seine ökonomische Lage verbessern? 2) Rampa-Puschlav: Über die Behandlung geistesschwacher Kinder in der Schule. 3) Semadeni-Puschlav: Über Gesang im allgemeinen und wie er in unserm Tale volkstümlicher gemacht werden könnte. 4) Bottoni-Brusio: Die Behandlung des Liedes auf verschiedenen Schulstufen.

Bergell. 1) Dante in der Divina Comedia als Pädagog. 2) Über Erziehung in früherer Zeit und jetzt. 3) Die Rekrutenprüfungen.

Moesa. Über das Bedürfnis einer Kreisrealschule.

Rheinwald. (Vakat!)

Schams. 1) L. Hunger-Andeer: Der erziehende Unterricht. 2) Grischott-Pignieu: Bildung des Willens durch den Unterricht. 3) L. G. Frigg-Mathon: Über Charakterbildung. 4) L. A. Frigg-Donath: Über Abendschulen. 5) L. Elsa-Zillis: Nicht der Schule, sondern dem Leben.

Domleschg-Heinzenberg. 1) Wie kann man die Ängstlichkeit und Furchtsamkeit der Schüler bekämpfen? 2) Der Gesangunterricht in der Volksschule. 3) Der Aufsatzunterricht und die Korrekturen. 4) Über Schulgesundheitspflege. 5) Über vaterländische Erziehung.

Safien. 1) Herbarts „Zucht“ und „Regierung“. 2) Die Fortbildung des Lehrers im Amte. 3) Der Zeichnungsunterricht in der Volksschule. 4) Über Gesundheitspflege. 5) Über Gesangunterricht.

Ilanz. 1) A. Berni-Dutjen: Wie trägt der Lehrer am zweckmässigsten zur Bildung des Charakters bei? 2) Janka-Obersaxen: Die Macht des Beispiels.

Lungnez. 1) Vorlesen der Polemik über die Herbart-Zillersche Pädagogik in der „schweizerischen Lehrerzeitung“, 1883. 2) Die Grammatik in der Volksschule; der Rechnungsunterricht in der Unterschule.

Disentis. 1) Wie kann beim Kinde die Liebe zur Reinlichkeit geweckt und gefördert werden? 2) a. Nat.-Rat D. Decurtins: Über romanische Literatur. b. Wie kann bei den Kindern die Höflichkeit gefördert werden?

Vorderrhein und **Glenner** (Bezirkskonferenz): Die hauptsächlichsten Anklagen gegen die moderne Schule und Untersuchung ihrer Berechtigung.

Imboden. 1) Naturkunde. 2) Grammatik. 3) Die Aufsicht des Lehrers ausserhalb der Schule. 4) Das Relief in der Volksschule. 5) Hans Ardüser.

Chur. 1) Jäger: Bericht über die Zeichnungsausstellung in Zürich. 2) Hunger: Das Zeichnen in der Elementarschule. 3) Wiget: Das Prinzip der Normalwortmethode, angewandt auf den elementaren Gesangunterricht. 4) Florin: Über die Individuen-Behandlung im naturkundlichen Unterricht.

Schanfigg. 1) Pfarrer Fehlmann-Langwies: Über das Schulwesen Nordamerikas. 2) Lehrer Clavadetscher: Die katechetische Lehrform. 3) Riedhauser-Langwies: Probelektionen über a. Karls des Grossen Wirksamkeit in der Schule; b. „das Prättigau", von Flugi. 4) Trepp-Maladers: Über Gemütsbildung.

Churwalden. (Vakat!)

B.

Der Stoff.

1. Schulfragen allgemeinerer Natur.

Die moderne Schule und ihre Schäden beschäftigten im letzten Winter die Bezirkskonferenz Vorderrhein und Glenner, sowie die Kreiskonferenz Hinter-Prättigau. Wir sind leider aus den Referaten nicht recht klug geworden, wann die „moderne" Schule ihren Anfang nimmt. Nach der „Gasetta Romonscha" (Nr. 12) beginnt sie mit *Augustin Keller* („il capopromotur della scola moderna"), ihre Parole ist „Entchristlichung der Schule", ihre Folge die schreckliche Zunahme der Verbrechen („ils tribels delicts, che suondan in sin l'auter). Wir begreifen, dass ein Mann wie Augustin Keller nicht nach dem Herzen der „Gasetta Romonscha" sein kann, und verdenken es ihr nicht im geringsten, dass sie ihrem Groll über missliebige Zeitströmungen und deren Urheber unverholen Ausdruck gibt, aber die Lehrerschaft wird gut tun, bei der Beratung ihrer Angelegenheiten politischen Schlagwörtern und Verketzerungen einzelner Persönlichkeiten kein allzu williges Ohr zu schenken. Zwar würden auch wir, gleich dem Referenten über nationale Erziehung am schweizerischen Lehrertag in Basel, es bedauern, wenn die Schule auf ein so bewährtes Erziehungsmittel wie der Religionsunterricht verzichten müsste, mag auch die Mehrheit der Festbesucher, wie die „Schweizerische Lehrerzeitung" versichert, den entgegengesetzten Anschauungen des Herrn Schulinspektor *Heer*

in Glarus zugestimmt haben; wir würden auch eine Bedrückung oder gewaltsame Verschmelzung der konfessionellen Schulen entschieden missbilligen — aber von der erstrebten Ausschliessung des Religionsunterrichts aus den Schulfächern und aus dem Rahmen des obligatorischen Stundenplans bis zur *Entchristlichung der Schule* ist noch ein sehr weiter Schritt. In einem von den Ideen des Christentums durchdrungenen Kulturleben dürfte es so leicht nicht sein, die Schule zu entchristlichen, und die Ausschliessung des Religions*unterrichts* aus der Schule wäre noch lange nicht der Ausschluss der *Religion*. Wir fordern freilich auch für den Religions*unterricht* eine Stelle im Unterrichtsorganismus und zwar eine hervorragende, wir fordern sie im Interesse der Konzentration des Geistes, insbesondere der Einheit zwischen der religiösen und der intellektuellen Seite des Menschen. Wer aber die Idee einer Konzentration des Unterrichts nicht kennt oder nicht anerkennt, der hat einen *pädagogischen* Grund nicht, sich dagegen zu stemmen, dass der Religionsunterricht nur in der Form des Privatunterrichts, ob auch in derselben Stube, erteilt werde, denn lockerer als gegenwärtig, wo sie ohne jede innere Wechselbeziehung und Verbindung neben einander herlaufen, könnte der Zusammenhang zwischen dem Religions- und dem übrigen Schulunterricht auch dann nicht werden, er müsste denn unter Null sinken können. Man sieht also, die Sache hat eine pädagogische Seite, welche der Diskussion gar wohl wert ist; mit solchen Schlagwörtern aber, wie sie die „Gasetta Romonscha“ anlässlich der Oberländer Bezirkskonferenz braucht, bringt man kein Licht in die Sache, man macht nur die Köpfe heiss, derer sowohl, die man beleidigt, als derer, die man irreführt.

Etwas glimpflicher geht der Hinter-Prättigauer Referent mit der „modernen“ Schule um. Er stützt seine Betrachtungen auf die Resultate der Rekrutenprüfungen, welche jedoch nach der Meinung anderer (Vorderrhein) kein zuverlässiger Gradmesser der Volksbildung sein sollen. Wenn die *moderne* Schule so traurige Resultate erzielt, wie erfreulich werden dagegen diejenigen — der antiken, das geht wohl nicht — sagen wir der *vor*modernen, etwa einige Dezennien vor der Ära der Rekrutenprüfungen gewesen sein. Auf die Arbeiten der damaligen Zwanzigjährigen können wir uns allerdings nicht berufen, aber dafür besitzen wir mehr als gleichwertigen Ersatz in den Zeugnissen über den Bildungsgrad des damaligen Lehrerstandes. Um zu erfahren, wie es in den Gemeinden um das Schulwesen stehe, versandte der helvetische Unterrichts-

minister Albert Stapfer in alle Landesteile Fragebogen zur Beantwortung durch die Lehrer.

Hier folgen einige Proben aus den Antworten:

Lehrer Bosshard in Neubrunnen: „Mein Beruf ist vorher Trüll Meister gewessen aber wegen Bresthaften Beinen Entlassen worden. Mein Alter Ist, 38 Jahr und Ein Monat und Hab noch Vater und Muter, sechs Geschwisterte, Frau und 3 Kinder. Ich Binn Ihn Ent Pfelung den Ehrbaren und Werthen Regierungs Bürgern Nebst anwünschung die Edle gesundheit und alles wohl zu Seelen und Leib und dass Ihro Bemühung vor dass gute dess ganzen Stadt und Landt gesegnet seynn werden, dass Fryden, Liebe und Ein Tracht Je Mehr herschent werden Mögen, dar durch wir glücklich werden Mögen. In Zeit und Ewig keit."

Lehrer von Hagenbuch: „Vorher war er ein Dienst Bott hat ein Kleines Händeli gibt Baumwollen zu spinnen hat ein wenig mit Wein zu thun."

Lehrer Schwenk in Regensberg: „War vorher in der Stadt Wacht arbeitete in den Gärten und ist Seyler."

Lehrer Mayer von Unterhitnau: „Was hat er vorher für ein Beruff Meinem Vater geholfen Schule halten."

Wie glänzend die Rekrutenprüfungen der in diesen Schulen gebildeten Jungmannschaft ausgefallen sein möchten! — „Aber die moderne Schule vernachlässigt die Gemütsbildung zu Gunsten der Verstandesbildung" (Prättigau). Dass für Verstandesbildung in der „vormodernen" weniger als jetzt getan worden sei, dafür bürgt schon die Qualität des Lehrerpersonals. Es ergibt sich auch aus den Berichten über die Unterrichtsweise jener Zeit: der denkbar mechanischeste Betrieb der Fertigkeiten des Lesens und Schreibens, Buchstabiren, auswendig lernen und „herbeten" gänzlich unverstandenen Zeugs, das wird die Verstandesbildung nicht übermässig gefördert haben — aber die Gemütsbildung? Darüber wollen wir kein weiteres Wort verlieren.

Nein, die gute alte Zeit wünschen wir nicht zurück (Referent Vorderrhein). „Sieh vorwärts, Werner, und nicht hinter dich." Der Unvollkommenheiten hat unsere Schule noch genug, aber *vor* uns liegt das Bessere und nicht hinter uns. Wir wünschen, dass die Schäden der Schule aufgedeckt und besprochen werden, aber nicht mit unbegründeten pessimistischen Klagen, die sich allzu leicht mit reaktionären Tendenzen verbinden; was wir brauchen, sind *fassbare* Verbesserungsvorschläge. Leider finden wir letztere in den Berichten nicht, obgleich beide Konferenzen sich mit der **Vielfächerei** der Schule beschäftigt haben. Das Wort soll nicht einfach die Tatsache der Koexistenz vieler Fächer bezeichnen, sondern zugleich eine Missbilligung dieser Tatsache ausdrücken. Wir müssen nun gestehen, die dürftigen Berichte, welche uns im

„Sursilvan“ und in der „Gasetta Romonscha“ vorliegen, haben zur Beseitigung des Dunkels, welches diesen Begriff umgibt, nicht viel beigetragen. Mit dem wievielten Fache beginnt die *Viel*fächerei? Liegt der Fehler nur in der *Zahl* der Fächer (das Wort enthält ja nur eine Quantitätsbestimmung)? *Warum* soll man denn nicht viele Fächer lehren? „Dann lernt man in keinem was Rechtes“, lautet die Antwort. Aber das kann bei der Auswahl der Fächer nicht der einzige Gesichtspunkt sein, sonst müsste man sich konsequenterweise auf ein *einziges* Fach beschränken. „Die Anforderungen des praktischen Lebens sollen auch berücksichtigt werden,“ hört man entgegnen, „das Turnen dient dem künftigen Militärdienst, der Gesang verschönert den Gottesdienst und das menschliche Leben.“ Gut, aber dann müsste man schliessen: je *viel*seitiger die Vorbereitung für das praktische Leben, desto besser. Die beiden Gesichtspunkte sind einander offenbar entgegengesetzt, der eine führt zur Verminderung, der andere zur Vermehrung der Fächerzahl. „Da muss nun der Lehrer die richtige Mitte finden“, so hilft man sich aus dem Dilemma. Ja eben, die *richtige* Mitte! Ist überhaupt *die Mitte* das Richtige? Darauf erhalten wir keine Antwort, es fehlt also nichts weniger als die Hauptsache. Bleibt es dem einzelnen überlassen, seinen Kurs nach Willkür und subjektivem Gutfinden zu bestimmen, dann lasst uns nicht weiter darüber diskutiren; denn nichts ist unfruchtbarer und unpraktischer, als über subjektive Meinungen zu streiten, für deren Beurteilung eine objektive *von den Streitenden anerkannte Norm* fehlt. Findet man aber den festen Kompass eines anerkannten *pädagogischen Prinzips*, dann soll es auch bei der Lösung praktischer Schulfragen das Steuer beherrschen.

Es schien uns in der Aufgabe des Generalberichterstatters zu liegen, auf diese Lücke hinzuweisen, vielleicht wird die eine oder andere Konferenz sich veranlasst sehen, sie künftig einmal zu ergänzen. An eine Reduktion der traditionellen Fächer denkt man übrigens ernstlich weder im Vorderrheintal, noch im Prättigau; die einen (Vorderrhein) empfehlen Beschränkung des *Stoffs*, andere Stimmen (Prättigau) wollen die Übelstände des *vielseitigen Unterrichts* — diese Bezeichnung ist neutral, sie drückt weder Zustimmung noch Missbilligung aus — durch methodische Veranstaltungen beseitigen. *Durch welche?* Die Berichte sprechen sich darüber nicht aus. Gewiss wäre es im Interesse der Schule, die angeregten Fragen zu erörtern; aber dazu braucht es — Studium.

Mit der Vielfächerei hängt wohl der andere Vorwurf (Prätti-

gau), „des Rennens und Jagens nach Vielwisserei“, zusammen. Aber mit *der* Jagd ist's in unsern Bergen nicht so gefährlich!

Von praktischer Bedeutung ist der Vorschlag (Referent Vorderrhein), an den romanischen Schulen sich auf die *lateinische Schrift* zu beschränken. Diese Anregung ist gewiss beachtenswert. Bis aber die Antiqua allgemein eingebürgert ist, wird man in den obersten Klassen die deutsche Schrift wenigstens *lesen* lehren müssen.

Schulhygiene. Das steigende Interesse des Publikums an diesem Gegenstande beweist schon der zahlreiche Besuch des Vortrages von Herrn Dr. Ludwig in Pontresina. Zwar ist es sicher, dass der Schule viele Übel in die Schuhe geschoben werden, deren Ursprung in den Gewohnheiten des Elternhauses zu suchen ist (Domleschg). Wenn es nicht mehr als billig ist, unbegründete Vorwürfe zurückzuweisen, so ist es eben so sehr Pflicht der Schule, sorgfältig auf diejenigen Gesundheitsbedingungen zu achten, welche in ihrer Sphäre liegen. Da sich die Pädagogik in dieser Materie beim Physiologen Rats erholen muss, so ist die Mitwirkung der Herren Ärzte sehr zu begrüssen. Sie richten unsere Aufmerksamkeit auf die Schullokale (Licht, Ventilation, Schulbänke), die Körperhaltung der Schüler, Kurzsichtigkeit und deren Verhütung, grössern Druck der Bücher (Oberengadin).

Ein nachahmenswertes Beispiel gab in dieser Hinsicht Dr. *Gustav Kuster* in Rheineck in seinen Artikeln über „Stand und Reform der Gesundheitspflege in St. Gallen“ (Amtl. Schulblatt 1883, Nr. 3—5). Die neue Schulordnung der Stadt Zürich enthält einen besonderen Abschnitt „Schulgesundheitspflege“. In der Sorge für Kleidung und Nahrung dürftiger Schulkinder geht bekanntlich *Obwalden* infolge der energischen Initiative seines *Schulinspektors* Pfarrer *von Ah* in Kerns voran; auch im Jahr 1883 sind wieder in sämtlichen Gemeinden, mit Ausnahme von Lungern, *Mittagssuppen an ärmere Kinder verabreicht worden,* und **der Kanton hat für Nahrung und Kleidung derselben** *in diesem Jahre über* **7000 Fr.** verausgabt.*)

Wie notwendig es ist, dass auch das Publikum über diese Dinge aufgeklärt werde, mag aus folgenden Tatsachen ersehen

---

*) *Schweizerischer pädagogischer Jahresbericht* von Dr. O. Hunziker. Preis Fr. 1. 20. Wir empfehlen den Konferenzvorständen dieses Büchlein zur Anschaffung. Bei allem Bestreben, im engeren Kreise eine rege individuelle Tätigkeit zu entfalten, darf man nicht versäumen, mit grösseren Kreisen und ihren Bestrebungen Fühlung zu behalten.

werden. Es gibt noch Schulräte, welche den Lehrern eine viertelstündige Pause des Vormittags zur Veranstaltung von Bewegungsspielen und zur gründlichen Durchlüftung des Schulzimmers verbieten (Mitteilung aus dem Lungnez). Einem Lehrer, der eine Schülerin nötigte, die dicke wollene Halsbinde in der warmen Schulstube abzulegen — das Mädchen war nicht etwa krank — drohte deren Vater (nachdem er zuerst seine Tochter zur Widersetzlichkeit aufgestiftet), er solle sich nicht unterstehen, auf seinem Verlangen zu beharren (Sculms). Glücklicherweise fand der Lehrer Unterstützung beim Schulrat. Im Interesse der Gesundheitspflege wird auch mit Recht auf die Notwendigkeit des **Turnens** hingewiesen (Herrschaft). Nur müssten die Übungen häufiger sein; täglich 20 Minuten energische Freiübungen und Bewegungsspiele werden in dieser Richtung mehr wirken, als wöchentlich 2 Stunden Turnunterricht. Auch in der Pflege des obligatorischen Turnunterrichts wird der *Bergkanton Obwalden* von keinem andern Kanton übertroffen! (Schweiz. päd. Jahresbericht.)

Konferenzwesen. Am 15. März hat sich in Trons die Bezirkskonferenz Vorderrhein und Glenner konstituirt. Dieselbe versammelt sich alle 3 Jahre abwechselnd in Ilanz, Trons und Villa. Präsident: Schulinspektor Disch in Disentis, Vizepräsident: Lehrer Nold in Pitasch. — *Solche* **bezirksweise** *Vereinigungen sind um so mehr zu begrüssen*, als sie einen Ersatz bieten für die wegen Ungunst der Umstände vorläufig unmöglichen kantonalen Versammlungen. Bemerkenswert ist eine Anregung (Unterhalbstein) in Bezug auf die *Konferenzthemate;* es wird vorgeschlagen, bei deren Auswahl mehr als es bisher geschehen, literarische Erscheinungen der Gegenwart zu berücksichtigen. Gewiss werden eingehende Referate über neuere Broschüren oder einzelne Aufsätze in Zeitschriften in vielen Fällen wertvollere Anregungen bieten als „Originalarbeiten“ der Konferenzmitglieder. Denn es ist nicht einzusehen, warum man im Lehrerstande weniger als in dem der Ärzte und Techniker der Stagnation verfallen sollte, sobald man aufhört, sich auf dem Laufenden zu erhalten.

Aus der Mesolcina erhalten wir folgenden Bericht:

Im Kreise Moesa findet jährlich, und zwar am Ende des Schuljahres, im April, nur eine Lehrerkonferenz statt, welche aber immer vollzählig und fleissig besucht wird. In derselben geht es aber immer, man würde es nicht meinen, sehr ruhig und still zu. Der Grund davon wird vielleicht der sein, dass man meistens viel

zu allgemeine Themate wählt, und dass die Referenten selbst sich nie oder nur selten ins einzelne einlassen. Pädagogik, Methodik und Psychologie lässt man gerne beiseite, vielleicht wegen dem Umstand der Sprachen. Alles Interesse ist jedoch nicht ausgestorben. Auf Wunsch wird in der nächsten Konferenz ein Lehrer über die zwei ersten formalen Stufen des Unterrichts referiren. Das zweite Thema ist „Das Rechnen mit besonderem Bezug auf seinen Nutzen.“ In der letzten Lehrerkonferenz wurde sehr weitgehend und richtig über die Notwendigkeit und den Vorteil einer Realschule im hiesigen Kreise referirt, um den Mängeln und Lücken der meisten Elementarschulen nachzuhelfen, welche Übelstände der dürftigen Bildung der Lehrerschaft zuzuschreiben sind, die in der Mehrheit aus jungen Leuten und zu $^5/_6$ aus Frauen besteht.

In den Wiederholungskursen wurde bis jetzt nie oder nur wenig auf die obgenannten Fächer Rücksicht genommen. Und die schlimmen Folgen davon bemerkt jeder Sachkenner, der unsere Schulen auch ein wenig unerwartet besuchen würde. Ein Beweis des oben Gesagten sind die letzten und vielleicht auch andere Rekrutenprüfungen. Ein für alle Lehrer der italienischen Talschaften obligatorischer, theoretischer und praktischer Kurs, besonders in vorgenannten Fächern und nebenbei auch in anderen, aber von sechsmonatlicher Dauer, sowie Verbesserung der Lehrmittel wären unumgänglich notwendig, um der italienischen Schule aufzuhelfen. Die Lehrerschaft würde sicher auch ihre Opfer bringen, wenn man für tüchtige und unserer Sprache mächtige Lehrer sorgen würde.

Verbesserung der ökonomischen Lage des Lehrers. Neu ist an den gemachten Vorschlägen die Empfehlung der Bienenzucht.

Abendschulen. Lehrstoff: Geschäftsaufsätze, Rechnen, Vaterlandskunde, landwirtschaftliche Naturkunde, geometrisches Zeichnen.

2. Historisch-pädagogische und allgemein wissenschaftliche Themate.

Behandelt wurden: *Hans Ardüser, Ulrich Zwingli, Dante, Erziehung in alter* (welcher?) *und neuer Zeit. Über das Schulwesen Nordamerikas:* Die Union ist uns in der Durchschnittsbildung voraus. Dies ist jedoch nicht das Verdienst der Schule, sondern die Folge günstiger politischer und sozialer Institutionen (Schutz der Arbeit, freie Presse, Freizügigkeit). Unter den Mängeln der Schule werden

namhaft gemacht: Dezentralisation der Schulverwaltung, Unfähigkeit vieler Schulvorstände, niedrige Gehalte, kurze Anstellungsdauer und häufiger Wechsel der Lehrer*), mechanisches Answendiglernen, nicht überall durchgeführtes Obligatorium des Schulbesuchs. Die *Diskussion* berührte ähnliche Zustände in Graubünden und deren schädliche Folgen. — Anschliessend an seinen Vortrag über die *romanische Literatur* drückte Herr Nat.-Rat Decurtins den Wunsch aus, es möchte eine Sammlung romanischer Märchen herausgegeben werden. Wie wir vernehmen, sollen diese nationalen Stoffe in den neuen romanischen Lesebüchern Verwendung finden.

3. Regierung und Zucht.

Einschlägige Fragen sind, wie die tabellarische Übersicht ergibt, in einer Reihe von Konferenzen besprochen worden. Lebhafte Diskussionen scheinen sie an den wenigsten Orten hervorgerufen zu haben, sei es, dass Meinungsverschiedenheiten nicht vorgekommen, sei es, dass die in Rede stehenden Gebiete noch zu wenig zum Gegenstand theoretischer Untersuchung gemacht worden sind. Eine Ausnahme macht die Konferenz Herrschaft-Fünf Dörfer, wo über **die Strafe** eine bewegte Diskussion gewaltet hat. Über die Zulassung der *körperlichen* und der *Freiheitsstrafe* waren die Meinungen geteilt. Leider sind uns die Gründe, welche zu Gunsten der verschiedenen Standpunkte geltend gemacht wurden, nicht bekannt worden. Die Versicherung unseres Spezialreferenten, dass die Berechtigung der Freiheitsstrafe durch nüchterne, praktische Belege *genügend* dargetan wurde, bietet natürlich, da *genügend* eine sehr relative Bestimmung ist, keinen Ersatz für die Argumente. Einig war man darüber, dass bei der Bestimmung der Strafe die Individualität des Schülers in Betracht gezogen werden müsse und dass momentane Verstimmung des Lehrers keinen Einfluss darauf haben dürfe. — Ein anderes Thema, über dessen Behandlung uns einige Notizen vorliegen, ist die Gemütsbildung. Da aber dabei hauptsächlich der Unterricht ins Auge gefasst war, führt sie uns in den nächsten Abschnitt:

4. Allgemeine Methodik.

Über Gemütsbildung. Zur Förderung derselben wird empfohlen: Gründlichkeit des Unterrichts, Lebhaftigkeit der Lehrform,

*) Vergl. Seminarblätter III., Seite 64 und II., Seite 16.

Frische des Lehrtons, Anleitung zum Selbstfinden, pathetischer Vortrag (Schanfigg). Jedermann wird zugeben, dass alle diese Dinge, das letzte mit einiger Einschränkung, notwendige Requisiten eines guten Unterrichts sind. Aber wie hängen sie mit dem *Gemüte* zusammen? Wir sehen zunächst nur ihren Einfluss auf das Lernen und auf das Produkt des Lernens, das Wissen, ein. Aber ist Wissen schon Gemüt? Ist Gemüt überhaupt bestimmbar durch Wissen, durch den Verstand? Es kann nicht unsere Aufgabe sein, auf diese Fragen eine Antwort zu geben, welche ohne Zweifel in den betreffenden Konferenzprotokollen zu finden sein wird, aber in den Spezialbericht nicht übergegangen ist. Um jedoch die Behandlung dieses Gegenstandes in andern Kreisen möglichst fruchtbar zu machen, sei es gestattet, folgende Punkte hervorzuheben. Bei der Bearbeitung dieses Themas ist offenbar der Schwerpunkt auf den psychologischen Teil zu legen, auf die Darstellung des Begriffs *Gemüt.**) Sind wir darüber aufgeklärt, kennen wir das Verhältnis des Gemüts zur Intelligenz, so kann erst die Frage beantwortet werden, ob Gemüts*bildung* durch den Unterricht überhaupt *möglich* ist und wenn ja, welche Veranstaltungen getroffen werden müssen. Das Wesen des Verstandes ist Klarheit, das Wesen des Gemüts Wärme. Aber erschöpft Wärme unsern Begriff des Gemüts? Wir verlangen nicht nur, dass ein Mensch überhaupt fähig sein, sich für etwas zu erwärmen; es kommt denn doch sehr darauf an, wofür er sich erwärme, also auf die *Gegenstände*, die *Ideen:* da sind wir in der Sphäre der Intelligenz. Wir wünschen ferner ein treues, ein beständiges, ein starkes Gemüt, das zu seinem Gegenstande in das Verhältnis einer dauernden Hingabe trete, das entgegengesetzte Einflüsse überwinde, das für ihn Opfer zu bringen bereit sei, wir verlangen *Kraft des Beharrens und Wollens:* so gelangen wir aus der Sphäre des Fühlens in das Bereich des Begehrens. Intelligenz, Gefühl und Wille koinzidiren im Begriff des Gemüts. Daraus ergeben sich für die Methodik zwei Hauptfragen: Was für Ideen müssen Erziehung und Unterricht im Zögling pflanzen, damit sein Gemüt ein *edles* werde (Stoff)? Was für Veranstaltungen sind geeignet, diese Ideen zum Gegenstande einer *warmen* und *dauernden* Hingabe zu machen (Form des Unterrichts)? Hier wird sich Gelegenheit bieten, den Wert des

*) Eine vortreffliche Analyse dieses Begriffes findet man in einem Aufsatze von *Bartholomäi:* Herr Curtmann und die Gemütsbildung. Aber wo der Aufsatz zu finden ist, vermögen wir im Augenblick nicht anzugeben.

pathetischen Vortrags zu untersuchen. Man wird sich nämlich fragen: Kann die Wärme der Empfindung *unmittelbar*, wie es der pathetische Vortrag bezweckt, auf den Zuhörer übertragen werden? Das Beispiel hervorragender Redner, besonders in religiös und politisch bewegten Zeiten, die Tränen der Rührung bei den Schülerinnen und in der Gemeinde des Predigers sprechen dafür. Aber wie lange hält sie an, wenn sie nicht aus gründlicher verstandesmässiger Erfassung der Sache hervorgegangen ist und sich nicht aus einem gesicherten Gedankenschatze immer wieder aufs neue erzeugen kann? Ist es nicht möglich, dass die *pathetische* Darbietung des Stoffes und die dadurch bewirkte Überflutung des Gefühls die Objektivität bei der Auffassung und Beurteilung der Tatsachen durch eine künstlich erzeugte Voreingenommenheit schädige? Hat aber eine rein verstandesmässige und trockene Behandlung die gewünschte Wirkung auf das Gemüt? Alle diese Fragen führen in Gebiete der Psychologie hinein, *welche die Grundlage der ganzen Methodik bilden.* Daraus ergibt sich, wie verdienstlich und methodisch fruchtbar streng psychologische Untersuchungen für unser Konferenzleben wären. Wenn methodische Diskussionen nicht in einen blossen Austausch subjektiver Meinungen ausarten soll, so muss auf die psychologische Beweisführung das grösste Gewicht gelegt werden. Lehrbücher der Psychologie sind freilich häufig eine trockene und langweilige Lektüre, aber wir sind in der Lage, einige Werke zu nennen, welche mit aller Beherrschung des Stoffes und mit Benützung der Lehren der Geschichte, der Kunst, der Sprachforschung, der experimentellen Physiologie, in einer jedem Gebildeten verständlichen, sehr anziehenden Sprache verfasst sind; es sind namentlich: *Lazarus.* Das Leben der Seele. (3 Bände.) *Dr. Susanna Rubinstein.* Psychologisch-ästhetische Essays. (2 Bände.) *Nahlowsky.* Das Gefühlsleben. *Lotze.* Mikrokosmos. (3 Bände.) Allerdings werden solche Anschaffungen über die finanziellen Kräfte des einzelnen gehen; aber den Konferenzbibliotheken müssen sie angelegentlich empfohlen werden.

Es dürfte ferner zweckmässig sein, so weitschichtige Stoffe auf mehrere Vorträge zu verteilen oder die Themate zu beschränken. Eine Serie zusammenhängender Vorträge über Materien, welche mit der Gemütsbildung im engsten Zusammenhang stehen, sind z. B. von mehreren Lehrern in Schams veranstaltet worden.

Das Memoriren. Im Laufe einer Diskussion im Prättigau wurde behauptet, dass es noch hie und da Lehrer gebe, welche

ihre Schüler unverstandene oder zum kleineren Teil verstandene Gedichte auswendig lernen lassen. Die Tatsache wurde von keiner Seite bestritten, aber auch von keiner dieses Verfahren verteidigt. Daraus lässt sich wohl schliessen, dass es nicht auf psychologische Unkenntnis zurückzuführen sei, sonst müsste man auf die Lehre vom *judiziösen Gedächtnis* verweisen. Umsomehr muss man sich wundern, dass so mechanisches Memoriren noch vorkommt. Die Unterstützung des Gedächtnisses durch den Verstand scheint noch in einem andern Falle vernachlässigt zu werden. Während auf der einen Seite (Obtasna, Safien) die Sammlung von Musterbeispielen zur Orthographie, Grammatik und Gesanglehre in Übereinstimmung mit dem I. Jahresbericht (Seite 39) empfohlen wird, erblicken andere (Lungnez) darin eine „Eselsbrücke für das Gedächtnis". Es fragt sich aber, ob dieser stolze Verzicht auf künstliche Gedächtnishülfen im Interesse des Schülers sei. Wenn man die allgemeinen Regeln der Grammatik in psychologisch richtiger Weise aus dem Konkreten ableiten will, so muss man offenbar mit den Beispielen anfangen, und ehe man eine Regel ableitet, muss man ihrer eine genügende Zahl haben; darum empfahlen wir die Sammlung von Wörtern mit verdoppeltem t, l, m, mit hl, hr, von gleichklingenden Wörtern mit verschiedener Schreibweise (*viel* Geld, *er* fiel, wieder = noch einmal — wider = gegen), an romanischen Schulen die Sammlung von Beispielen zur Deklination und Konjugation, die auch den Repetitionen als Unterlage dienen sollen. Dadurch kommt ein logisches Prinzip und Übersichtlichkeit in das Vielerlei der Orthographie und Grammatik und darauf beruht gerade das *judiziöse* Gedächtnis. Mit der Brücke für das Gedächtnis hat es folglich seine Richtigkeit; aber *Esels*brücke?

Die Diskussionen über die **formalen Stufen** des Unterrichts haben weder Einwürfe, noch Empfehlungsgründe zutage gefördert, welche im I. Jahresbericht des Lehrervereins nicht enthalten wären. Hinsichtlich ihrer Durchführbarkeit an Gesamtschulen (Schanfigg, Prättigau) verweisen wir auf die in den „Seminarblättern" erscheinende Arbeit von Herrn *Florin* über die Methodik der Gesamtschule. Wo die Durchführung der formalen Stufen als unmöglich bezeichnet wird, vermissen wir die *Beschreibung der Versuche, welche diese Unmöglichkeit ergeben haben sollen.* Gründlich geht in dieser Frage die Konferenz Safien zu Werke, indem sie alle ihre Mitglieder verpflichtet hat, im Laufe des Winters nach den formalen Stufen Präparationen zu entwerfen, welche hernach die Grundlage der Dis-

kussionen bilden sollen. Auch die Konferenzen des Unterengadins haben in der Regel theoretische Darstellungen mit Probelektionen verbunden.

5. Spezielle Methodik.

Gesang. Das *Mittaktiren* der Schüler (Safien) wird von der einen Seite als „zwecklos und lächerlich", als „ein Hemmschuh des schönen Gesangs" bezeichnet. Auf der andern erblickt man darin ein wesentliches Mittel zur Förderung des rhythmischen Gefühls. *Choräle* (Safien) sollen ihres langsamen Tempos wegen vom Gesangunterricht ausgeschlossen sein. Von anderer Seite wird für die Perlen des geistlichen Volksgesangs in der Schule eine Stelle verlangt. — *Der Beginn des Notenlesens* wird von einigen in das erste Schuljahr verlegt (Domleschg), von andern auf eine spätere Stufe (Domleschg, Safien). Gründe unbekannt.

Zeichnen. Dem *Stigmographiren*, womit ein Referent (Safien) den Unterricht beginnen lassen will, legen andere (Chur) wenig bildenden Wert bei, da es gleich dem Kopiren nach Vorlagen leicht in gedankenloses Nachahmen ausarte. Statt dessen soll dem Zeichnen nach *Modellen*, getrockneten Pflanzen und Gegenständen, wie es in der *Beust*schen Schule in Zürich der Fall ist, mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden (Chur). Aus solchen Gegenständen (Fenster, Häuserumrisse, Stuhl, Getäfel), welche zu dem gleichzeitigen Unterricht in andern Fächern in Beziehung stehen sollen, sollen die systematischen Elemente des Zeichnens abgelöst werden (Safien). — Es ist nicht einzusehen, warum das Zeichnen nicht ebensogut als Schreiben und Singen im *ersten Schuljahr* begonnen werden soll. Der kindliche Darstellungstrieb kommt ihm entgegen; es dient auch zur Unterstützung anderer Fächer, namentlich des naturkundlichen Unterrichts. Auf dieser Stufe soll es aber kein systematisches, sondern ein sog. „malendes" Umrisszeichnen sein, wie man es bei Kindern in ihren freien Beschäftigungen öfters beobachtet (Safien, Chur).

Rechnen. *Die Reihenfolge der 4 Spezies* im Unterricht bildete den Gegenstand lebhafter Kontroversen (Lungnez, Untertasna). Bei uns ist es die häufigere Praxis, dass man als erstes Pensum *Addition und Subtraktion von 1—100* absolvirt und hernach im gleichen Zahlraum *Multiplikation und Division* durchnimmt. Die Minoritäten vertreten die Ansicht, dass eine klare und deutliche Anschauung (s. I. Jahresbericht, S. 24, Seminarblätter I., Nr. 6) von einem Zahlbegriff erst erworben sei, wenn derselbe nach allen

4 Spezies behandelt worden sei; sie behandeln daher die 4 Spezies im Zahlenraum von 3, dann von 4, von 5 u. s. f. Sie betrachten die Durcharbeitung des Zahlenraums von 1—10 in Übereinstimmung mit Pestalozzi, W. A. Grube und zahlreichen kantonalen Lehrplänen als die Basis der ganzen Arithmetik und verwenden darauf das *erste Schuljahr*, während die Majoritäten im ersten Schuljahr mit den ersten 2 Operationen bis 100 gehen. Die letzteren betrachten die Durcharbeitung des Zahlenraumes von 1—10 mit *allen* 4 Operationen als ein zu geringes Pensum für ein Schuljahr. Dem wird das Urteil eines Mathematikers, des Hrn. Prof. *Bridler*, entgegengehalten, dass es arithmetisch eine grössere Leistung sei, als die Durcharbeitung des ersten Hundert mit nur 2 Operationen.

Wir haben vielmehr einen andern, einen pädagogischen Einwand erwartet, dass Multiplikation und Division für das 1. Schuljahr *zu schwer* seien. Doch ist darüber in den Berichten nichts gesagt. Um der Vollständigkeit willen wollen wir aber doch auch diesen Punkt berühren, indem wir auf das Urteil eines andern Mathematiklehrers, des Herrn *J. Rüefli* in Langenthal, verweisen. Der Rezensent des I. Jahresberichts in der „Praxis der schweiz. Volksschule“ hatte sich ebenfalls *gegen* die Verbindung der 4 Operationen ausgesprochen. Darauf schreibt Herr Rüefli in der nämlichen Zeitschrift (1884, Heft III):

„Trotzdem ich selbst nicht Herbartianer bin, so gehe ich doch hier ganz entschieden nicht mit dem Rezensenten, sondern mit dem Herbartianer Theodor Wiget. Welche Bedingungen müssen denn eigentlich erfüllt werden, damit der Unterricht *naturgemäss* sei? Doch wohl die, dass man sich in der Auswahl des Unterrichtsstoffes und in der methodischen Behandlung desselben so sorgfältig als nur immer möglich der natürlichen Entwicklung des Kindes anschliesst. Wenn man z. B., wie es bei uns im Kanton Bern nach Vorschrift des obligatorischen Unterrichtsplanes noch immer geschieht, mit den im siebenten Altersjahr in die Schule aufgenommenen Kindern zunächst ein volles Jahr lang im Zahlenraum von 1 bis 20, und dann während eines weitern Halbjahrs im Zahlenraum von 1 bis 50 **nur zu- und abzählt** und erst nachher mit dem Vervielfachen und Entvielfachen beginnt, so geht dieses Verfahren offenbar von der Voraussetzung aus, bei den in die Schule eintretenden Kindern seien die natürlichen Vorbedingungen zur sofortigen Vereinigung der vier Operationen noch gar nicht vorhanden; es sei dazu erst noch eine anderthalbjährige Vorbereitung nötig. Dieses Verfahren entspricht aber gar nicht der natürlichen Entwicklung des Kindes, ist vielmehr eine arge Vergewaltigung derselben. Wenn es sich so lange hat halten können und immer noch Verteidiger findet, so ist dies ein Beweis nicht von der Macht der *Wahrheit*, sondern von derjenigen der *Gewohnheit*. Man bewegt sich so wohlig und gemütlich im ausgetretenen Geleise und ist gar leicht geneigt, den hergebrachten Schlendrian, weil man ihn gewohnt ist, als das Natürlichste und Beste zu betrachten.

Und doch muss sich dem aufmerksamen Beobachter die Tatsache aufdrängen, dass unsere Kleinen schon lange vor dem Eintritt in die Schule, schon im Alter von vier oder fünf Jahren, sobald sie in ihrer geistigen Entwicklung über die Zahlvorstellung 1 hinausgehen, ganz ohne besondere absichtliche Einwirkung von unserer Seite, auch die Vorstellung der *wiederholten Setzung einer gleichen Zahl* und damit die natürliche Vorbedingung zum Vervielfachen und Entvielfachen erwerben, und denn wirklich auch, wiederum ohne unser besonderes Verdienst, schon in diesem Alter im Zahlenraume von 2, 3, 4, 5, 6 ..... multizipliren und dividiren. Diese Tatsache habe ich durch wiederholte Unterhaltungen mit Kindern im Alter von 3, 4, 5 Jahren bestätigt gefunden. Ich füge hier zur Erläuterung eine solche Unterhaltung bei, welche ich mit einem 4jährigen Knaben geführt habe.

Lehrer (auf ein Fenster des Wohnzimmers weisend): Zähle doch einmal, wie viele Scheiben sind am Fenster?

Knabe: 1, 2, 3, 4, 5, 6 Scheiben.

L. Wie viele Scheiben sind unten am Fenster?

K. 2 Scheiben.

L. Und oben?

K. Auch 2.

L. Und in der Mitte?

K. Ebenfalls 2.

L. Wie vielmal 2 Scheiben siehst du also am Fenster?

K. 3 mal 2 Scheiben.

L. Wie viele Scheiben sind auf der linken Seite des Fensters?

K. 3 Scheiben.

L. Und auf der rechten?

K. Auch 3.

L. Wie vielmal 3 Scheiben hat also das Fenster?

K. 2 mal 3 Scheiben.

Die gleiche Übung führte ich nun durch mit sechs kleinen Marmorkügelchen, den beliebten sog. „Märmeln“ unserer Knaben. Nur wurde sie in folgender Weise weiter fortgesetzt:

L. Nimm von den 6 „Märmeln“, welche vor dir auf dem Tisch liegen, immer eines weg, bis keiner mehr übrig bleibt. Wie oft kannst du dies?

K. 1, 2, 3, 4, 5, 6 mal.

L. Lege jetzt die „Märmel“ wieder auf den Tisch. Nimm nun immer 2 weg. Wie manchmal kannst du dies, bis keiner mehr auf dem Tisch liegt?

K. 3 mal.

L. Lege die „Märmel“ wieder an ihren frühern Platz. Wie manchmal kannst du nun 3 davon wegnehmen?

K. 2 mal.

L. Da kommt dein Brüderchen Ernst. Teile die 6 „Märmel“ unter euch beide so, dass Ernst gleich viel bekommt wie du. Wie musst du das machen?

K. Ich gebe Ernst 3 und behalte 3.

L. Da kommt noch des Nachbars Fritz. Wir wollen die 6 „Märmel“ anders verteilen, nämlich so, dass auch Fritz so viel bekommt, wie jeder von euch beiden. Wie viel erhält nun jeder?

K. 2 „Märmel“.

Diese Unterhaltung will durchaus keine Musterkatechisation sein. Ich habe

sie hier zur Erläuterung einfach so hergesetzt, wie ich sie seiner Zeit „aus der Pistole schoss“. Solche und ähnliche Beobachtungen aber überzeugten mich immer mehr von der völligen Haltlosigkeit des bisherigen Verfahrens im ersten Rechenunterrichte. Ich bin fest überzeugt, dass dieser Unterricht wesentlich bessere Resultate erzielen müsste, wenn die sofortige Vereinigung der vier Operationen, nachdem sie durch die natürliche Entwicklung der Kinder schon vor dem Schuleintritt eingeleitet worden ist, nun auch in der Schule planmässig und konsequent durchgeführt würde. Den Gewinn hätte man jedenfalls dabei, dass für das mechanische, geisttötende Auswendiglernen des Einmaleins, wie es noch so häufig vorkommt, auch nicht mehr ein Schatten von Notwendigkeit vorläge. Diese Operation würde, allerdings nicht auf einmal, sondern ganz allmälig, aber dann auch ganz naturgemäss, ohne abstumpfende Auswendiglernerei, aus der wiederholten Addition gleicher Summanden hervorwachsen.“

Zweite Streitfrage: Welches ist nach der Durcharbeitung des Zahlenraums von 1—10 (gleichviel ob mit allen 4, oder nur mit 2 Operationen) das nächste arithmetische Pensum? Die einen schreiten zum „Nächstliegenden“, von 10 zu 11, zu 12, bis 100. Die andern bauen zuerst die reine Zehnerreihe, 10, 20, 30, bis 100 auf und wiederholen an den Zehner- oder Zigzahlen („zig“ bedeutet ja zehn, zwei*zig*, drei*zig*, vier*zig*) die Operationen, die zuvor an den Einern vorgenommen worden sind, um erst dann die Zwischenstufen, 11—19, 21—29 u. s. w., zu behandeln.

Die *dritte Streitfrage* bildet der Anschluss des Rechnens an die übrigen Fächer (Untertasna, Prättigau). Auf der einen Seite wird, etwas zu einseitig, auf Anlehnung des Rechnens an den Gesinnungsunterricht gedrängt. (Der Begriff wird zu eng gefasst, wenn man statt dessen kurzweg Märchen setzt; denn man kann prinzipiell für einen Gesinnungsunterricht eingenommen sein, ohne gerade die Märchen als passenden Gesinnungsstoff zu betrachten.) Eine direkte Verbindung wird, obwohl sie da, wo die Märchen adoptirt sind, sich ungezwungen ergibt, von der Konzentrationsidee nicht gefordert. Es wird daher richtig hinzugefügt (Prättigau): Anschluss an den Gesinnungsunterricht *und* an den naturkundlichen (heimatkundlichen) Unterricht. Von anderer Seite wird auf die Entlehnung des Aufgabenstoffs aus andern Fächern und die dadurch bewirkte Verknüpfung der Fächer unter einander kein Wert gelegt.

Deutsch. Von mehreren Seiten wird die Auseinanderreissung der verschiedenen Seiten des Sprachunterrichts und ihre Behandlung in gesonderten Stunden für Lesen, Aufsatz, Grammatik als fehlerhaft bekämpft, da es unzweckmässig sei, was am Unterrichts*gegenstand*, der Sprache, vereint vorkomme, im *Unterricht* zu isoliren (Imboden, Lungnez, Obtasna).

In erster Linie wird verlangt, dass die *Grammatik* mit der Lektüre und dem Aufsatzunterrichte verbunden werde. Massgebend für die Stoffauswahl sei das *praktische Bedürfnis* des Sprachverständnisses (bei der Lektüre) und des Sprachgebrauches (im Aufsatz). Daraus ergebe sich einerseits eine Reduktion des Stoffes, die Unterscheidung der Arten des Nebensatzes sei z. B. für die Zeichensetzung von keiner Bedeutung (Untertasna); anderseits erheische das praktische Bedürfnis Beispielsammlungen, die man in den landläufigen Grammatiken nicht finde, z. B. in Bezug auf Orthographie (Lungnez). Wenn das praktische Bedürfnis die Richtschnur für den Lehrgang abgebe, so werde man schwerlich zuerst ein Kapitel des Systems erschöpfen, ehe man zum folgenden übergehe, z. B. ein Jahr lang ausschliesslich Wortlehre treiben und die Satzlehre auf eine spätere Zeit verschieben, während die Kinder doch schon von der ersten Klasse an in zusammengesetzten Sätzen sprechen und in der Schule Sätze schreiben und lesen (Obtasna), dann werde das grammatische System vielmehr Schritt halten mit der sprachlichen *Erfahrung* der Schüler (Lungnez).

Andere dagegen glauben, nicht ans Ziel zu kommen, wenn sie die Regeln nicht „vordiktiren", das Sprachgefühl der Kinder komme ohne Regel nicht aus.

Hier muss in den Diskussionen offenbar ein Missverständnis gewaltet haben. Die Frage ist ja gar nicht, ob Regeln oder nicht? Sondern die Frage ist: 1. Die gleichen Regeln oder andere? 2. Regeln „vordiktiren" oder aus nach und nach gesammelten Beispielen ableiten?

Dazu kommt ein drittes: die deutsche Grammatik an romanischen Schulen. Wodurch wird sie sich von der deutschen Grammatik an deutschen Schulen unterscheiden? In der Methode nicht, aber im Stoffe. Das *praktische Bedürfnis* ist ein anderes, folglich muss auch der Stoff ein anderer sein. Viel unnütze Worte würden in diesem Streite erspart werden, wenn man einmal an diesem Punkte den Hebel ansetzen wollte, worauf schon im II. Jahrgang der „Seminarblätter" hingewiesen worden ist. Wenn eine Konferenz oder eine Reihe von Konferenzen aus ihrer Erfahrung die gebräuchlichsten Fehler der Romanen im Deutschen zusammenstellen und ordnen würde, dann hätte man eine reale Vorlage für die Lösung der Grammatikfrage, dann könnte man die Frage beantworten: *Was* muss nun aus der Grammatik gelehrt werden, damit der Schüler diese Fehler vermeiden lerne? Einen kleinen Beitrag

hiezu liefert eine eingegangene Korrespondenz (Imboden). Als dem Romanen eigentümliche Schwierigkeiten bezeichnet sie: die Anwendung des 3. und 4. Falles nach *an, in, auf* etc. Mit den Fragen *wo?* und *wohin?* reicht man im Romanischen nicht aus, weil wir für beide Umstandsbestimmungen dieselbe Frage haben (nua, inua). „Wir sammelten daher Beispiele:

Der Bruder ist *in dem* Walde.	Der Bruder geht *in den* Wald.
Der Spiegel hängt *an der* Wand.	Ich hänge den Spiegel *an die* Wand.
Der Vater ist *auf dem* Felde.	Er geht *auf das* Feld.

Regel: Ist der Gegenstand bereits an dem Ort, so setzt man den 3. Fall; muss er sich erst dahin bewegen, so setzt man den 4. Fall."

Als eine weitere Quelle von Fehlern bezeichnet der Korr. die Anwendung der Pronomina *ihr* und *sein* und die Konjugation der unregelmässigen Zeitwörter. Für letztere legt er daher — wozu an deutschen Schulen kein Bedürfnis ist — Tabellen an:

Reiten — ritt — geritten.	Schiessen — schoss — geschossen.
Streiten —	Fliessen —
Gleiten —	Verdriessen —

Die Wörter wurden nicht auf einmal nach einer Grammatik auswendig gelernt, sondern wie sie eben auftraten, gesammelt. Damit ist's aber nicht getan, die Formen müssen auch durch zahlreiche Diktate, schriftliche Arbeiten (und wenn es jedesmal nur 2 Sätzlein wären) eingeübt werden.*)

Wie die Grammatik, so soll auch der *Aufsatz* nicht isolirt sein, sondern an den Lesestoff angeschlossen werden (Herrschaft). Im Domleschg wurde darüber gestritten, ob Aufsätze erst im 3. oder schon im 2. Schuljahre auftreten sollen. Die Vertreter des zweiten Standpunktes erweitern dabei den Begriff „Aufsatz" und denken überhaupt an freie schriftliche Aufzeichnungen, aus wie wenig Sätzen sie auch bestehen mögen; diese sollen aber die orthographischen Kenntnisse des Schülers nicht überschreiten und in der Stunde vorbereitet werden.

Vorlesen. Soll ein neues Stück zuerst *vom Lehrer* vorgelesen werden? Die Frage wird bejaht und verneint. Der letztere Standpunkt wird gestützt durch den Hinweis auf die grössere Selbsttätigkeit des Schülers, der erstere durch den Hinweis auf die Weckung des Interesses, welches eine rasche Aneignung des In-

*) Als die radikalste Vereinfachung wird vorgeschlagen, nur die Stämme zu schreiben: „d— gut— Vater", und es „dem intelligenten Leser" zu überlassen, die Endung hinzuzudenken.

halts erfordere: „Gut vorgelesen, ist halb erklärt.“ — Wir wollen auch dieses Fach nicht verlassen, ohne auf eine anregende Schrift mit vielen praktischen Winken hinzuweisen, deren Anschaffung innerhalb der Kräfte eines Schulmeisterbudgets liegt: „*Der deutsche Unterricht in unsern Bezirksschulen.*“ Von Walther von Arx. Solothurn 1884. Sie behandelt 1) das Lesen, 2) die Grammatik, 3) das Erklären, 4) den Aufsatz. Umfang 80 Seiten Oktav.

Geographie. In einer Konferenz (Imboden) wird die Erstellung von *Sandreliefs* beschrieben (nicht vorgemacht?) und ihr Wert für den Unterricht dargelegt. — Ausserdem ist über den Anschluss der Geographie an die Geschichte gesprochen worden. Das führt uns aber auf die

Geschichte selbst. Gegenstand der Diskussion war (in Ober- und Untertasna und in Bergün) die im I. Jahrgang der „Seminarblätter“ veröffentlichte *Skizze eines Lehrplans für den Geschichtsunterricht.* Gegnerischerseits wurden die Ansichten vertreten, die schon voriges Jahr im „Fögl d'Engiadina“ und vor 2 Jahren in Chur zum Ausdruck gelangten, dass der Stoff überhaupt zu weitschichtig und namentlich die vor- und ausserschweizerische Geschichte zu weitläufig behandelt sei. Unter den propädeutischen Stoffen wird die *Nibelungensage* teils wegen ihres erotischen Inhalts, teils wegen der Schilderung der blutigen Metzeleien abgewiesen. Ähnliche Einwände und noch einige andere dazu brachte die „Schweizerische Lehrerzeitung“*) (1883, Nr. 51).

Die Verteidigung des Lehrplans stellt sich hinsichtlich des Verhältnisses der vaterländischen zur Weltgeschichte auf den Standpunkt, den *Schelling* in seinem Lehrbuche**) vertritt, der indessen, ungefähr mit den nämlichen Gründen wie im Unterengadin, auch im schweizerischen Lehrertag in Basel angefochten worden ist (Schweiz. Lehrerzeitung). Zum ersten Vorwurf wurde bemerkt, dass die Stoffmenge wesentlich von der knapperen oder breiteren Darstellung abhängig sei, dass man z. B., wenn von den Kämpfen zwischen Kaiser und Papst, von den Kreuzzügen die Rede ist, nicht an die Erwähnung aller Ereignisse des betreffenden Zeit-

*) Abdruck aus *W. Fricke*, Erziehungs- und Unterrichtslehre. Siehe dagegen *P. Zilligs* Ausführungen über die Nibelungensage, im 16. Jahrbuch des V. f. w. P.: „Nachträge zum Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule“, und *Gustav Rusch*, Professor an der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Wien, *Methodik des Unterrichts in der Geschichte*, Wien 1884 (90 Seiten). *Rein*, das IV. Schuljahr, 2. Auflage.

**) Welt- und Schweizergeschichte im Zusammenhang.

raumes denken dürfe, dass sich dabei der Unterricht, wie aus der Diskussion in Chur ersichtlich ist, nur um hervorragende Typen, für jene um die Schicksale Heinrichs IV., für diese um den Kreuzzug Barbarossas drehen solle. Indessen wollen wir nicht verschweigen, dass wir zufolge seitheriger Erfahrungen, namentlich auch in Berücksichtigung des Aufsatzes von Prof. Dr. Hilty im II. Jahrgang der „Seminarblätter", jene Vorschläge keineswegs in ihrer ganzen Ausdehnung aufrecht halten, und dass wir mit der Veröffentlichung jener Skizze von allem Anfang an keine andere Absicht hatten, als der Diskussion eine Vorlage zu bieten, denn man schüttelt einen Lehrplan nicht auf einen Wurf aus dem Ärmel. Wir freuen uns, dass wir diesen Zweck, besonders im Unterengadin, dessen Konferenzen zu den frischesten und tätigsten im ganzen Kanton gehören, erreicht haben. Wir wünschen nur, dass die Kritik, eben weil sie Anstoss zu neuer Erwägung und eventueller Verbesserung bietet, fortgesetzt werde, um nach einigen Jahren ihre Resultate zusammenfassen zu können. Freilich wird sie erst dann recht fruchtbar, wenn in Lessingscher Weise auf die Negation die *positiven Vorschläge* folgen; diese vermissen wir bis jetzt. Anderseits ist es auch ein Stillstand, wenn man sich auf die Verteidigung der durch die „Skizze" markirten Position beschränkt, ohne an ihrem Ausbau zu arbeiten. Unter letzterem verstehen wir in erster Linie die Sammlung von Stoff, der sich zum Vorlesen oder für ein geschichtliches Lesebuch eignen würde, Sagen, Urkunden, Abschnitte aus Dichtungen und Geschichtswerken von den älteren bis herab auf die kulturgeschichtlichen Arbeiten des verstorbenen *A. von Sprecher*. Solche Arbeit wird weit fruchtbarer sein, als die Diskussion über das Ganze in Bausch und Bogen; sie wird den grössten Nutzen demjenigen gewähren, der sie selber leistet (s. Seminarblätter II., Propaganda und Studium).

Naturkunde. Wir haben dieses Fach an das Ende gestellt, um wieder in das Gebiet einzulenken, welches im heurigen Jahresbericht das Hauptinteresse in Anspruch nimmt.

Hat die Naturkunde ein Fachziel? Oder ist sie nur soweit zu berücksichtigen, als sie Stoff zu Sprachübungen bietet (Vorderrhein und Glenner, für die unteren Klassen auch Herrschaft)? Wenn sie ein Fachziel hat, so ist es ihre Aufgabe, in ihrem Gebiete Anschauungen und Begriffe zu bilden, überhaupt den *naturkundlichen* Vorstellungskreis des Schülers zu bereichern und zu ordnen; das wäre das Ziel, durch welches sie sich von allen übrigen Fächern

unterschiede, ihr *spezifisches* Lehrziel. Das würde natürlich nicht ausschliessen, dass sie *gemeinsam* mit allen übrigen Fächern noch ausserdem einem anderen, vielleicht mehreren andern Zwecken diente, ungefähr wie in der menschlichen Gesellschaft jeder Beruf sein besonderes Ziel hat, aber ausserdem noch oder auch durch denselben einem höheren Zwecke dienen sollte. Ist ihre Aufgabe nur, Übungsmaterial für den deutschen Unterricht zu liefern, so ist die Ausbildung von *naturkundlichen* Anschauungen und Begriffen in ihren Zweck nicht miteingeschlossen; denn man kann Sätze bilden ohne Anschauungen und Begriffe, davon gibt *Pestalozzi,* Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, VII (die Sprachlehre) ein lehrreiches Beispiel. Zwar ist die Ausbildung eines naturkundlichen Wissens dabei keineswegs ausgeschlossen — es *kann* als Extrabeigabe damit verbunden sein — aber es wird durch das Ziel nicht *verlangt,* der naturkundliche Unterricht *genügt* seiner Aufgabe (der Sprachbildung) auch dann, wenn man die Dinge nicht anschaut, sondern ihre Beschreibungen im Lesebuch liest, oder ihre Eigenschaften vorsagt und wiederholen lässt — sprechen und schreiben können die Schüler dabei doch lernen; „denn eben wo Begriffe fehlen, da stellt zur rechten Zeit ein Wort sich ein."

Wenn es nun ein *allgemein* pädagogisches Prinzip gibt, welches einen so beschaffenen Unterricht ausschliesst, so muss auch das Ziel des naturkundlichen Unterrichts so formulirt werden, dass es ihn ausschliesst — die Verfassungen der Kantone dürfen nicht zulassen, was der Bund verbietet.

Dieses allgemeine Prinzip ist im letzten Jahresbericht erörtert worden und die Vertreter des naturkundlichen Sprach- und Sprechdienstes müssen daher eingeladen werden, was dort (Seite 55) gesagt worden ist — *zu widerlegen.*

Die diesjährige Jahresversammlung vindizirt, soweit ihr Standpunkt im Vortrag und in der Diskussion Ausdruck gefunden hat, dem naturkundlichen Unterricht ein spezifisches Lehrziel: *naturkundliches Wissen,* sonst könnte sie nicht so grossen Wert legen auf die Sammlung von

Anschauungsmaterial. Wie schon in den geschäftlichen Verhandlungen bemerkt worden ist, ist die letztjährige Umfrage nur von wenigen Konferenzen beantwortet worden. Aus diesen wenigen Berichten aber ist schon ersichtlich, dass man an manchen Orten Naturkunde am „Plinius" treibt, wir wollen jedoch die Nennung derselben auf den nächsten Jahresbericht versparen. Doch macht

man auch die erfreuliche Wahrnehmung, dass da und dort Naturaliensammlungen vorhanden oder im Entstehen begriffen sind. Von Interesse werden einige Mitteilungen sein, wie man sich da beholfen hat, wo Sammlungen ausgestopfter Tiere fehlen. „In Remüs erhielten wir verflossenen Winter viele *erfrorene* oder *erlegte* Tiere*) Wo mehrere Vertreter einer Klasse oder Ordnung vorhanden waren, wurde der nächste allgemeinere Begriff abgeleitet.

I. Säugetiere.

1) *Nagetiere:* Maus, Eichhörnchen, Hase, Kaninchen.
2) *Wiederkäuer:* die Haustiere (vergleichend: Gemse, Kamel).
3) *Einhufer:* Esel, Pferd (vergleichend: Zebra, Quagga).
4) *Raubtiere:* Hund, Katze, Fuchs (vergleichend: Wolf, Löwe).

II. Vögel.

1) *Singvögel:* Sperling, Meise, Zaunkönig, Rabe, Elster, Dohle.
2) *Vereinzelte:* Henne und Hahn, Rebhuhn, Taube.

III. Amphibien.

Der Frosch.

Botanik wurde an mehreren Orten im Spätherbst und Frühjahr getrieben. Sehr reich war die Ausbeute in der Oberschule *Zernez,* wo bis Juni Sonntagsschule gehalten wird und zahlreiche blühende Pflanzen teils in der Schulstube, teils *auf dem Felde* behandelt wurden.

Anm. Ob in dem Referate *Naturkunde an Winterschulen* (Herrschaft) auch Anschauungsmaterial angegeben worden, können wir nicht beurteilen. Der Spezialberichterstatter schreibt: „Da der Referent einen sogenannten Gesinnungsunterricht als Zentrum des Volksschulunterrichts voraussetzt und seine Arbeit in diesem Sinne gehalten war, so wurde diese von den Zuhörern nicht verstanden. Infolge dessen trat die Diskussion auf das Referat nicht ein.“ Da hat der Referent natürlich einen grossen Fehler begangen. Wenn er es mit einer Zuhörerschaft zu tun hatte, welche von der pädagogischen Literatur keine Notiz nimmt — was wir indessen in dem vorliegenden Falle lebhaft bezweifeln — so musste er die grundlegenden Begriffe klarlegen, *nicht als bekannt voraussetzen.*

Über das Verfahren bei der Behandlung naturkundlicher Individuen bemerkt der Bericht der Kreiskonferenz Chur: Bei Besprechung einer Pflanze oder eines Tieres lasse man den Kindern das Wort; sie haben das Bekannte von dem zu behandelnden Gegenstande anzugeben. Der Lehrer hüte sich, zu viel selbstredend aufzutreten. Das Fehlende suche der Lehrer durch passende Fragen von den Kindern zu gewinnen. An die Behandlung des Individuums hat sich die Besprechung der Verwandten desselben zu

*) Ähnliches wurde im Kreis *Imboden* vorgeschlagen. Auch ausgeführt?

reihen. Dabei lege man besonders Gewicht darauf, dass die charakteristischen Ähnlichkeiten und die Unterscheidungsmerkmale der einzelnen Arten vom Kinde aufgesucht und schliesslich die gemeinsamen Merkmale der Gattung zusammengestellt werden.

Wir sind mit unserer Berichterstattung zu Ende. Der Verein hat uns keinerlei Weisungen und Vorschriften für die Abfassung desselben erteilt, auch kein Vorgänger konnte uns als Muster dienen oder über die Wünsche der Gesamtheit belehren, wir mussten daher nach unserem eignen Gutdünken zu Werke gehen. Es mag deshalb am Platze sein, die Grundsätze, die uns dabei geleitet haben, kurz darzulegen; Sache des Vereins wird es sein, darüber zu entscheiden, ob sie auch künftighin massgebend sein sollen, denn der Jahresbericht untersteht der Kritik der Jahresversammlung, der Konferenzen, der einzelnen Mitglieder; jedem steht es frei, seine Ansichten direkt oder durch das Medium der Korrespondenten zu Handen des nächsten Jahresberichts geltend zu machen. Wir erblickten unsere Aufgabe von allem Anfang an nicht in einer bloss referirenden, sondern in einer *kritischen Berichterstattung*. Es schien uns der Zweck des Jahresberichts nicht zu sein, die im Lande gehaltenen Vorträge einfach aufzuzählen und nochmals zu verdanken, noch alle die pädagogischen Meinungen, die in den Konferenzen zutage getreten, als ein Aggregat von Widersprüchen der Nachwelt zu erhalten. Wenn der Bericht seinem Zwecke der Anregung entsprechen sollte, so gehörte dazu das Ferment der Kritik. Diese sollte aber nicht in einer Zensirung der Arbeiten bestehen: „eine treffliche Arbeit“, „eine sehr brave Arbeit“, „ein durchschlagendes Votum“, „ein Beweis fleissigen Studiums“ etc. Sie legte auch wenig Gewicht auf die numerische Vertretung der verschiedenen Ansichten und auf die individuellen Urteile der Korrespondenten: „die Mehrheit war der Meinung“, „es wurde genügend nachgewiesen“; hier sollten keine Empfehlungen, sondern nur die Gründe selber zur Geltung kommen. Die Kritik musste daher die Lücke aufdecken, wo jene fehlten, zusammenstellen, was für und wider eine Sache vorgebracht worden, und auf Gesichtspunkte und Quellen verweisen, welche unberücksichtigt geblieben waren — es sollte eine *sachliche Kritik* sein. Aber auch bei einer sachlichen Kritik wird der individuelle Standpunkt des Kritikers mehr oder weniger zur Geltung kommen (wenn er einen hat); darum macht der Bericht

auch keinen Anspruch darauf, das letzte Wort zu behalten, im Gegenteil, die kritischen Bemerkungen haben keinen andern Zweck, als Wiedererwägung, Beobachtung, Benutzung literarischer Quellen, strengere Beweisführung zu veranlassen — pädagogisches Leben! Diese Arbeit könnte natürlich eine gründlichere und fruchtbarere sein, wenn die Korrespondenzen zur rechten Zeit, d. i. **gleich nach Schluss der Winterschule**, eingesandt würden.

Das Zweite, wozu wir eine Erklärung geben wollen, ist die ungleichmässige Behandlung der verschiedenen Gegenstände. Sie rührt in erster Linie von der Ungleichheit der Berichte her. Weitaus die ausführlichsten und lehrreichsten waren diejenigen des Unterengadins, namentlich in der Darstellung der Streitfragen. Es ist natürlich anzunehmen, dass es damit besser wird, sobald man sich über den Zweck des Jahresberichts verständigt hat. Andernteils geschah es aus Absicht: aus Rücksicht auf die Enge des Bewusstseins und des Portemonnaies. Der Bericht sollte nicht zu umfangreich und teuer werden, aber auch nicht die Aufmerksamkeit auf zu viele Dinge zersplittern. Darum wurden z. B. die Berichte aus dem Unterengadin über Grammatik an romanischen Schulen und über Geschichtsunterricht, und der Bericht aus der Herrschaft über die soziale Frage nur ganz kurz berührt. Sie sollen aber alle zu rate gezogen werden, wenn künftig einmal die Gegenstände, die sie beschlagen, zum Haupttraktandum werden, wie heuer die Naturkunde; dann wird der Jahresbericht auf diese Korrespondenzen zurückgreifen und auf ihren Inhalt näher eingehen. Das führt uns aber auf den nächsten Punkt, auf das

IV.

Programm pro 1884|85.

Motto:
Immer strebe zum Ganzen, und kannst du selber kein Ganzes
Sein, als dienendes Glied schliess an ein Ganzes dich an.

Es kann dem Jahresbericht natürlich nicht beifallen, ein Arbeitsprogramm für die Konferenzen zu *diktiren*. Erstens würde sich schon der bei uns stark ausgebildete Individualismus dagegen sträuben, und zweitens, wenn es auch möglich wäre, würde die Unterbindung der individuellen Initiative dem pädagogischen Leben