

Zeitschrift: Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins
Herausgeber: Bündnerischer Lehrerverein
Band: 16 (1898)

Artikel: Vorschläge zu einem ersten deutschen Lesebuche für romanische und italienische Schulen unseres Kantons
Autor: Simeon, St.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-145582>

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: 09.02.2026

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

Vorschläge zu einem ersten deutschen Lesebuche für romanische und italienische Schulen unseres Kantons.

Von St. Simeon, Lehrer an der Hofschule Chur.

Der 10. November 1893 brachte eine erfreuliche Anzahl Lehrer und Schulfreunde aus verschiedenen Teilen unseres Kantons zur kantonalen Lehrerkonferenz nach Zernez. Aus dem Ober- und dem Unterengadin, aus dem Münsterthal, ja selbst von jenseits der Berge waren sie zusammengekommen, um zu tagen und zu beraten über den „*Entwurf eines Lehrplanes für den romanischen und deutschen Unterricht in romanischen Volksschulen*“.

Im XI. Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins lagen über genanntes Thema zwei Referate vor. Der Nachmittag des 10. und der Vormittag des 11. November wurden den Beratungen darüber gewidmet. — Nachdem sich die Konferenz mit grosser Mehrheit dahin ausgesprochen hatte, mit dem deutschen Unterricht im IV. Schuljahr zu beginnen, und nachdem die Methode einer einlässlichen Besprechung unterzogen worden war, wurde auch die Lesebuchfrage behandelt. Darin Wandel zu schaffen, wäre wirklich ein Verdienst, das war die allgemeine Ansicht. Solange aber der Lehrplan nicht definitiv festgestellt, und solange man mit der Methode nicht im klaren war, konnte natürlich von einem bestimmten Lesebuch nicht die Rede sein.

Heute nun liegt aber der Lehrplan fertig vor. Er wurde vom Kleinen Rate in seiner Sitzung vom 18. September 1894 genehmigt und damit für alle Schulen unseres Kantons obligatorisch erklärt. Seither mag sich auch die Frage der Methode bedeutend abgeklärt haben, und so ist es wohl an der Zeit, das Lesebuch wieder zum Gegenstand ernstlicher Beratungen zu machen.

Der Tit. Vorstand des Bündnerischen Lehrervereins ersuchte mich, für die nächste kantonale Lehrerkonferenz einige wegleitende

Gedanken aufzustellen für ein erstes deutsches Lehr- und Lesebuch, welches den Übergang vom Romanischen zum Deutschen vermitteln sollte. Da diese Sache für die gedeihliche Entwicklung unserer romanischen Schulen von grosser Wichtigkeit ist, habe ich mich dieser Aufgabe gerne unterzogen, um mein möglichstes dazu beizutragen, unseren Kindern der IV. Klasse in nächster Zeit ein gutes, den Bedürfnissen und ihrem Alter entsprechendes Buch in die Hand geben zu können.

Ich habe mir vorgenommen, mich über folgende Punkte zu verbreiten:

- I. Ist ein besonderes Lehrmittel, welches den Übergang vom Romanischen zum Deutschen vermittelt, notwendig?
- II. Wenn ja, wie soll dieses Lehrmittel beschaffen sein?
- III. Können die im Lehrplan für die vierte Klasse vorgesehenen Stoffe aus der Geschichte, der Geographie und der Naturgeschichte oder deren Begleitstoffe für dieses Buch mit Vorteil verwendet werden?

Litteratur:

1. Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins, elfter und zwölfter Jahrgang.
2. Bündner Seminarblätter (neue Folge), I. Jahrgang,
 - a) Der erste neufrömdsprachliche Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Deutschen in romanischen und italienischen Schulen, von U. Grand in Chur.
 - b) Gegen den Bilderdienst in unserer Volksschule, von J. A. Hug in Unterstrass.
3. Dr. *P. Schild*. Wie muss der frömdsprachliche Unterricht umkehren; Schw. Päd. Zeitschrift, III. Jahrg., Heft IV.
4. *S. Alge*. Die Verwendung von Bildern im frömdsprachlichen Unterricht. Sch. Päd. Zeitschrift, IV. Jahrg., Heft IV.
5. dito. Leitfaden für den ersten Unterricht im Französichen; unter Benutzung von Hölzels Wandbildern.
6. dito. Leitfaden für den Unterricht im Deutschen.
7. dito. Zur Methodik des französischen Unterrichts.
8. dito. Beiträge zur Methodik des französischen Unterrichts.
9. *A. F. Louvier*. Das erste und das zweite Jahr französischen Unterrichts.
10. *Otto Vonzun*. Der Anfang des deutschen Unterrichtes in romanischen Schulen.

11. *Hans Erni*. Der Anfang des deutschen Unterrichts an italienischen und romanischen Schulen.
12. *G. C. Muoth*. Gramatica romonscha-tudestgä.
13. *J. A. Bühler*. Curta instrucziun per emprender il lungatg tudesch.
14. *Dr. K. A. Martin Hartmann*. Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht.
15. *Ed. Jordan*. Materialien für den Anschauungsunterricht, mit Rücksicht auf die Hölzelschen Anschauungsbilder. I., II., III. und IV. Heft.
16. *Franz Wiedemann*. Kommentar zu dem schweizerischen Bilderwerke für den Anschauungs-Unterricht. 8 Hefte.
17. *L. Graf von Pfeil*. Wie lernt man eine Sprache am leichtesten und besten?
18. dito. Lehren und Irrlehren beim Unterricht.
19. Pädagogische Blätter. Organ des Vereins katholischer Lehrer und Schulmänner der Schweiz. V. Jahrg., Hefte 11 u. 14.

I.

Ist ein besonderes Lehrmittel, welches den Übergang vom Romanischen zum Deutschen vermittelt, notwendig?

Während meiner mehrjährigen Praxis an einer romanischen Gesamtschule habe ich nichts so sehr vermisst als ein solches Lehrmittel. In den ersten Jahren begann ich mit dem Deutschen in der III. Klasse, indem ich mich der Grammatik von Prof. J. A. Bühler bediente. Weil dieses Buch aber für Schulen des Oberlandes geschrieben ist, so hatte ich mit zwei Schwierigkeiten zugleich zu kämpfen. Die Schüler verstanden viele darin aufgeführte romanische Wörter nicht, und so war ich genötigt, einen grossen Teil der Zeit, welche für Deutsch angesetzt war, zur Erklärung romanischer Wörter zu verwenden. So ging für das Deutsche viel Zeit verloren. Für die IV. Klasse hätte ich nun aber gar kein Buch gehabt. Ein romanisches war für diese Klasse nicht vorhanden. Die Grammatik allein konnte nicht als Lesebuch

gelten, und für ein anderes deutsches konnten die Schüler noch zu wenig Deutsch. Ich musste aber doch zu einem deutschen Lesebuch greifen und nahm das III. Lesebuch von L. Schmid. Die Grammatik wurde bei Seite gelassen, da ich es für zwecklos hielt, sie neben dem Lesebuch zu verwenden. Das Deutsche aus der III. Klasse half uns nun fast nichts, da unser jetziges Lesebuch zur Grammatik von Bühler gar keine Beziehung hatte. Wir mussten die meisten Wörter erst lernen, und obwohl wir in der III. Klasse eine ganze Reihe von Übungen aus der Grammatik mündlich und schriftlich übersetzt hatten, konnten die Schüler doch noch nicht recht deutsch lesen. Die deutschen Lesestücke aus dem III. Lesebuch von L. Schmid wurden gelesen, übersetzt, dann auswendig gelernt und aufgesagt. Ich war so, die grammatische Methode verlassend, zur Lesebuchmethode gekommen. Anfänglich ging das etwas langsam; aber es besserte sich von Woche zu Woche. Ich kam bald zur Überzeugung, so bessere Resultate zu erzielen als mit der Grammatik, und entschloss mich, diese einfach bei Seite zu lassen. Die grammatikalischen Regeln leitete ich aus dem Lesestoff ab. Von nun an brauchte ich statt der Grammatik die deutsche Fibel als erstes deutsches Lehrbuch, liess sie durchlesen, teilweise übersetzen und auswendig lernen. So kam aber der Sprachstoff, den die deutschen Kinder in der ersten Klasse behandelten, für uns erst ins dritte Schuljahr. Um diesem Übelstande einigermaßen abzuhelfen, kam ich in den letzten Jahren dazu, mit dem deutschen Unterricht schon in der II. Klasse anzufangen. Die Resultate, die so im Deutschen erzielt wurden, schienen befriedigend. Doch wurde dabei das Romanische sehr vernachlässigt. Der deutsche Unterricht selbst konnte aber auch bis in die V. Klasse zum Unterricht in den andern Fächern, besonders in Geschichte und Geographie, in keinen Zusammenhang gebracht werden, da die Lesebücher darauf keine Rücksicht nahmen. Zudem hatten die Kinder kein Buch, wonach sie Geographie und Geschichte zu Hause repetieren konnten.

Obwohl es jetzt, nachdem uns ein Lehrplan gegeben, und nachdem wir Bücher erhalten haben, die damit übereinstimmen, in manchem besser geworden ist, treten doch ähnliche Erscheinungen zu Tage. Der deutsche Unterricht soll laut Verordnung mit dem IV. Schuljahr beginnen. Will man nun in dieser Klasse mit der deutschen Fibel den Anfang machen, so muss man einen für diese Stufe nicht mehr passenden Stoff durcharbeiten; auch das zweite

und dritte Lesebuch passen aus demselben Grunde nicht mehr recht, und wir wären bei Anwendung dieser Bücher genötigt, das gleiche Material, welches schon einmal in romanischer Sprache behandelt ist, zum zweitenmal zu wiederholen. Dieses letztere wäre speziell für die Erlernung des Deutschen nicht von Nachteil, sondern eher zu empfehlen. Wenn wir aber an die Menge des Stoffes denken, die noch zu bewältigen ist, so muss es doch angezeigt erscheinen, diese Wiederholung zu umgehen, wenn es ohne sie möglich ist, die nötige Fertigkeit im Deutschen zu erlangen. Direkt mit dem IV. Lesebuch zu beginnen, ohne vorher ein anderes, vorbereitendes benützt zu haben, wird auch nicht angehen; denn dieses ist für den Anfang doch etwas zu schwer abgefasst. Ausserdem ist die grösste Zahl der Lesestücke in deutscher Schrift gedruckt. Es ist also nötig, dass sowohl die deutsche Schreib-, wie die Druckschrift eingeübt sind, ehe man dieses Buch verwenden kann. Das wird aber ohne ein anderes Buch nicht gut möglich sein. Die ersten drei deutschen Lesebücher sind nicht zu gebrauchen, weil der Stoff zu einfach, das vierte nicht, weil die Sprache zu schwer ist; also muss ein anderes eingeschoben werden. Zum allerwenigsten muss das vierte Lesebuch in anderer Ausgabe, mit Anwendung der Antiqua (wenigstens grösstenteils) und mit einem vorbereitenden Teile zur Einübung der deutschen Schrift den romanischen Schülern vorgelegt werden. Wenn aber eine so durchgreifende Änderung nötig ist, kann auch gerade ein anderes Buch geschaffen werden, das allen Anforderungen entspricht. Sehen wir uns nun jedoch etwas um, ob nicht schon ein solches besteht.

Da liegt vor mir ein Buch von Otto Vonzun: „Der Anfang des deutschen Unterrichts in romanischen Schulen“, ein anderes von Hans Erni: „Der Anfang des deutschen Unterrichts an italienischen und romanischen Schulen“; ferner sind da die Grammatik von Prof. C. Muoth und eine von Prof. J. A. Bühler, die darauf berechnet sind, Leitfäden zu sein für den ersten Unterricht im Deutschen.

Die letzten zwei Bücher sind schon nicht für diese Stufe berechnet, können zudem als Lesebücher gar nicht dienen und kommen also hier nicht in Betracht. Der Leitfaden von Vonzun enthält lange Auseinandersetzungen über die Methode und lange Besprechungen, welche für die Hand des Lehrers gut sein könnten, in einem Buch für die Hand des Schülers aber nicht am Platze sind. Ein Lesebuch für die Schüler soll nicht die Präparationen

enthalten, die der Lehrer für sich zu machen hat. Zudem ist der romanische Text in der Engadiner Mundart geschrieben und das Buch also für die übrigen Thalschaften nicht verwendbar. Endlich nimmt es keine Rücksicht auf den Lehrplan und die Stoffe in den Realien und ist auch aus diesem Grunde als Lesebuch nicht geeignet.

Mehr Beifall verdient das Büchlein von Erni. Es nimmt einigermaßen Rücksicht auf den Stoff in den andern Fächern, in Naturgeschichte und Geographie, enthält jedoch zu wenig Lesestoff für einen ganzen Winter und ist auch für einen so kleinen Kreis berechnet, dass es nicht allgemein für den Kanton als Lesebuch eingeführt werden könnte.

Nach allen diesen Erwägungen komme ich wieder zum Resultate: *ein geeignetes Lehr- und Lesebuch, das den Übergang vom Romanischen zum Deutschen in der IV. Klasse vermitteln könnte, fehlt uns.*

Unter diesen Umständen unterliegt es keinem Zweifel, dass unsere Hochlöbl. Regierung die Herausgabe eines solchen an die Hand nehmen wird, wenn die Lehrerschaft mit einem bezüglichen Wunsch und mit geeigneten Vorschlägen an sie gelangt, das um so eher, wenn es möglich ist, ein Lehrmittel herzustellen, welches von allen romanischen und auch von den italienischen Schulen unseres Kantons benutzt werden kann. Dass und wie dieses möglich gemacht werden kann, soll im zweiten Teil gezeigt werden.

II.

Wie soll dieses Lehrmittel beschaffen sein?

Wie ein Lehrmittel beschaffen sein soll, hängt ganz von der Methode ab, wonach der fragliche Stoff durchzuarbeiten ist. Daher müssen wir zuerst über sie ins klare kommen.

Wohl kaum ein anderes Fach ist in einer so fröhlich aufstrebenden Entwicklung begriffen wie der neusprachliche Unterricht unserer Tage. Man kam zur Erkenntnis, dass die auf Grund der alten grammatischen Methode gewonnenen Ergebnisse in keinem Verhältnis stehen zu der darauf verwendeten Zeit, und das Gefühl

für die Unzulänglichkeit dieser Ergebnisse erweckte das Streben nach einem fruchtbringendern Lehrverfahren. Es ist nicht zu leugnen, dass die Herbart'sche Pädagogik, die seit den siebziger Jahren sich mehr auszubreiten anfang, wesentlich dazu beigetragen hat, die Sprachlehrer aus ihrer behaglichen Ruhe aufzurütteln. Wie in anderen Fächern seither so manches eine tiefgehende Veränderung erfahren hat, so auch auf dem Gebiete der Sprachmethodik. Das bisherige sogenannte grammatische Lehrverfahren wird mehr und mehr durch andere verdrängt. Zwei Verfahren haben sich im Laufe der letzten Jahrzehnte besonders ausgebildet. Man bezeichnet sie mit dem Namen *Lesebuch-* und *Anschaunngsmethode*. Nach beiden Methoden strebt man danach, die Schüler möglichst bald zum Reden der zu erlernenden Sprache zu bringen. Die Anhänger des erstern Systems sind der Meinung, jede fremde Sprache müsse mehr mit Hilfe von guten Mustersätzen und Musterstücken erlernt werden als durch Regeln. L. Graf von Pfeil schreibt: »Das Reden einer fremden Sprache erlernt sich, wie das gute Reden der Muttersprache, am leichtesten und besten durch freies Vortragen gelesener Stücke. Es verbindet sich dabei die Übung im Denken mit dem Gebrauch der Sprachwerkzeuge.«

Als Basis des Unterrichts benutzen sie irgend ein Lesestück, das dem Alter und der Fassungskraft des Schülers entspricht. Dieses wird zuerst satz- oder abschnittsweise gelesen, dann übersetzt, jedoch mit Vernachlässigung der muttersprachlichen Satz- bildung. Später werden auch bloss die neu auftretenden Wörter in der Muttersprache angegeben. Das Gelesene wird dann in Frage und Antwort, in Umformung und freier Wiedergabe so lange durchgearbeitet, bis es dem Schüler wirklich zum geistigen Eigentum geworden ist. Die Grammatik spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle. Einer der wichtigsten Verfechter dieser Methode ist Ludwig Graf von Pfeil, der sie in verschiedenen Schriften beschrieben und empfohlen hat. *) Angeregt durch Pfeils Schriften, machte Dr.

*) Unter Pfeils Schriften sind besonders hervorzuheben:

„Eins!“ Beiträge zur Erziehung im Hause. Halle und Leipzig bei Eugen Strien.

„Zum Sprachunterricht in einer Klasse.“ Pädag. Archiv v. 1878. Heft 7.

„Gedächtniskunst u. Vokabeln lernen.“ Breslau 1882 b. Joseph Max & Co.

„Wie lernt man eine Sprache am leichtesten und besten?“ Breslau 1884 bei Joseph Max & Co.

„Lehren und Irrlehren beim Unterricht“. Berlin 1895 bei Ferdinand Dümmlers Verlagsbuchhandlung.

Klinghardt in Reichenbach, Schlesien, Versuche mit dieser Methode, die bis anhin meist nur bei Privatunterricht zur Anwendung kam, mit einer ganzen Klasse und erzielte damit sehr gute Resultate. Er selber schreibt an Herrn von Pfeil (1886): «Sie haben in jedem Worte recht! und gewiss nicht nur für den Privat-, sondern auch für den Klassenunterricht. Ihre Methode ist die einzig richtige. — — — — — und ich will mit Ihrer Methode Resultate erzielen, wie sie unsere Schulen noch nicht kennen gelernt haben etc.»*) Die durch dieses Verfahren errungenen Erfolge sind im Vergleich zu jenen der alten grammatischen Methode bedeutend. Es hat auch eine entsprechende Verbreitung gefunden.

Indessen konnte auch diese Methode doch noch nicht allgemein befriedigen. Denn zum Verständnis eines fremdsprachlichen Musterstückes ist es nötig, recht oft zur Muttersprache Zuflucht zu nehmen. Letztere spielt dabei immer noch eine zu grosse Rolle.

Da man sich nun einmal mit der Methode des fremdsprachlichen Unterrichts beschäftigte, forschte man immer weiter und suchte, die Gesetze zu ergründen, wonach sich die Kinder ihre Muttersprache aneignen, und wonach Kinder, die in ein fremdes Land kommen, wo eine andere Sprache geredet wird, diese lernen. Die fortgesetzten Studien mussten naturgemäss zu der sogenannten Anschauungsmethode führen.

An der kantonalen Lehrerkonferenz zu Zerneß wurde eingehend sowohl über die Lesebuch-, als über die Anschauungsmethode gesprochen. (Die grammatische Methode hatte wenige Verteidiger.) Obwohl man anfänglich eher für die Lesebuchmethode war, zeigte es sich im weiteren Verlauf der Diskussion doch, dass die Anschauungsmethode schon recht viele Anhänger gewonnen hatte.

Ich hatte für die damalige Konferenz eine kleine Arbeit geliefert, worin ich der Lesebuchmethode das Wort gesprochen hatte, obwohl sich mir beim Abfassen des Referates die Anschauungsmethode fast aufdrängte.***) Ich konnte mir aber nicht vorstellen, wie man genügenden Anschauungsstoff in die Schule bringen könne, und hatte mich leider noch zu wenig in der einschlägigen Litteratur umgesehen; so kam ich eben zu diesem Schlusse. Heute aber,

*) Lehren und Irrlehren: Nr. 48. Endlich eine Klasse.

Dr. Klinghardt hat sich später auch mehr für die Anschauungsmethode ausgesprochen, jedoch nur für untere Klassen.

**) Siehe elfter Jahresbericht 1893, Seite 38.

nachdem ich die Anschauungsmethode eingehender studiert und selber praktisch erprobt habe, erkläre ich mich vollständig dafür, wenigstens für den *Anfang* des Unterrichts in einer Fremdsprache.

Die neue Sprache, also für uns Romanen das Deutsche, soll nach den gleichen Gesetzen erlernt werden wie die Muttersprache. Darin liegt das ganze Wesen des neuen Verfahrens ausgesprochen.

Ehe wir auf das Wesen der Methode selber eintreten, mögen noch einige geschichtliche Notizen über ihre Entwicklung gestattet sein.*)

Neues ist eigentlich nichts entdeckt, all' die Grundsätze sind schon vor 300 Jahren ausgesprochen worden. Amos Comenius stellte in seinen Werken die Grundsätze auf, nach welchen die Anschauungsmethode in unseren Tagen sich gestaltet hat. Er war sich der pädagogischen Tragweite des Anschauungsprinzips für die fremden Sprachen wohl bewusst. Sein *Orbis pictus* (Welt in Bildern) ist die praktische Anwendung seiner grundlegenden Ideen. Rousseau und besonders Pestalozzi würdigten nicht minder den Wert des Anschauungsprinzips. Pestalozzi namentlich erkannte ganz deutlich die Bedeutung der sinnlichen Anschauung für die Erlernung fremder Sprachen. Basedow setzte die Ideen des grossen schweizerischen Methodikers in die Praxis um. An seinem *Philantropinum* in Dessau liess er u. a. auch französischen Sprachunterricht erteilen. Im Jahre 1776 wurde beim Schlussexamen in diesem Fache geprüft, indem der Lehrer vor der Klasse ein Bild des Frühlings aufhängte, das als Grundlage zu Sprechübungen diente. Dieses Verfahren fand in gebildeten Kreisen des damaligen Deutschland grossen Beifall. Später geriet diese eigentlich naturgemässe Methode in Vergessenheit; sie machte einem mehr *wissenschaftlichen* Verfahren Platz. Seine Anhänger sind bestrebt, den Schülern einen Vorrat von grammatischen Kenntnissen zu geben, durch deren Aneignung ihre geistigen Kräfte zu üben, und durch Memorieren von Wörtern und durch Übersetzen in das Idiom der neuen Sprache einzuführen. Auch die Anschauungs- und Lesebuchmethodiker zielen auf Entwicklung gewisser grammatischer Regeln hin. Bei ihnen ist aber die Übung in der Sprache selber wichtiger, und die Regeln werden daraus abgeleitet, so wie man überhaupt zu Regeln und Begriffen gekommen ist, während die Grammatiker es kürzer machen wollen

*) Nach Dr. M. Hartmann.

und mit den Regeln beginnen. »Warum so viele kostbare Zeit mit der Ableitung und Zusammenstellung grammatischer Regeln verschwenden, die die Kinder doch nur mechanisch auswendiglernen müssen? Warum ihnen nicht eine geordnete und fertige Regelsammlung bieten?« so sagen sie und übersehen, dass eben gerade mit dem Ableiten solcher Regeln die Sprache leicht gelernt wird, weil darin eine gute praktische Übung in der Sprache liegt.

Übrigens braucht man auch selbst abgeleitete und selbst gefundene Regeln nicht *mechanisch* auswendig zu lernen.

Die grammatische Methode herrschte längere Zeit in allen Schulen. Nichtsdestoweniger sind in unserm Jahrhundert schon ziemlich früh Versuche gemacht worden, die natürliche Methode von neuem zur Geltung zu bringen. Im Jahre 1858 gab Karl Griep ein kleines, jetzt verschollenes Buch heraus: «La ville e la campagne. Recueil de mots français avec traduction allemande adaptés à l'explication des tableaux de Wilke, Berlin». Ende der sechziger Jahre traten Lehmann und Ducotterd in die Schranken. Beide gaben Lehr- und Lesebücher der französischen Sprache nach der Anschauungsmethode heraus. Sie haben auf die nachfolgende Litteratur dieser Richtung einen wichtigen Einfluss ausgeübt, konnten aber selber noch nicht recht Anklang finden, weil die Wilkeschen Bilder, die sie zur Grundlage haben, sowohl in Bezug auf Grösse, als Ausstattung sich als ungenügend erwiesen. In neuester Zeit erschienen die Lehrbücher von S. Alge und von Rossmann und Schmidt im Anschluss an die Anschauungsbilder von Ed. Hölzel. Ohne Zweifel gehören Alges Leitfäden zur Erlernung des Französischen und Italienischen zu den bedeutendsten Erscheinungen auf diesem Gebiete. Sie haben mit Recht eine weite Verbreitung erlangt und erfreuen sich grosser Beliebtheit. Auch für den ersten Unterricht im Deutschen hat S. Alge ein in allen Teilen vorzügliches Buch herausgegeben,*) das allen Lehrern, die diese Methode kennen lernen wollen, nicht genug anempfohlen werden kann.

Gehen wir nun über zur Methode! Die Anschauungsmethode beruht auf der Nachahmung der Natur. Sie gründet sich auf die psychologischen Gesetze, wonach die Natur sprechen lehrt. Das Kind lernt zuerst die Muttersprache hören und verstehen. Durch das Ohr nimmt es die Töne und Laute wahr, vorausgesetzt, dass das Gehör nicht fehlt.**)

*) St. Gallen, Fehrsche Buchhandlung, 1897 (Fr. 3.50).

**) Im letztern Fall kann das Kind überhaupt nicht reden lernen; es

für das kleine Kind noch unverständlich. Nach und nach aber beginnt es zu merken, dass mit gewissen Lauten und Lautverbindungen ganz bestimmte Handlungen und Dinge gemeint sind. Es fängt an, einzelne Vorstellungen zu bekommen, mit denen sich auch ihre Bezeichnungen verbinden. Es fängt an zu verstehen, ohne reden zu können, bis das Erscheinen der ersten Zähne das Aussprechen einzelner Wörter ermöglicht. Mit der Vermehrung der Zähne wird das Sprechen vollkommener. Zuerst lernt das Kind die Dinge seiner nächsten Umgebung kennen und bezeichnen. In dem Masse, wie sich dann der Vorstellungskreis erweitert, wird auch der Wortschatz grösser, und damit nimmt auch die Gewandtheit im Reden zu. In der ersten Zeit beschränkt sich die Sprach-erlernung hauptsächlich auf das Erlernen von Wörtern, welche sinnlich wahrnehmbare Gegenstände, Thätigkeiten und Eigenschaften bezeichnen. Aber bald eignet sich das Kind auch die Formwörter an, welche in Verbindung mit jenen angewandt werden, obwohl sie nicht durch Sinnesempfindung wahrgenommen werden können. Der Denkinhalt der Wörter entsteht aus der Beziehung, welche sie zu den wahrnehmbaren Dingen, Thätigkeiten und Eigenschaften haben, z. B.: er *will* gehen; ich *darf* sitzen; *auf dem* Tische; *vor der* Thür etc. Zwar eignen sich die Kinder auch manche Wörter und Redewendungen an, ehe sie ihren Sinn verstehen, und werfen gar gern damit um sich. Allein sie gebrauchen sie häufig ganz falsch. Sie sind für sie leerer Hall und ihre Wiederholung nicht mehr als eine Lungenübung. Für den Verkehr haben sie keinen Wert.

„Die Association von Wort und Anschauung ist also das Fundament zur Erlernung einer Sprache, und darauf beruht auch das Denken in einer Sprache; denn durch diese innige Verkettung von Wort und Inhalt wird das Wort ein fertiges Mittel zum Denken, Reden, Sprechen».*)

Was die Kinder in ihrem Umgang mit andern Kindern und ihren Eltern erlernen, geschieht stets in einem Zusammenhang. Die Wörter werden nicht für sich einzeln gelernt und zu Sätzen zusammengestellt. Es geht gerade umgekehrt zu. Sie hören meistens ganze Sätze und erfassen dann die einzelnen Wörter. Der gleiche

bleibt stumm, worin ein Beweis liegt, dass das Ohr das rezeptive Sprachorgan ist.

*) U. Grand.

Gegenstand gibt oft Stoff zu längern Gesprächen, und wenn sie aus einem Sachkreis in einen andern hinüberkommen, so geschieht es infolge besonderer innerer oder äusserer Veranlassungen. Die gleichen Sätze und Wörter bekommen sie öfters zu hören und zwar in verschiedenen Zusammenstellungen und Verbindungen. So gelangen sie nach und nach durch fortwährendes Nachahmen des Gehörten und stete Wiederholung und Anwendung des Erfassten, ohne über Grammatik nachzudenken, einzig und allein von ihrem Nachahmungstriebe geleitet, an der Hand der Natur zur Beherrschung ihrer Muttersprache. Es ist einleuchtend, dass die Intelligenz während dieser verschiedenen Stadien nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Das Ohr, die Sprachorgane und das Gedächtnis sind hauptsächlich in Anspruch genommen, während die Intelligenz erst dann zur eigentlichen Anwendung kommen kann, nachdem sich das Gedächtnis die verschiedenen Laute zu eigen gemacht hat. Wie dann aber der Wortvorrat zunimmt, und der Schatz an Vorstellungen grösser wird, tritt auch das Vergleichen und damit das Bilden von Begriffen mehr und mehr in den Vordergrund.

Diese von der grossen Lehrmeisterin Natur vorgezeichnete Methode befolgend, lehren die Anhänger der Anschauungsmethode Fremdsprachen, indem sie

- a) die Sprachübungen mit dem Anschauen der Dinge verbinden,
- b) das Verstehen und Sprechen dem Lesen und Schreiben vorangehen lassen,
- c) die Sprachübungen an einheitliche, zusammenhängende, nach pädagogischen Grundsätzen geordnete Sachgebiete anknüpfen und
- d) die grammatischen Regeln unter Mithilfe der Schüler entwickeln und zusammenstellen.

a) Wir haben oben gesehen, dass die Kinder die Namen im Zusammenhang lernen mit der sinnlichen Wahrnehmung, so dass entweder für Vorstellungen, die sie schon haben, der Name hinzukommt, oder dass mit der Aufnahme der Vorstellung zugleich auch der Name angeeignet wird, und dass nur in wenigen Fällen der Name, der Laut, der sprachliche Ausdruck aufgefasst und behalten wird, ehe ein konkreter Inhalt dafür vorhanden ist. Das hat zur Folge, dass nachher der gleiche sinnliche Eindruck die Vorstellung und zugleich mit ihr auch den Namen reproduziert, und dass das Wort die richtige Vorstellung wieder zum Bewusstsein bringt.

So ist es möglich, ein fließendes Gespräch mit jemanden zu unterhalten. Diese rasche gegenseitige Reproduktion von Laut und Inhalt und umgekehrt muss auch stattfinden, wenn man in einer fremden Sprache, die man gelernt hat, reden will. Aber auch da ist sie nur möglich, wenn die Lautvorstellung und die Dingvorstellung miteinander verbunden sind, ohne Dazwischenkunft des muttersprachlichen Ausdruckes.

Wir müssen auch unsere romanischen Schüler dahin bringen, dass sie das Deutsche richtig und fließend reden und nicht nur lesen und schreiben, übersetzen und rückübersetzen können. Also muss unser erster Unterricht im Deutschen ein Anschauungsunterricht sein. Indem man dem Kind ein Ding vorzeigt, sagt man ihm den deutschen Namen in einem Satz, z. B.: *Das ist die Tafel; das ist das Pult; das ist der Griffel; das ist die Kreide; das ist die Schachtel u. s. w.* Auf die Frage: *Was ist das?* gibt man, indem man z. B. das Fenster zeigt, die Antwort: *Das ist das Fenster.* Solche Sätze, Fragen und Antworten sagt man vor, lässt sie von den Kindern einzeln und im Chor wiederholen, bis sie sich die Namen recht gemerkt haben. Bald zeigt der Lehrer den Gegenstand und lässt die Kinder die Namen sagen, bald sagt er den Namen und die Kinder zeigen den Gegenstand, bald zeigen und sprechen die Kinder unter sich. Eine Anwendung der muttersprachlichen Ausdrücke muss möglichst vermieden werden. Sie helfen im Auffassen gar nichts, sondern treten hindernd zwischen das deutsche Wort und die Vorstellung der Sache ein.

Ebenso leicht, wie die Dingwörter (vorläufig die konkreten Dingnamen), kann man viele Eigenschaftswörter beibringen, wie Namen von Farben, Eigenschaftswörter, welche Form und Gestalt, Grösse und Gewicht etc. angeben, und zugleich ihre Anwendung als Attribut oder als Prädikat. In Verbindung mit dem Dingwort lehrt man auch das bestimmte und unbestimmte Geschlechtswort, die Zahlwörter, die Fürwörter und Vorwörter.

Nur wenige Beispiele mögen dies klar legen. Indem man die betreffenden Dinge zeigt, sagt man: *der Bleistift ist rot; der Bleistift ist gelb; ein Bleistift ist rot; ein Bleistift ist gelb (blau); dieser Bleistift ist rot; dieser Bleistift ist gelb; dieses Papier ist weiss; dieses Papier ist rot; dieses Buch ist blau; diese Schachtel ist grün; dieser Bleistift ist lang; jener Griffel ist kurz; meine Tinte ist schwarz; deine Tinte ist blau; euere*

Tinte ist rot; dieser kurze Griffel ist mein; die rote Tinte ist sein. Wem ist dieser blaue Bleistift? Wie ist dein Buch?

Um die Vorwörter zu lehren, kann man, wie folgt, verfahren. Man zeigt z. B. die Kreide in der Schachtel und sagt:

Die Kreide ist in der Schachtel; eine Kreide ist in der Schachtel; zwei, drei, vier etc. Kreiden sind in der Schachtel. Die Schachtel ist auf dem Pult. Ich lege die Kreide in die Schachtel; stelle (du) die Schachtel auf das Pult! Ebenso sagen die Kinder:

Mein Buch ist auf dem Tisch; es ist auf dem Tisch; Dein Griffel ist auf dem Boden; er ist auf dem Boden (sein, unser, euer, ihr). Die Blumen sind vor dem Fenster; sie sind vor dem Fenster; wir sind in der Stube, u. s. w.

Eine grosse Anzahl Thätigkeitswörter lassen sich auch direkt durch die Anschauung beibringen und zugleich auch die persönlichen Fürwörter, z. B.: der Lehrer öffnet das Fenster und sagt: *ich öffne das Fenster*. So übt man nach und nach: *du öffnest*, er (sie, es) *wir*, *ihr*, *sie (Sie)*, ebenso *sitzen*, *stehen*, *gehen*, *lesen*, *schreiben*, *essen*, *trinken*, *arbeiten*, *spielen*, *kochen* u. s. w., sowohl bejahend, als fragend und verneinend. Im Anschluss an die Thätigkeitswörter lernt man auch die Umstandswörter.

Hat man so eine ziemliche Anzahl Wörter an Dingen etc. gelehrt, so geht es ganz leicht, auch solche Wörter beizubringen, wofür man keine sinnliche Anschauung bieten kann, wie *müssen*, *können*, *dürfen*, *gut*, *schlecht*, *lustig*, *traurig*, *fleissig*, *arbeitsam*, *träge*, *müßig*.

Wie sich der Wortschatz vermehrt, werden immer schwierigere Sätze gelehrt. Stets müssen die gelernten Wörter und Sätze wiederholt und in verschiedenen Abänderungen und Stellungen in Form von Gesprächen zwischen Lehrer und Schülern und zwischen den Schülern unter sich, dann aber auch zu kleinen zusammenhängenden Aufsätzen über die gleichen Dinge angewandt werden. Über jeden neu vorzuführenden Gegenstand werden immer breitspurigere Gespräche angestellt, wobei die neuen Wörter gelegentlich eingestreut werden. Die Resultate dieser Besprechungen werden in eine Anzahl kleiner Sätze gekleidet, die sowohl in Bezug auf den Inhalt, als auch auf die Form von den Schülern bewältigt werden können. Diese Sätze werden aus der praktischen Behandlung des Gegenstandes gewonnen und schliesslich in der Weise, wie weiter unten an einigen Beispielen gezeigt wird, zusammengefasst und

eingeprägt. Diese Zusammenfassung muss alle neu vorkommenden Wörter enthalten.

Auf diese Weise eignen sich die Kinder nach kurzer Zeit und ohne Mühe eine grosse Anzahl Wörter und Redewendungen an und erlangen in deren Gebrauch eine solche Fertigkeit, dass sie sie ebensogut und fliessend gebrauchen wie ihre Muttersprache, ohne an den romanischen Ausdruck zu denken und ohne zu übersetzen.

Das Übersetzen, vor allem das aus der Muttersprache in die Fremdsprache, ist nicht eine Übung für den Anfang des Studiums einer Fremdsprache. Das Übersetzen ist eine Kunst, die grosse Fertigkeit im Gebrauch einer Sprache erfordert und ihre gründliche Kenntnis voraussetzt. Es ist daher ein ganz ungeeignetes Mittel für die Erlernung einer Sprache. Es ist vielmehr ein Hindernis, indem die muttersprachlichen Wendungen und Eigenheiten sich dadurch auf die neu zu erlernende Sprache übertragen, so dass in unserm Fall ein richtiges Gefühl für die deutsche Sprache sich nicht bilden kann. Aber auch das Übersetzen aus dem Deutschen ins Romanische muss vermieden werden und zwar hauptsächlich im Interesse des Romanischen. Seltsam erscheint die Behauptung der Grammatiker, dass ein Schüler an der fremden Sprache die Muttersprache erlerne, dass überhaupt durch das Übersetzen aus einer Sprache in die andere beide Sprachen gebildet werden. Ganz im Gegenteil ist vieles Übersetzen aus dem Deutschen ein sicheres Mittel, den Stil des Romanischen zu verbilden, also zu verderben. Daher kommt es, dass unser Romanisch so viele deutsche Wörter enthält; daher kommt es, dass im Romanischen so manche spezifisch deutsche Redewendungen vorkommen, und dass z. B. im Oberhalbsteiner und Oberländer Dialekt das romanische Futur ganz verloren gegangen und durch das deutsche ersetzt worden ist.

b) In der Regel treten bei den Übersetzungsmethoden auch das Lesen und Schreiben zu früh auf. Man macht sowohl bei der grammatischen, als auch bei der Lesebuch-Methode mit dem Lesen den Anfang. So bietet man dem Schüler zuerst das geschriebene oder gedruckte Wortbild. Dieses sichtbare Wortbild wird durch das Auge dem Geiste zugeführt. Wenn das Wort laut gelesen wird, so wird es wohl in hörbare Laute verwandelt; aber der Gehörsindruck ist zu schwach, um eine genügende Nachwirkung im Bewusstsein zurückzulassen, weil die Aufmerksamkeit durch den Gesichtseindruck abgelenkt wird. So findet die Aneignung des Wortklanges durch das Ohr nur ungenau und mangelhaft statt. Aus

diesem Grunde wird dann das Wort nachher auch nicht gut ausgesprochen, und solche, die eine Fremdsprache so lernen, haben viel länger zu üben, ehe sie eine richtige Aussprache erlangen mit richtiger, guter Betonung, als wer nur nach dem Gehör gelernt hat. Ein pädagogischer Grundsatz sagt: die Vorstellungen werden um so klarer, je mehr Sinne beim Aufnehmen derselben mitwirken können. Das gilt aber nur, wenn die verschiedenen Sinneseinwirkungen nacheinander geschehen. Das Ohr und die Sprachwerkzeuge müssen zuerst geübt werden, die fremden Laute zu erfassen und zu wiederholen. Sie sind die natürlichen Organe, die bei der Erlernung einer Sprache zuerst in Anspruch genommen werden. Erst dann, wenn das Ohr das Wort erfasst hat, und das Kind imstande ist, es auszusprechen, kann auch das Auge zur Mitwirkung herangezogen werden, und dieses hat dann das Wortbild, das geschriebene oder gedruckte Wort, aufzufassen und zum Bewusstsein zu bringen, wodurch dem Gedächtnis eine neue Stütze geboten wird.

Also müssen die *ersten Übungen* in einer neuen Sprache *Gehör- und Sprechübungen* sein. Der Lehrer spricht die ersten Sätze und Wörter möglichst deutlich und langsam vor. Hierauf müssen sie von den Kindern einzeln und im Chor wiederholt werden, bis alle Schüler imstande sind, das Vorgesprochene nachzusagen. Besonders ist es zu empfehlen, recht oft im Chor sprechen zu lassen. So werden auch die Schüchternen mitgezogen. Sie üben sich im Aussprechen und dürfen das Gehörte dann eher auch einzeln hersagen. Ausserdem ist der sinnliche Eindruck beim Chorsprechen stärker und lässt eine kräftigere Nachwirkung auf die Schüler zurück als das Einzelsprechen. Beim Einzelaufsagen müssen dann einzelne Mängel in der Auffassung verbessert werden.

Hat man so eine Reihe von Übungen mündlich durchgenommen und eingeprägt, so kann man auch mit dem Lesen und Schreiben beginnen. Das Lesebuch muss den gleichen Stoff enthalten, den man mündlich mit den Kindern entwickelt und eingeübt hat, d. h. jene Zusammenfassungen, die als Resultat der Besprechungen zusammengestellt wurden, damit, wenn nun das Lesen und Schreiben daran kommen, die Kinder ihre ganze Aufmerksamkeit auf das Wortbild richten können, und diese nicht durch das Erfassen des Inhaltes abgelenkt werde. Von nun an würde ich die Stunden teilen. Drei bis vier Stunden wöchentlich würde ich den mündlichen Besprechungen an Hand der Anschauung weiter widmen

und die übrigen dem Lesen und Schreiben. So könnte man noch längere Zeit für das Lesen und Schreiben mündlich vorbereiten. Zu schriftlichen Aufgaben dienen einmal die mündlich durchgearbeiteten Übungen, die abzuschreiben sind. Dann aber muss unser Lesebuch nach jeder Übung eine Anzahl Aufgaben enthalten, die teils für die mündliche Wiederholung, teils aber zu schriftlichen Übungen dienen sollen, das besonders deshalb, weil für unsere Gesamtschulen viel Stoff zur stillen Beschäftigung zu bieten ist. Eine dritte Art schriftlicher Übungen ist das Schreiben nach Diktat. Man soll zwar nicht etwa glauben, dass durch das Diktat gar viel gelernt werde; im Gegenteil, beim Diktieren prägt sich vor der richtigen Schreibart das falsche Wortbild ein, wenn das Diktat nicht gehörig vorbereitet ist. Als Prüfungsmittel thut das Diktat aber wichtige Dienste, wenn solche Wörter diktiert werden, die schon vorher geschrieben worden sind. Insbesondere ist es zu empfehlen, Wörter und Sätze nach Diktat schreiben zu lassen, die kurz vorher verbessert wurden, damit sich die richtige Schreibart recht einprägen.

c) Es drängt sich nun die Frage auf, was für Gegenstände als Objekte für den Unterricht gewählt werden sollen. Die Antwort darauf ist einfach: die Anschauungsobjekte müssen dem Bereiche des Kinderlebens entnommen sein. Des Kindes Heimstätte aber sind die Familienstube, die Küche, das Haus mit seiner Umgebung, die Schule, Garten und Wiese, Feld und Wald. Mit mehr oder weniger bewusstem Interesse lebt es in und mit den bunten, wechselreichen Bildern der Jahreszeiten. Dies ist also das Feld, woher die Anschauungsgegenstände zu holen sind.

Die gewählten Anschauungsobjekte können in dreierlei Gestalt vorgeführt werden: *in Natura*, *im Modell* und *im Bilde*.

Es gibt eine Menge Natur- und Kunstgegenstände, die man in ihrer Wirklichkeit vor das Auge des Kindes stellen kann. Das sind in erster Linie die Gegenstände, die in der Schule gesehen und gebraucht werden, die Zimmerteile, Schulsachen und Schulgeräte. Manche andere Gegenstände kann man von zu Hause in die Schule bringen. Andere freilich lassen sich nicht in das Schulzimmer verpflanzen, wie Haustiere, Feldgeräte, Wald und Wiese, Berge und Flüsse. Um sie *in Natura* anschauen lassen zu können, müsste man die Kinder an den Ort führen, wo sie sind, was aber zur Winterszeit, wann wir in unserm Kanton Schule haben, ziemlich

umständlich ist. *) Für die Spracherlernung ist das aber auch gar nicht nötig. Der Anschauungsunterricht für die Erlernung einer Sprache ist ein wesentlich anderer als der Anschauungsunterricht zum Zwecke der Beschreibung der Dinge. Im letzteren handelt es sich um Schulung des Auges, um die Aufnahme von Vorstellungen, um die Bildung von Begriffen auf Grund der sinnlichen Anschauung, um Entwicklung des Denkvermögens und, damit Hand in Hand gehend, um die Entwicklung des Sprachvermögens. Eine so weitgehende Aufgabe hat der Anschauungsunterricht in der neu-sprachlichen Stunde nicht zu erfüllen. Die Vorstellungen und Begriffe sind bei den Schülern, um die es sich handelt, meist schon vorhanden, und es kann nur darauf ankommen, die Aneignung der fremden Sprache durch das sinnenfällige Mittel der Anschauung kräftig zu unterstützen, den Sprechübungen eine anschauliche Grundlage, einen wirklichen Inhalt zu geben, den man mühelos zur Verfügung hat. Dazu können auch gute Modelle und sogenannte Anschauungsbilder dienen, obwohl sie die Gegenstände in Natura nie ganz zu ersetzen imstande sind. Louvier bedient sich einzelner Spielsachen und Gebrauchsgegenstände, die er in die Schule bringt, z. B. der Puppenstube mit Zubehör, farbiger Stäbe, einer kleinen Stadt (Modell), eines sogenannten Noah-Kastens, des Globus und der Wandkarte, einer Schwarzwälderuhr u. s. w. Häufiger aber ist die Anwendung von Anschauungsbildern. Die Anwendung solcher bietet schätzenswerte Vorteile. Sie vereinigen in sich eine Menge Anschauungsobjekte zu beliebiger Auswahl. Dann bilden sie gewisse Gruppen, in denen sich das Zusammengehörige zusammengestellt findet, so dass jeder einzelne Gegenstand als in gewisser Beziehung zu einem grössern abgerundeten Ganzen stehend gedacht, aufgefasst und danach behandelt werden muss. Sind die Bilder gut, so sind sie imstande, die Kinder so zu fesseln, dass diese die darauf abgebildeten Gegenstände für Wirklichkeit ansehen.

Ein gutes Bilderwerk muss folgenden Anforderungen entsprechen: in erster Linie müssen die Bilder Gegenstände und Per-

*) Man hat in Jena und in andern Städten Deutschlands versucht, auf dem Wege der unmittelbaren Anschauung zum Ziele zu gelangen. Die Schüler wurden in die Umgebung der Stadt, an andern Orten in Museen geführt. Aber das hatte seine Schwierigkeiten. Bei einer grösseren Anzahl von Schülern hatte es immer solche, die gar nicht dazu kamen, ein Wort zu sagen, also aus dem Unterricht geringe Vorteile zogen.

(Vergleiche Hartmann Seite 6.)

sonen darstellen, die den Kindern bekannt sind, und wofür sie sich interessieren. Die Bilder müssen ganz bekannte Verhältnisse aus der nächsten Umgebung der engern und der weitem Heimat der Kinder behandeln, also Schule, Familienstube, Küche, die verschiedenen Arbeiten der Landwirte in den vier Jahreszeiten. Dann können sich die Kinder in die Bilder hineinleben; sie werden davon angezogen. Treten aber unbekannte Gegenstände auf, und werden Verhältnisse behandelt, die die Kinder nicht schon in der Wirklichkeit gesehen und beobachtet haben, so werden die Bilder teilnahmslos angeschaut, und die Schüler können auch keinen Vorteil ziehen aus der Behandlung solcher Bilder. Wo es sich um ganz Unbekanntes handelt, da ist die Anschauung in der Wirklichkeit unerlässlich.

In zweiter Linie muss das Bild gross und deutlich sein, damit jedes dargestellte Ding auch aus grösserer Entfernung erkannt werden könne.

Drittens: es darf nicht zu viele Gegenstände enthalten und nur solche, die zur Umgebung, zum Ganzen passen.

Viertens: das Bild muss möglichst treu und wahr sein. Zur Wahrheit gehört, dass die abgebildeten Gegenstände im richtigen Massverhältnisse zu einander stehen.

Fünftens: das Bild muss schön sein. Es muss zeichnerisch, perspektivisch richtig sein und auch in den Farben möglichst natürlich, weder zu matt, noch zu grell; vor allem darf es nicht glänzen.

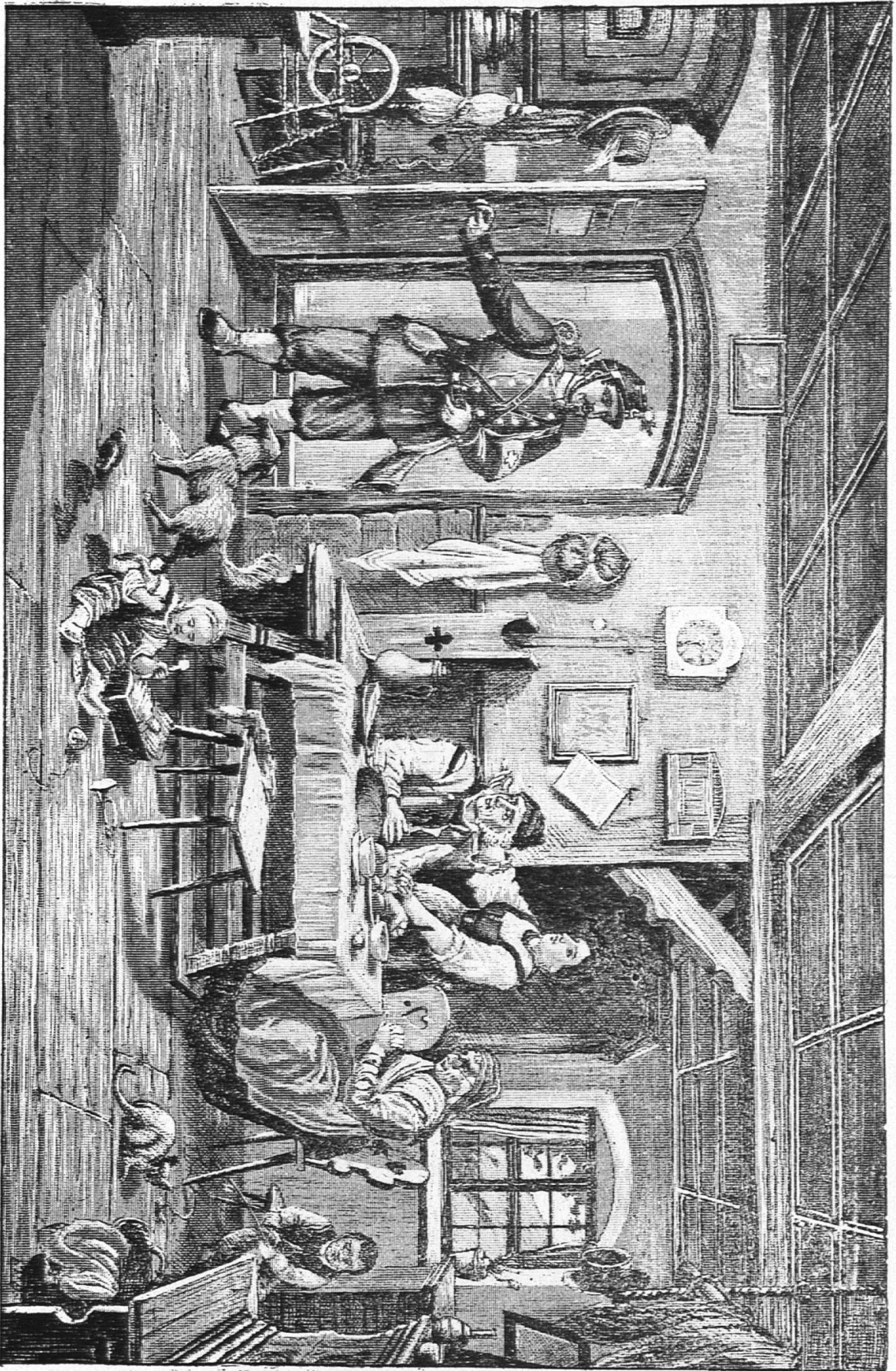
Es sind von dergleichen Bilderwerken, die diesen Anforderungen mehr oder weniger entsprechen, eine ziemliche Anzahl zu verzeichnen. Hier mögen einige angeführt werden.

1. *Das Schweizerische Bilderwerk*; 8 Tafeln, 80 cm breit und 60 cm hoch. Preis, aufgezogen auf Karton mit Rand und Ösen, per Tafel Fr. 4.—. Bei W. Kaiser (vormals Antenen), Bern.

2. *Hölzels Wandbilder* für den Anschauungs- und Sprachunterricht I. Abt.: Jahreszeiten, 4 Bilder, 140/92 cm. II. Abt.: Bauernhof, Gebirge, Wald, Grossstadt. Preis jedes Bildes auf starkem Papier mit Leinen-Einfassung und Ösen zum Aufhängen, M. 4.25. Dazu Materialien von Ed. Jordan.

3. *Kafemann A. W.* Bilder für den Anschauungsunterricht: Frühling, Sommer, Herbst und Winter. Grösse 141/98 cm; 4 Bilder, unaufgezogen à 4 Mark.

4. *Strassburger Bilder* für den Anschauungsunterricht.



Die Familie.

Strassburger Druckerei und Verlagsanstalt; 4 Jahreszeiten, 100/140 cm, aufgezogen à 7.50 Mark.

Unter diesen Bilderwerken möchte ich besonders zwei hervorheben, die vermöge ihrer Komposition, Kombination und Ausführung besonders zu empfehlen sind.

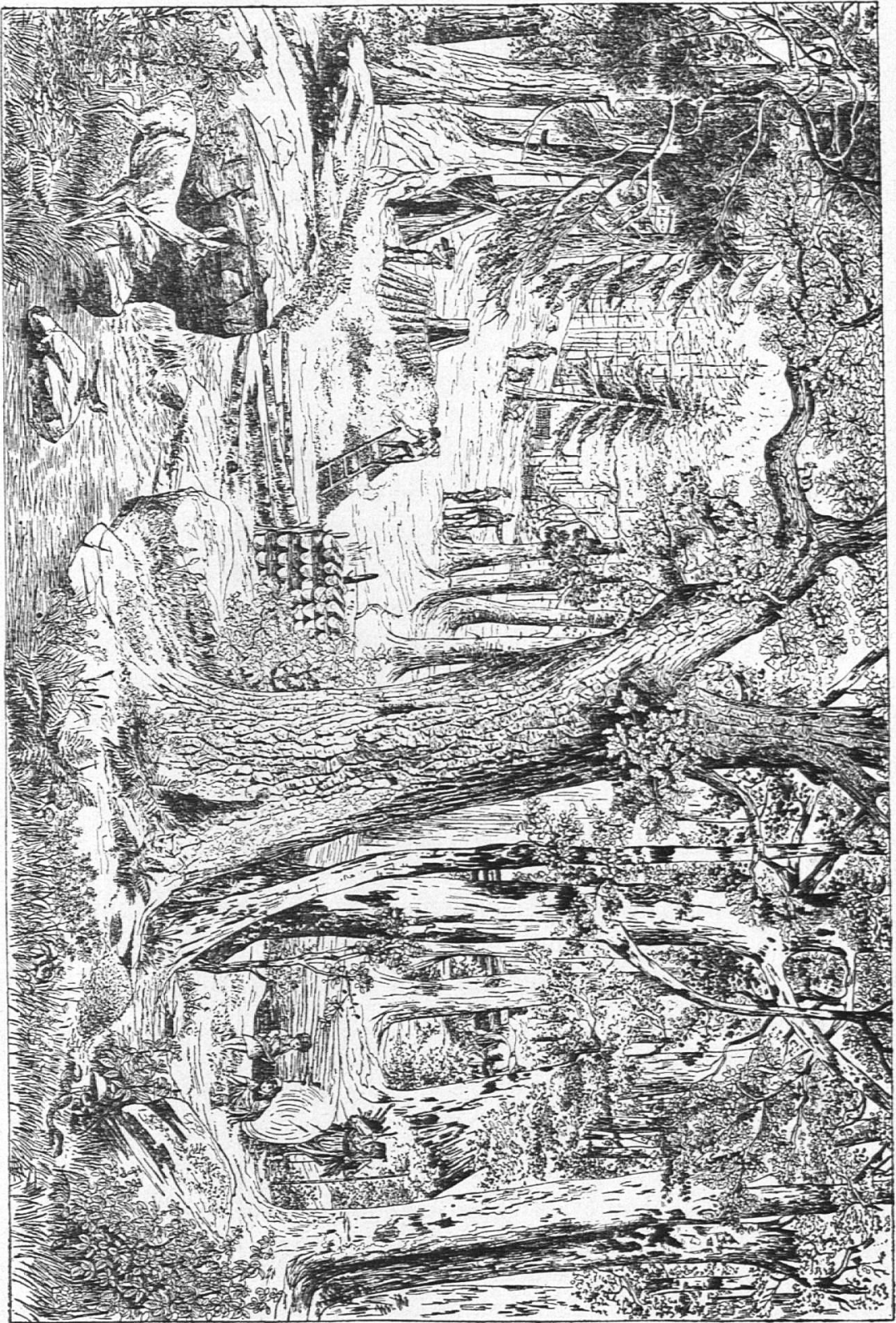
In erster Linie nenne ich das *Schweizerische Bilderwerk* für den Anschauungsunterricht, herausgegeben von W. Kaiser (Antenen), Bern. Dieses Werk besteht aus acht abgerundeten Gesamtbildern: Familie, Schule, Küche, Garten, Frühling, Sommer, Herbst und Winter. Das erste, welches in verkleinerter Nachbildung vor uns liegt, stellt uns die Familie dar. (S. 22.) Das innige, trauliche Familienverhältnis, wie auch die enge Beziehung der Familie zum Staate könnte kaum in schönern Zügen wiedergegeben werden. Obwohl das Bild eine grosse Anzahl von Gegenständen enthält, erscheint es doch nicht überfüllt. Diesem würdig an die Seite treten auch die übrigen Tafeln. Auf der Pariser Weltausstellung 1889 wurde dieses Bilderwerk allgemein als das beste anerkannt, was auf diesem Gebiete ausgestellt worden, und mit der silbernen Medaille ausgezeichnet. Obwohl die Bilder nicht speziell für den Fremdsprachunterricht hergestellt worden sind, lassen sie sich nach meinem Dafürhalten doch für unsern Zweck mit Vorteil verwenden. Der Preis steht nicht gar hoch, so dass es jeder Schule leicht möglich ist, das Werk anzuschaffen. Diese Bilder, wie auch die folgenden von Hölzels können auch für den Unterricht in den andern Fächern vorzügliche Dienste leisten.

Künstlerisch weniger vollkommen, wie es mir scheinen will, aber wegen der Grösse und der verständnisvollen Gruppierung der einzelnen Objekte obigen Bildern vielleicht noch vorzuziehen sind Hölzels Wandbilder.

Dr. P. Schild sagt in seinem Aufsatz: «Wie muss der fremdsprachliche Unterricht umkehren?» folgendes über Hölzels Bilder *): «Die Behandlung des Kolorits erhebt sich da und dort nicht viel über den Gesichtspunkt des Flachmalers, und zwar gilt das von allen Bildern, den Winter etwa ausgenommen, bei dem die Farbengebung der einfachen Koloritverhältnisse wegen noch am besten geraten ist u. s. w. — — —

Was die Bilder aber trotz der gerügten Mängel dem Schulgebrauch anzuempfehlen geeignet ist, liegt in der verständnisvollen

*) Schweizerische Pädagogische Zeitschrift, III. Jahrgang, IV. Heft.



Der Wald.

Gruppierung der einzelnen Objekte und in der die einzelnen Teile zu einem hübsch abgerundeten Ganzen verwebenden Konzeption. Das Fehlen eines entschieden koloristischen Stimmungscharakters wird durch einen idealen wettgemacht, und die sachlichen Ausblicke, welche uns die Bilder gewähren, erwecken bei richtiger Behandlung eine solche Fülle von Ideenassoziationen, dass sie sich, wie wenig andere, trefflich verwerten lassen.

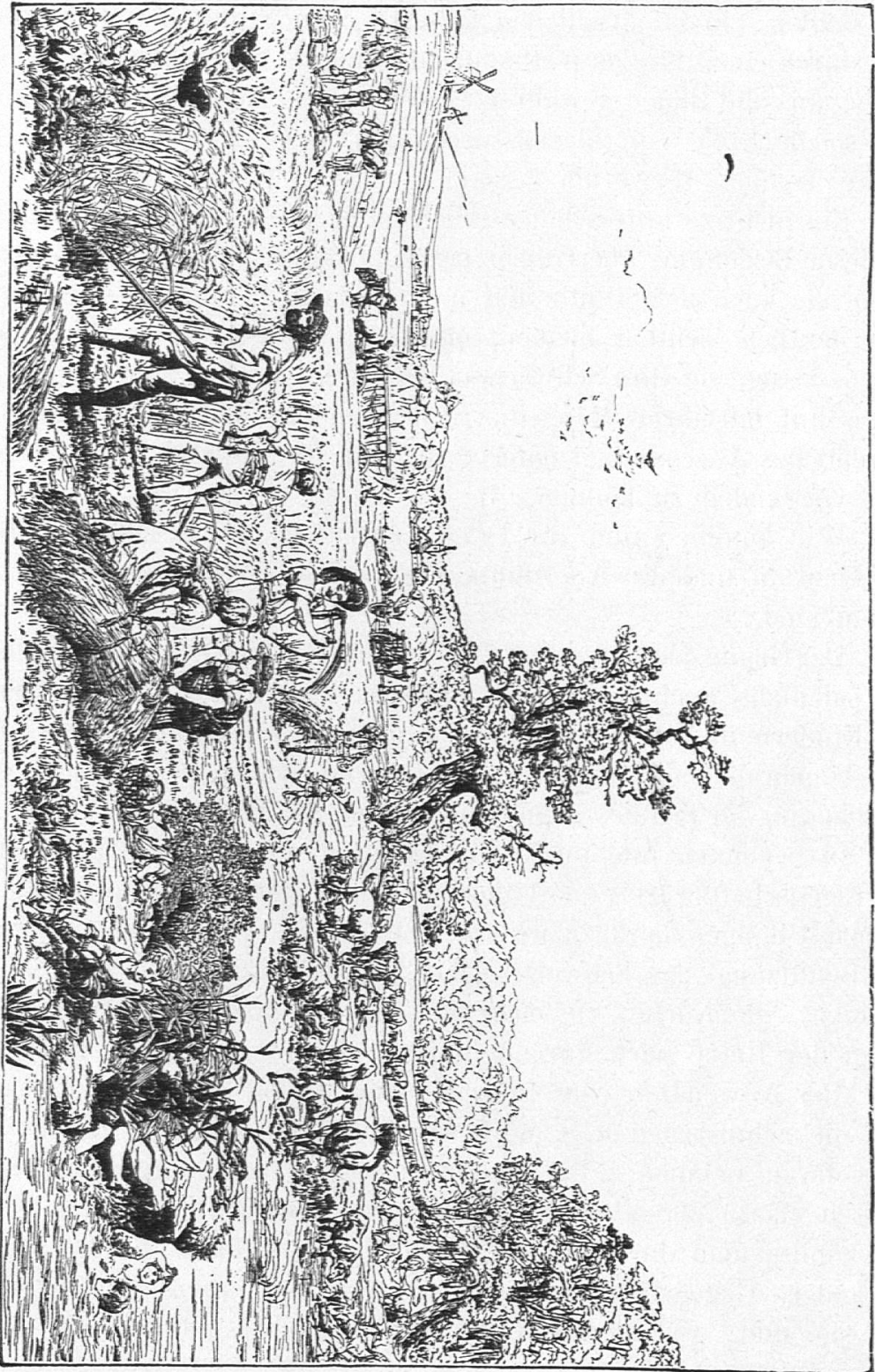
Ein nicht zu unterschätzender Vorzug haftet ferner am Format. In dieser Beziehung übertreffen sie wohl sämtliche derartige Werke. Indem sie auch dem Hintersten in der Klasse in allen ihren Teilen noch deutlich sichtbar bleiben, ohne der Sehkraft allzu viel zuzumuten, lassen sie ihre Schwächen vergessen, und so sind wir denn, ausgesöhnt mit ihren Mängeln, recht froh darüber, ein im ganzen so treffliches Anschauungsmaterial für den fremdsprachlichen Unterricht verwenden zu können.» *)

Wir kommen nun zur Frage, nach welchen Gesichtspunkten die Auswahl und die Anordnung der verschiedenen Sachgebiete zu treffen sind.

Der Grundsatz, *vom Nahen zum Entferntern fortzuschreiten*, gilt jedenfalls auch hier. Am nächsten liegt nun wohl, was man den Kindern in Natura vorführen kann, was sie täglich sehen und täglich gebrauchen. So wird es also wohl ratsam sein, zuerst die Personen in der Schule, dann Schulsachen, Schulgeräte und Zimmertheile zu benennen und im Anschluss daran eine Anzahl Thätigkeits- und Eigenschaftswörter nebst andern Formwörtern für die konversationischen Übungen heranzuziehen. Von der Schule weg würde man bei Benutzung des Schweizerischen Bilderwerkes die Wohnstube (Familie), die Küche, vielleicht den Garten und dann die Jahreszeiten der Reihe nach durchnehmen.

Bei Anwendung von Hölzels Wandbildern müsste man, nachdem die Schulsachen u. s. w. besprochen sind, das Bild des Frühlings daran nehmen. Die Personen, die darauf dargestellt sind, müssen als zu derselben Familie gehörend betrachtet werden. Daher könnte man die Familienglieder benennen, dann die Tiere und die andern Gegenstände. Dann sagt man von ihnen, was sie sind, wie sie sind, was sie thun, — was sie nicht sind, wie sie nicht

*) Unsern Lesern können wir (S. 24 und 26) zwei verkleinerte Abbildungen aus diesem Werke darbieten und zwar von den Bildern der Sommer und der Wald. An der Konferenz werden das ganze Schweizerische Bilderwerk, sowie Hölzels Wandbilder ausgestellt sein.



Der Sommer.

sind, was sie nicht thun u. s. w., wo sie sind, wo sie nicht sind, — was sie haben, was sie nicht haben u. s. w. Nachdem an diesem Bilde eine Reihe verschiedene Übungen vorgenommen sind, folgen die nächsten Bilder eins nach dem andern.

Ein geeignetes Mittel, den Unterricht zu beleben und anziehend zu machen, liegt in dem Anschliessen von Erzählungen an den beschreibenden Anschauungsunterricht, ferner im Einbeziehen von Sprüchen, Rätseln und kleinen Gedichten und Liedern in die besprochene Gedankensphäre.

Obiger Grundsatz, vom Nahen zum Entfernten fortzuschreiten, lässt sich aber auch anders auslegen. Es ist nicht immer das körperlich Nahe auch geistig am nächsten, und darum empfehlen andere, gleich am Anfang mit der Besprechung der Bilder zu beginnen. Die Familie und der Wechsel der Jahreszeiten seien ihnen viel näher als die Schule. Dr. Schild sagt darüber im schon genannten Aufsatz: »Indem der Schüler angehalten wird, den grossen Werdeprozess der Natur zu belauschen, stimmt er ein in ihren Jubel, wie dieser durch der Blumen Farbenpracht im Frühling, durch des Feldes Erntesegen im Sommer und Herbst zum Ausdruck gelangt. Wie er sich in das Leben und Weben der Natur versenkt, fühlt er gleichsam ihren Pulsschlag, und wie er mit ihr des Frühlings Erwachen feiert, wird seine Stimmung wehmütig angehaucht angesichts der welkenden Blumen, der fallenden Blätter, des ermattenden Sonnenstrahls. Das elegische Ausklingen des gewaltigen Natursanges zittert auch in seiner Seele nach und mahnt ihn an die ehernen Gesetze, denen das Menschenleben mit dem grossen All überhaupt unterliegt. Es ist also ein wesentlich ethisches Moment, das bei einem solchen Unterricht sich ungezwungen ergibt.« Es sind das herrliche Gedanken, die jedenfalls verdienen, dass man bei ihnen etwas verweilt. Ich will es aber trotzdem den verehrten Lehrern überlassen, weiter darüber nachzudenken.

Einige Beispiele sollen uns noch zeigen, wie die Bilder beim Unterricht zu benutzen sind.

Ich setze voraus, dass die Gegenstände in der Schule bereits durchgenommen seien, und es soll das Bild „*die Familie*“ (siehe Seite 22) vorgeführt werden. Es wird vor der Klasse aufgehängt, so dass es von allen gut gesehen werden kann. Das Erste ist nun, dass man in aller Kürze die Gegenstände, welche man in die Besprechung einzuziehen gedenkt, in romanischer Sprache benennen

lässt, um sich zu überzeugen, dass die Kinder wissen, was sie darstellen und bedeuten. Dann aber beginnt man gleich in deutscher Sprache, etwa wie folgt:

Das ist ein Bild. (Hängen noch andere Bilder an den Wänden, so zeigt man auf diese.) Darauf ist eine Stube. Ist es auch eine Schulstube? Nein, das ist nicht eine Schulstube. Lehrer: Richtig, das ist nicht eine Schulstube, es ist eine Wohnstube. Die Wohnstube nennt man auch Wohnzimmer. Hier seht ihr keine Schulbänke. Sind vielleicht andere Bänke da? Schüler: Neben dem Ofen ist eine Bank; hinter dem Tisch ist auch eine Bank. (Zeigen.) Lehrer: Diese Bank beim Ofen ist die Ofenbank. Wer zeigt mir den Tisch? (Zeigen.) Das ist auch kein Schultisch. Beim Schultisch liegt die Tischplatte schief. Zeiget die Tischplatte und saget: die Schulbank hat eine schiefe Tischplatte! (Es geschieht.) In der Wohnstube ist ein Tisch mit wagerechter Tischplatte. Was ist in unserm Zimmer wagerecht? (Kinder zeigen und sagen in Sätzen.) Was stellen wir auf den Schultisch? (Tafel, Buch etc.) Was sehen wir auf diesem Tische? (Zeigen.) Ihr könnt das vielleicht noch nicht benennen. Das ist ein Brot. (Zeigen.) Wer weiss, was Brot heisst? Was ist noch mehr auf dem Tische? Tassen und Teller und die Kaffeekanne. Auf dem Tische sind die Speisen. Das Brot ist eine Speise. Auf dem Teller sind Kartoffeln. Sie sind eine Speise. Der Tisch ist mit einem Tuch gedeckt; das ist das Tischtuch. Wenn die Speisen auf dem Tische sind, sagt man: «Der Tisch ist gedeckt». Neben dem Tische sehen wir drei Stühle. Auf einem solchen sitzt die Grossmutter. Auf den andern wird sich die Mutter setzen. Der Grossvater sitzt auf der Bank. Ein Stuhl ist für den Vater. Er wird sich auch bald zu Tische setzen. Dann kommen auch die Kinder herbei, Johann und Maria. Das ist Johann. Das ist Maria. Vater und Mutter, Grossvater und Grossmutter und die Kinder sind eine Familie. Die Familie wohnt in der Wohnstube.

Zusammenfassung.

Das ist die Wohnstube. In der Wohnstube wohnt die Familie: Vater, Mutter, Grossvater, Grossmutter und Kinder.

In der Wohnstube ist ein Tisch. Er ist gedeckt. Die Speisen sind darauf. Die Familie setzt sich zum Tische. Sie sitzen auf einer Bank und auf den Stühlen. Beim Ofen ist die Ofenbank.

Fragen: Wo ist der Tisch? Wo ist das Tischtuch? Wo ist

der Vater? (bei der Thüre). Wo sitzt der Grossvater? Was ist Johann? Was ist Maria? etc.

Anderes Beispiel.

Ziel: Wir wollen sehen, was uns jede Person von den andern sagen kann? (Zielangabe kann auch romanisch geschehen.)

Johann sagt: »Ich bin ein Knabe. Das ist mein Vater. Das ist meine Mutter. Das ist mein Grossvater. Das ist meine Grossmutter. Das ist Maria. Maria ist meine Schwester.«

Was würde Maria sagen? (Kinder sagen es.)

Die Mutter sagt: »Das ist mein Mann. Das ist mein Vater. Das ist meine Mutter. Der Grossvater und die Grossmutter sind meine Eltern. Ich bin ihre Tochter. Johann ist mein Sohn. Maria ist meine Tochter. Johann und Maria sind meine Kinder.«

Der Vater sagt: »Das ist die Mutter. Der Grossvater ist mein Schwiegervater. Die Grossmutter ist meine Schwiegermutter. Johann und Maria sind meine Kinder.«

Der Grossvater sagt?

Die Grossmutter sagt?

Johann und Maria stellen die Personen vor und sagen: »Das ist unser Vater. Das ist unsere Mutter u. s. w. Vater und Mutter sind unsere Eltern. Wir sind Geschwister.«

Johann sagt zu den einzelnen Familiengliedern: »Du bist mein Vater; ich bin dein Sohn. — Ihr seid meine Eltern; ich bin euer Kind. — Sie sind mein Grossvater; ich bin Ihr Enkel. — Sie sind meine Grossmutter; ich bin Ihr Enkel. — Du bist meine Schwester; ich bin dein Bruder.« — Was sagen die andern Familienglieder zu einander? etc.

Man kann nun von den verschiedenen Gegenständen in der Stube reden und sagen, was am Boden ist, an den Wänden hängt, von der Kleidung etc. sprechen. Für jede Stunde wählt der Lehrer so viel aus, als er durcharbeiten zu können denkt, und spricht möglichst einfach mit den Kindern darüber, stets das Neue auf das Bekannte aufbauend. Was die Kinder schon wissen, müssen sie sagen und zeigen; das übrige zeigt und sagt der Lehrer. Am Ende jeder Stunde muss das Neugelernte wieder zusammengefasst und eingeprägt werden. Mit jeder Einheit muss man nebst der Einübung neuer Wörter auch die Gewinnung neuer oder die Befestigung früherer sprachlicher und grammatikalischer Formen anstreben. Jede Einheit soll aber in kleinere Abteilungen zerlegt werden. Ich lasse noch ein Beispiel folgen für die Behandlung des Bildes

«der Sommer» von Hölzel (Seite 26).*) Vorausgesetzt wird, der Frühling sei schon durchgearbeitet.

1. Hier seht ihr ein anderes grosses Bild. Welche Jahreszeit ist auf dem Bilde? Schüler: Es ist der Sommer. Welches andere Bild habt ihr schon gesehen? Das Bild des Frühlings. Was ist der Frühling? Der Frühling ist eine Jahreszeit.**) Er ist die erste Jahreszeit. Der Sommer ist auch eine Jahreszeit; er ist die zweite. Auf diesem Bilde ist kein Garten wie auf dem ersten. Wir sehen aber eine Wiese. Wo ist die Wiese? Rechts. Auf der andern Seite des Weges ist ein Feld wie auf dem ersten Bilde. Im Frühling arbeitet der Bauer auf dem Felde mit der Egge. Die Bäuerin arbeitet im Garten mit dem Spaten. Sie gräbt den Garten um. Der Bauer eggt das Feld. Zwei Pferde ziehen die Egge. Auf dem Felde, welches auf unserm Bilde ist, seht ihr im Vordergrunde drei Bauern. Auch diese arbeiten. Sie eggen nicht, sie mähen das Getreide. Dieses Feld ist also nicht eine Wiese, es ist ein Getreidefeld. Auf dem Felde wächst das Getreide. Dieses Getreide ist gelb. Es ist nicht immer gelb. Es ist auch grün. Wann ist das Getreide grün? Es ist im Frühling grün. Dann ist es noch nicht reif; denn das reife Getreide ist immer gelb. Die drei Männer, welche das Getreide mähen, sind die Schnitter. Sie mähen das Getreide mit der Sense.

Zusammenfassung.

Der Sommer ist die zweite Jahreszeit. Im Sommer wird das Getreide reif. Es wird gelb. Dann gehen die Schnitter mit der Sense auf das Getreidefeld und mähen das Getreide.

Fragen: Welche Jahreszeit ist der Sommer? der Frühling? Wie ist das Getreide im Frühling? im Sommer? Wann ist das Getreide reif? Welches Getreide ist reif? Wann blühen die Kirschbäume? Wann sind die Kirschen reif? Wann bebaut der Bauer das Feld? Wann mäht er das Getreide? Welches Getreide mäht der Bauer? Was hat der Schnitter in der Hand? Wie viele Sensen hat ein Schnitter? Zeiget das Getreidefeld! Zeiget die Sense! Wo ist ein Schnitter?

2. Das Getreide, welches die Schnitter mähen, fällt zu Boden. Aber zwei Mädchen, welche bei den Schnittern sind, nehmen es

*) Nach Alge: Zur Methodik des französischen Unterrichts.

**) Die Angaben des Lehrers und die Antworten des Schülers unterscheide ich da nicht mehr, weil sie jeder Lehrer schon selber herausmerkt.

wieder auf. Sie binden das Getreide zu Garben. Diese Mädchen nennt man Schnitterinnen. Die Schnitterinnen mähen das Getreide nicht. Sie sammeln es und machen die Garben. Diese Garben bleiben nicht auf dem Acker. Wohin bringt man sie wohl? Ihr seht auf dem Wege einen grossen Wagen. Ein anderer Wagen ist auf dem Acker. Diese Wagen sind gross. Es sind Getreidewagen. Auf dem Wagen sind Garben. Sind sie hinaufgeflogen? Nein, zwei Männer laden die Garben auf den Wagen. Sie können nicht hinaufliegen. Man muss sie aufladen. Ein Schnitter gibt die Garben auf; der andere legt sie schön auf den Wagen. Zuletzt werden sie gebunden. Das Fuder wird gebunden. Vor dem Wagen sind zwei Pferde. Diese ziehen den Wagen in das Dorf. Der Knecht leitet die Pferde. Im Hintergrunde des Bildes ist ein Dorf. Es ist am Fusse des Hügels. Man sieht das schöne Kirchlein. Im Dorfe hat der Bauer seine Scheune, seine Tenne; in derselben wird das Getreide abgeladen. Die Garben werden in der Scheune aufbewahrt.

Zusammenfassung.

Die Schnitterinnen binden das Getreide zu Garben. Die Schnitter laden die Garben auf den Wagen, und der Knecht führt das Getreide in das Dorf, in die Scheune des Bauers.

Fragen: Wo sind die Schnitterinnen? Wie viele Schnitterinnen seht ihr vorn auf dem Bilde? Sind sie alt? Mähen die Schnitterinnen auch? Was binden sie? Wie viele Garben seht ihr auf dem Vordergrund des Bildes? Wo ist ein Kornwagen? Wie viele Räder hat der Wagen. Wie viele Räder seht ihr? Wo sind die andern zwei? Zeiget das Dorf! Zeiget die Kirche! Zeiget den Hügel! Zeiget die Garben! Wo sind viele Garben?

Diese Beispiele mögen genügen, den Gang der Behandlung zu zeigen. Beim Abfragen der Wörter und Sätze verfährt man ähnlich. Man zeigt die Gegenstände und lässt die Namen sagen, oder man sagt den Namen und lässt die Kinder zeigen. Eine Übung, die sehr zu empfehlen ist, besteht auch darin, dass man ein Kind zum Bilde vortreten lässt und es veranlasst, sich frei über eine beliebige Gruppe des Bildes auszusprechen. Eine Anwendung des Romanischen ist auch beim Abfragen unnötig.

d) Am Ende jeder grössern Einheit oder nach je fünf bis zehn Nummern müssen die Wörter und Sätze wiederholt werden. Dabei kann man darauf achten, das Gleichartige zusammenzustellen,

um Reihen zu bilden zum Zwecke der Ableitung grammatikalischer Regeln. Hierin thut man für das erste Jahr genug, wenn man

1. Wörterreihen zusammenstellt nach orthographischen Gesichtspunkten, z. B. über Schärfungen und Dehnungen;
2. die Deklination des Dingwortes übt, am besten nach den fünf verschiedenen Gruppen, die Herr Prof. Muoth in seiner Grammatik angibt, mit dem bestimmten und unbestimmten Geschlechtswort, mit dem Eigenschaftswort mit und ohne Artikel, soweit als sich dafür im mündlichen Unterricht Stoff und Gelegenheit bietet,
3. die in den schriftlichen und mündlichen Aufgaben vorkommenden Vorwörter unterscheidet und einträgt für die verschiedenen Fälle,
4. Reihen bildet für das Eigenschaftswort und
5. einzelne Thätigkeitswörter und die Hilfszeitwörter in der gegenwärtigen Zeit, in der Mitvergangenheit, Vergangenheit und Zukunft abändert, ebenfalls soweit sie in den mündlichen Aufgaben vorgekommen sind.

Nachdem wir die Methode beschrieben und den Stoff kurz angedeutet haben, kommen wir zur eigentlichen Frage: **wie soll das Lesebuch beschaffen sein?** Die Antwort darauf ist eigentlich in der Hauptsache, soweit dies den sprachlichen Teil angeht, schon im Vorhergehenden gegeben.

1. Es muss den Stoff enthalten, den man mündlich mit den Kindern zu verarbeiten hat. Dieser ist in kleinere Gruppen einzuteilen, die so viel enthalten sollen, als man annehmen kann, in einer Lektion mündlich besprechen zu können. Das Lesebuch soll aber nicht die Besprechung in aller Ausführlichkeit enthalten, sondern nur in möglichster Kürze, ihre Resultate im Zusammenhang, die Zusammenfassungen.

Otto Vonzun gibt in seinem Lehrbuch, dem Beispiele Louviers folgend, die ganze Besprechung, anstatt nur das Resultat derselben. Abgesehen davon, dass diese Besprechungen durch zu häufige Anwendung der Muttersprache den Prinzipien der Anschauungsmethode zuwider sind, passen sie überhaupt gar nicht in ein Handbuch für die Kinder. Diese Teile gehören in einen Wegweiser für den Lehrer. In dieser Hinsicht ist das Büchlein von H. Erni ganz richtig angelegt. Nur sollte es nach jeder Übung eine grössere

Anzahl von Fragen und Aufgaben zur mündlichen und schriftlichen Repetition und Befestigung des Behandelten bieten.

2. Nach jeder Einheit, also nach etwa fünf bis zehn Übungen, nicht nach jeder Lektion, soll das Buch eine übersichtliche Zusammenstellung des gewonnenen grammatikalischen Stoffes und eine Wiederholung aller neugelernten Wörter, etwa nach Wortarten oder andern Gesichtspunkten geordnet, enthalten. Ans Ende des Buches aber gehört eine Übersicht des gesamten behandelten grammatikalischen Materials, sowie auch ein Wörterverzeichnis mit der Angabe, in welcher Übung jedes Wort neu vorgekommen ist.

3. Bei einzelnen Einheiten sind auch kleinere Erzählungen aus der Geschichte und aus dem Leben, Märchen und Gedichte, die sich leicht mit Hilfe der Anschauungsbilder erklären lassen und zur gleichen Gedankensphäre gehören, einzuschalten.

4. Damit die Kinder bei ihren Hausaufgaben und bei den Aufgaben in der Schule die Bilder, welche mit der Klasse besprochen wurden, auch stets zur Hand haben können, ist es unerlässlich, dass sie unser Lesebuch in verkleinerter Nachbildung auch enthalte. Dadurch wird eine gründliche Ausnutzung der Anschauungsbilder ermöglicht, und manche Eltern würden dadurch angeregt, die Kinder in Haus und Hof, in Feld und Wald, in Strasse und Gasse auf Dinge hinzuweisen, welche auf dem Bilde dargestellt erscheinen.

5. Endlich muss auch die Schriftart erwähnt werden. Es liegt nicht in meiner Absicht, mich in lange Erörterungen darüber einzulassen, ob der Antiqua oder der deutschen Frakturschrift der Vorzug gebührt. Die Antiqua ist den Kindern bereits bekannt; zudem werden jetzt in der Schweiz, in Deutschland und Österreich viele Bücher darin gedruckt, und viele Deutsche schreiben sie ausschliesslich; so wird es wohl anzuraten sein, wenigstens für den Anfang die Schwierigkeiten, die mit der Erlernung der deutschen Sprache verbunden sind, nicht noch durch die Erlernung einer neuen Druck- und Schreibschrift zu vermehren. Auf der andern Seite aber ist die deutsche Schrift mit der deutschen Sprache gleichsam verwachsen; sie passt zu ihrem Charakter besser als die lateinische und ist sozusagen ein Bestandteil derselben, so dass es doch nötig wird, sie auch zu erlernen. Die ersten Teile unseres Lesebuches sollen also in Antiqua gedruckt werden, während für die letzten Teile Fraktur gewählt werden kann. Während man die ersten Teile des Lesebuches durchnimmt, findet man Zeit und Gelegenheit, in den *Schreibstunden* die deutsche Schrift zu erlernen und an

den gelernten deutschen Wörtern und Sätzen zu üben. Das Buch mag auch am Anfang oder in der Mitte eine Tabelle mit den verschiedenen deutschen und lateinischen Alphabeten enthalten.

So viel, was den sprachlichen Teil unseres Lehr- und Lesebuches betrifft. Da wir aber auch auf die andern Fächer des Unterrichts Rücksicht zu nehmen haben, fragt es sich nun:

III.

Können die im Lehrplan für die vierte Klasse vorgesehenen Stoffe aus der Geschichte, der Geographie und der Naturkunde oder deren Begleitstoffe für dieses Buch mit Vorteil verwendet werden?

Ja, sie *sollen* und *können es*, wenn auch nicht in der Ausdehnung wie für das IV. Lesebuch für die deutschen Schulen.

a) Sie *sollen es*. Die Idee der Konzentration verlangt, dass der Sprachunterricht sich eng an die andern Fächer anschliesse. Er darf nicht unbekümmert um die andern Fächer daneben hergehen. Es gibt wohl verschiedenes im Sprachunterricht, das selbständig behandelt werden muss. Wortlehre, Satzlehre, orthographische Übungen und Interpunktionslehre und verschiedenes andere kann man nicht in den Geschichtsunterricht oder in die Geographiestunde hineinbringen. Die Stoffe zu den verschiedenen Sprach-, Lese- und Schreibübungen sollen aber soviel als möglich von den andern Fächern entlehnt werden. Sowohl Geschichte, als Geographie und Naturgeschichte lassen sich ganz wohl in den Sprachstunden verwerten. Dadurch kann für die Sprachübungen viel Zeit erspart werden, die sonst der Sacherklärung gewidmet werden muss. Auch im Interesse der Entlastung der Kinder ist es geboten, die Sprache mit Hilfe der Stoffe aus andern Fächern zu erlernen.

b) Sie *können es*. Wenn wir auch Anschauungsbilder, seien es die von W. Kaiser oder die von Ed. Hölzel, zur Grundlage für die Spracherlernung machen, so geben gerade diese Bilder die beste Gelegenheit über Stoffe aus andern Fächern zu reden, welche vom Lehrplan für das IV. Schuljahr vorgeschrieben werden. Sehen wir uns den Lehrplan und die im Referate empfohlenen Anschauungsbilder etwas an!

Auf dem Frühlingsbild von W. Kaiser sehen wir links, von Bäumen umgeben, ein friedliches, nettes Schweizerhaus. Soeben

werden die Kühe von einer Magd auf die Weide getrieben. Das gibt uns die beste Gelegenheit, wieder von der Kuh zu reden. Hölzels Bilder haben solche auf dem Sommerbilde, auf dem Bilde «der Bauernhof». Das Bild «das Gebirge» zeigt uns eine Sennhütte und die Herde auf der Weide. Ziegen und Schafe sind auf demselben Bilde, sowie auf dem Herbstbilde. Im Anschluss an die Bilder »das Gebirge« und »der Bauernhof« von Hölzel oder an das Bild »die Küche« von W. Kaiser können wir über Butter- und Käsebereitung wiederholen. Die Genssen zeigt »das Gebirge« von Hölzel. Wiesen- und Frühlingspflanzen sehen wir auf dem Frühlings- und auf dem Sommerbilde von Kaiser und von Hölzel. Berge, Hügel, Bäche, Flüsse und Seen, die auf verschiedenen Bildern dargestellt sind, stehen mit der Geographie in Beziehung. Schlösser, Burgen und Ruinen auf dem Frühlingsbilde von Hölzel oder auf dem Sommerbilde von W. Kaiser erinnern uns an die Burgen und Burgruinen und die Burgvögte unseres Vaterlandes, die wir in der Geschichte kennen lernten. Auf dem Bilde «die Familie» sehen wir dort unter der Wanduhr neben dem Kalender ein Gemälde, «die drei ersten Eidgenossen». Dadurch wird die Verbindung mit der Tellsage hergestellt.

Der geschichtliche und teilweise auch der geographische Stoff müssten einen zweiten und dritten Teil unseres Lesebuches bilden. In der zweiten Hälfte des Schuljahres können die Geschichten aus der Tellsage mit den Kindern gelesen und erklärt werden, nachdem sie vorher im Geschichtsunterricht romanisch durchgenommen worden sind. Das ist eine Repetition der Geschichte und zugleich eine sehr geeignete Übung für das Deutsche. Es ist klar, dass für die romanischen Schulen die Tellsage, wie auch die geographischen und naturkundlichen Stoffe viel leichter und einfacher dargestellt sein müssen, als dies für die IV. Klasse deutscher Schulen der Fall ist.

Die naturkundlichen Stoffe können sehr leicht und mit Vorteil im ersten, sprachlichen Teile unseres Lesebuches aufgeführt werden und auch grösstenteils in den Sprachstunden zur Behandlung kommen. So könnten die zwei Stunden Naturgeschichte direkt auch dem deutschen Unterricht zu gute kommen, ohne dass der Unterricht in der Naturkunde zu kurz käme, was wieder eine Entlastung ist. Auf diese Art ist es möglich, wenn man die zwei Schreibstunden auch noch dem deutschen Sprachunterricht dienstbar macht, 10 Stunden wöchentlich direkt oder indirekt auf den deutschen Unterricht verwenden zu können. Bei einer Schuldauer

von 24 Wochen macht das 240 Stunden aus. Rechnet man, dass etwa 40 Stunden infolge der Feiertage, Konferenzen und aus andern Gründen wegfallen, so bleiben noch gegen 200 Stunden, eine Zahl, bei der es möglich sein muss, mit Fleiss und gutem Willen etwas zu erreichen.

Hiemit schliesse ich, mit dem Wunsche, es möchte jeder Lehrer die in diesem Referate angeregten Gedanken prüfen und sich in der einschlägigen Litteratur soviel als möglich umsehen, damit die Verhandlungen an der kantonalen Konferenz einen ge-
deihlichen Verlauf nehmen können und gute Früchte zum Besten unserer romanischen Jugend zeitigen.
