

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 13 (1868)
Heft: 19

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 15.01.2026

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

Lehrer-Zeitung.

Organ des schweizerischen Lehrervereins.

XIII. Jahrg.

Samstag, den 9. Mai 1868.

Nr. 19.

Erscheint jeden Samstag. — Abonnementspreis: jährlich 3 Fr. 20 Rpn. franko durch die ganze Schweiz. — Insertionsgebühr: Die gespaltene Petitzeile 10 Rpn. (3 Rr. oder 1 Sgr.) — Einsendungen für die Redaktion sind an alt Seminardirektor Kettiger in Aarburg, Kt. Aargau, Anzeigen an den Verleger, J. Huber in Frauenfeld, zu adressiren.

Das Neuhochdeutsche und der Dialekt in der Schule.

Es sind in neuester Zeit in Bezug auf das Verhältniß des Neuhochdeutschen und der Dialekte in der Schule Ansichten zu Tage getreten, die meines Erachtens nur Verwirrung erzeugen können. Es gereicht mir daher zum Vergnügen, die Stimme eines Mannes darüber zu vernehmen, der sich ganz nach meiner eigenen Auffassung dieser wichtigen Sache ausspricht, und ich hoffe, manchem Leser der schweizerischen Lehrerzeitung einen Dienst zu erweisen, wenn ich das Wesentliche seiner Erörterung hier zusammenfasse.

Im 19. Jahrgang von Lüben's pädagogischem Jahresbericht betrachtet Dr. A. Panitz, Oberlehrer an der Realschule zu Leipzig, die neuesten Erscheinungen im Gebiete des Sprachunterrichts. Er stellt an die Spitze den Satz: „Das Ziel des Sprachunterrichts in der Volksschule ist, den Schüler dahin zu bringen, daß er die neuhochdeutsche Sprache versteht und mündlich und schriftlich richtig gebrauchen kann.“ Gegen diese Formulierung des Zieles dürfte (die Freunde der preussischen Regulative ausgenommen) kaum Jemand ernstern Widerspruch erheben. Da hingegen die Ansichten über einzelne Punkte auf dem Wege zum Ziele noch ziemlich verschieden sind, so unternimmt es Panitz, den Satz noch genauer zu spezialisiren.

Die neuhochdeutsche Sprache ist eine mündliche und eine schriftliche Sprache zugleich; sie findet ihre Anwendung in Büchern und im Munde der Gebildeten. In ihrer Reinheit erscheint sie höchstens auf den Bühnen großer Städte, bei den Gebildeten verschiedener Gegenden aber nicht ohne etwelche dialektische Färbung einzelner Laute, was kein Unglück ist. Es liegt z.B.

wenig daran, ob das G in Gott etwas mehr oder weniger weich ausgesprochen wird. Gegen solche Lautschattirungen verschiedener Landschaften kämpft die Schule ohne Grund- ja wohl auch ohne Erfolg. Wird daher irgendwo (wie in Norddeutschland) das ft von den Gebildeten rein, hingegen (wie in Süddeutschland und in der Schweiz) mehr dem sch ähnlich gesprochen, so wäre es pedantisch, in der Schule es nicht ebenso sprechen lassen zu wollen; denn die Schule kann „den Zug und die Richtung der Entwicklung einer lebenden Sprache nicht verändern.“

Anders verhält es sich in Bezug auf einen vollständig veränderten Lautkörper der Worte, wie er in dem Dialekte erscheint. Diesem gegenüber hält Dr. Panitz an dem Satze fest: „Die Schule hat die neuhochdeutsche Schriftsprache zu lehren. Damit tritt er drei andern Verfassern von Sprachbüchern entgegen, die sich in Extremen bewegen.

Der erste derselben ist Dr. Friedrich Joachim Günther, erster Lehrer am evangelischen Schullehrerseminar in Barby, welcher die vermessene Meinung hegt, es sei „die hohe Aufgabe eines evangelischen Volksschullehrers, daß er mit allen Kräften dahin streben soll, die Mundarten, wo sie von der Buchsprache abweichen, mit Stumpf und Stiel auszureuten, daß er die Luthersprache, welche durch Bibel, Predig und Gesangbuch dem Volke den Weg zur Seligkeit zeigen soll, zur einzigen, zur wirklichen Sprache des Volkes erhebe.“ Diesem Dialektenvertilger scheint entgangen zu sein, daß die strenge Konsequenz seines Prinzips auch zur Ausrottung der Sprache unserer klassischen Schriftsteller führen müßte, um auch hier durch die Luthersprache zur Seligkeit den Weg zeigen zu können. Er scheint auch übersehen zu haben, daß

die ursprüngliche Luthersprache eine auffallend andere Gestalt hatte, als die Bibelausgaben unseres Jahrhunderts. Zudem sollte er wissen, daß unsere deutsche Schriftsprache in Wahrheit doch aus dem Dialekt sich herausgebildet hat, ja — daß sie aus ihm auch heute noch manchen Schmuck sich aneignet. Glücklicherweise wäre es ein eitles Beginnen, die Ausrottung des Dialektes anzustreben, da der Volksmund in dieser Hinsicht ein souveräner Herr ist, der sich keine Fesseln anlegen läßt.

Die entgegengesetzte Ansicht vertritt **Heinrich Burgwardt**, indem er den Dialekt zur Grundlage und zum Mittelpunkte der gesamten Sprach- und Volksbildung erhoben wissen will, so daß ihm Panitz mit Recht entgegenhält, eine solche Hintansetzung der hochdeutschen Sprache würde geradezu die zeitgemäße allgemeine nationale Bildung arg schädigen. Dann fügt er hinzu, die Volkssprache und der Dialekt, wenn er in einer Provinz noch lebe, dürfe nur auf der untersten Stufe der Volksschule eingehende Berücksichtigung finden, um das erste Verständniß der neuhochdeutschen Schriftsprache zu vermitteln, da der Sprachgebrauch des Kindes **vor der Schule** allein die Brücke zwischen den Vorstellungen des Lehrers und Schülers in der ersten Schulzeit sein kann. Auch solle auf allen Stufen des Sprachunterrichts die Volkssprache nach Laut und Begriff gelegentliche Berücksichtigung finden, um dem Schüler Sinn und Verständniß für diese Ausdrucksweise zu öffnen, als ein Erscheinungsgebiet, das ihm sein ganzes Leben hindurch mehr oder weniger augenfällig entgegentritt. Der Mittelpunkt des ganzen Sprachunterrichts und die Grundlage und das Mittel alles Unterrichts in der Volksschule müsse aber die neuhochdeutsche Schriftsprache sein und bleiben.

Deshalb wendet sich **Panitz** nun auch gegen Dr. H. A. Hildebrand, Lehrer an der Thomasschule zu Leipzig, der in einer Schrift (Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule) über folgende vier Sätze abhandelt: 1) „Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache voll und frisch und warm erfassen. — 2) Der Lehrer des Deutschen sollte Nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern Alles das sie unter seiner Leitung finden lassen. — 3) Das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gelesene. — Das Hochdeutsch, als Ziel des Unterrichts, sollte

nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluß an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache.“ — Der zweite dieser Sätze ist natürlich unbestritten als Fundamentalsatz der neuern Pädagogik auch auf den Sprachunterricht angewandt.

Der erste und vierte Satz hingegen können nur in sofern auf Zustimmung rechnen, als sie richtig verstanden und angewendet werden, und als nicht der vierte im Sinne des dritten ausgebeutet wird, dem selbst Hildebrand eine Erläuterung beizufügen für nöthig erachtet, indem er sagt: „Das scheint feindlich auf die Schriftsprache zu zielen, dieses unser nationales Kleinod und die Hauptarbeit der Schule. Ich muß daher meine Meinung **deutlich machen**. Der jetzt meist geltende Satz, daß unser gebildetes Deutsch eine Schriftsprache sei und nirgends gesprochen werde, ist keineswegs ganz wahr und doch in den Wirkungen seiner Uebertreibung sehr schädlich. Wäre er ganz wahr, so müßte ja unser Deutsch eigentlich eine todte Sprache sein; meint das Jemand? Dann müßte es seit der Zeit seines Entstehens als abgeschlossenes Ganze sich nur künstlich, aber im Ganzen unverändert fortpflanzen, wie das Latein; wie verschieden ist aber z. B. das Bücherdeutsch von heute und das vor fünfzig Jahren! — Noch vor 60 Jahren sagte man aber nicht so; noch **Adelung** bezeichnete das Hochdeutsch vielmehr als eine Ausbildung der Mundart, die die gebildete Gesellschaft in einer Provinz, wie man damals sagte, und zwar in **Meißen** wirklich spräche. Auch der Satz, den man jetzt oft als unanfechtbar äußern hört, daß Luther so zu sagen die neuhochdeutsche Sprache gemacht habe, scheint in dieser Uebertreibung erst unserm Jahrhundert anzugehören. Freilich hat die geschriebene und gedruckte Sprache und das Lesen (aber nicht erst seit Luther) wesentlich das Geschäft vollzogen, aus der unendlichen Fülle gleichgeltender und an und für sich im Ganzen gleich guter Formen, Wörter und Redensarten, eine gewisse, immer noch gewaltige Menge auszuscheiden und zu einem Ganzen zusammenzuschließen, das Alle gewissermaßen als ihre Sonntagsprache neben der Werktagsprache anerkennen konnten oder mußten, soweit sie an dem Segen der nationalen Bildungswelt Theil nehmen wollten. Aber es hat wenigstens bis in's 18. Jahrhundert und doch auch heute noch fortwährend eine solche Wechselwirkung zwischen der Büchersprache und der gesprochenen Sprache der Gebildeten bestanden, daß die Bezeichnung des

Neuhochdeutschen als reiner Schriftsprache zu keinem Zeitpunkte völlig zutrifft."

Dieser Erläuterung stimmt Panitz vollständig bei, nur bestreitet er ganz richtig die Folgerung, daß die gesprochene Sprache in der Schule ein bedeutameres Objekt des Sprachunterrichts sein müsse, als die Schriftsprache. Eben darum, sagt er, weil die neuhochdeutsche Schriftsprache zugleich in der Hauptsache die mündliche Sprache der Gebildeten ist, kann und soll sie Unterrichtsgegenstand sein. Die Abweichungen der mündlichen Sprache von der schriftlichen sollen weder ignoriert, noch mit pedantischer Tyrannei unterdrückt und zurückgewiesen, können aber unmöglich zum Hauptobjekt des Sprachunterrichts erhoben werden, wenn dieser seinen oben angegebenen Zweck erreichen soll. Und so weit die mündliche Sprache nicht abweicht, fällt sie eben mit der Schriftsprache zusammen und ist mit dieser zugleich Unterrichtsgegenstand.

Bisher habe ich nur referirt, erlaube mir nun aber, auch ein Wort über die Sache selbst beizufügen. Mir scheint, man unterscheide in der vorliegenden Frage nicht gehörig die *logische* und die *formelle* Seite der Sprache. Die *logische* Seite derselben ist in unserem Denken begründet, folglich der Volks- und hochdeutschen Schriftsprache gemeinsam. In dieser Hinsicht hat demnach die Schule keine besondere Rücksicht zu nehmen. Was dann aber die *formelle* Seite der Sprache betrifft, so lernt jeder Mensch in seiner Jugend durch den täglichen Umgang in der Regel nur die *Volksprache* als seine eigentliche *Muttersprache*, die aber all und überall von der über allen Dialekten stehenden Schriftsprache abweicht. Wenn jedoch oben von der Sprache der *Gebildeten* die Rede war, so lege ich für meinen Theil keinen Werth darauf, weil ich ohne einen wesentlichen Irrthum glaube annehmen zu dürfen, solche Familien der *Gebildeten*, in welchen das Kind ganz übereinstimmend mit der Schriftsprache sprechen lernt, seien noch viel seltener, als die Däsen in der Wüste. Oder wo findet man solche Familien in Karlsruhe, Freiburg, Heidelberg; in Stuttgart, Heilbronn, Tübingen, Ulm; in München, Augsburg, Nürnberg; in Darmstadt, Mainz, Worms; in Wien, Linz, Prag? Und wenn ich nun gar an unsere Schweiz und das ihr entgegengesetzte Norddeutschland erinnere, kann man sich dann des Lachens erwehren, wenn Jemand glauben machen wollte, man spreche da, wie man neuhochdeutsch schreibe? Wir alle schreiben ja in der Regel auch nicht so, wie wir

sprechen. Es ist daher gewiß keine gewagte Behauptung: allertwenigstens für $\frac{99}{100}$ der eintretenden Schulkinder ist das Neuhochdeutsche fast durchweg eine *etwas fremde Sprache*, freilich keineswegs in dem Grade, wie Latein oder Französisch, aber doch jedenfalls in solchem Grade, daß das Lehrverfahren lediglich und allein von dem Dialekte ausgehen muß, um auf die Schriftsprache allmählich hinüber leiten zu können, damit der Schüler das Neuhochdeutsche verstehen und gebrauchen lerne. Dabei wird der Schüler schon in den ersten Wochen *allerlei ihm wirklich Fremdes* hören und lernen müssen. Ich erinnere in dieser Hinsicht an die gar oft mit der Schrift durchaus nicht übereinstimmende Aussprache einzelner Laute, Silben und Wörter. Der Schüler spricht nach dem Volksmunde: *Dag, äffen, Bracht*, lernt aber, daß er *Tag, essen, Bracht* schreiben müsse. Er spricht ferner *Baffel, Bissen, Kumber, Nied, Buur, der krankue Ma, d'Blum schmect, Möhntl*, lernt dann aber, daß man hochdeutsch sprechen und schreiben müsse: *Basel, Biesen, Kummer, Reid, Bauer, der krauke Mann, die Blume riecht, Möhntal*, und derlei Beispiele ließen sich noch in Menge anführen. Wer möchte nun behaupten, daß die Kinder des Volkes in der Schule nicht Manches lernen müssen, das im Hochdeutschen für sie fast so fremd aussieht, wie in einer ganz fremden Sprache?

Dies ist aber nur ein Theil des Fremdartigen. In der Wortbiegung besitzt das Hochdeutsche verschiedene Formen, welche die Mundart gar nicht kennt, und die also der Schüler als etwas ihm bisher völlig Fremdes lernen muß. Das Zeitwort z. B. hat im Dialekte keine Vorgegenwart und keine Vorvergangenheit (Imperfekt und Plusquamperfekt); diese Zeitformen muß demnach der Schüler gleichfalls wieder als ein Fremdes lernen.

Betrachtet man endlich die Satzformen, wie beschränkt ist auch wieder da die Volksprache. Im zusammengezogenen Satze und in der Satzverbindung kennt sie wenig mehr als die Bindewörter *und, aber, nicht nur-sondern auch, darum, denn, als, wie*, und im Satzgefüge wenig mehr als die Fügewörter *wo, woher, wohin, wann, wie lang, weil, ob schon, wenn schon, wie, je mehr desto mehr* (natürlich in didaktischer Form). Schon daraus ergibt sich eine unverkennbare Dürftigkeit, abgesehen von der mannigfaltigen Erweiterung des zusammengesetzten Satzes. Mit dem Nachweis dieser Armut soll übrigens der Volksprache

keineswegs ein Vorwurf gemacht werden; denn gerade so, wie sie ist, reicht sie als Sprache des täglichen Lebens im Umgang und Verkehr des Volkes vollständig aus. Der Nachweis soll nur die Volksschule gegen den häufig vorgebrachten, scharf betonten und dennoch ungerechten Vorwurf schützen, sie lehre die hochdeutsche wie eine fremde Sprache. Wer der bisherigen Erörterung aufmerksam gefolgt ist, wird zugeben müssen, daß die neuhochdeutsche Sprache wirklich Manches enthält, das der Schüler nahezu wie ein Stück fremder Sprache ansehen wird, und es ist dabei nur Sache der Methode, ihn mit diesem Fremdartigen vertraut zu machen. Das aber ist gewiß, daß dieses Fremdartige gelernt und geübt werden muß, wenn der Schüler dazu gelangen soll, die neuhochdeutsche Sprache nicht nur zu verstehen, sondern auch mündlich und schriftlich zu gebrauchen. Diese Aufgabe ist wahrlich groß und schwer genug.

Nun sucht sich aber auch noch die Ansicht in neuester Zeit geltend zu machen, das Neuhochdeutsche könne nur durch Vergleichung mit dem Dialekt begriffen, und solle daher mit dieser Vergleichung gelehrt werden. Der erste Theil dieser Forderung ist ein Bedürfnis des Sprachforschers und Sprachgelehrten, das versteht sich von selbst. Den zweiten Theil dagegen muß ich bestreiten, weil die Volksschule auch nicht von ferne den Zweck hat, zunächst auf die Bildung weiser Sprachforscher und Sprachgelehrten auszugehen, und weil ohnedies ihre Aufgabe allzu groß ist, als daß es gerecht und weise wäre, ihre Bürde noch zu vergrößern. Wer mir in dieser Beziehung widersprechen will, dem rathe ich, zuvor selbst einer Volksschule auch nur drei Jahre lang als Lehrer vorzustehen, und erst nachher wollen wir die Diskussion über diese höchst wichtige, oft genug leider schief aufgefaßte Frage wieder aufnehmen.

Baden, 27. April 1868.

J. W. Straub.

Der Anschauungsunterricht.

(Von Rettiger.)

(Fortf.) Unser Verhalten gegenüber der Außenwelt pflegt in verschiedenen Zeiten und Stimmungen ein sehr verschiedenes zu sein. Es gibt Augenblicke und Stimmungen, in welchen wir für Alles das, was uns umgiebt und für Alles, was um uns vorgeht, weder Auge noch Ohr haben, entweder weil unsere Seele überhaupt unthätig und abgespannt, oder aber, weil

unser Sinnen und Denken nach innen gerichtet ist, oder, weil wir von etwas Anderm in Anspruch genommen sind, als gerade von dem, was uns unmittelbar umgiebt oder gerade um uns vorgeht. In solchen Augenblicken und Zuständen verhalten wir uns gegen die Außenwelt indifferent, unsere Sinne sind den äußern Eindrücken und Erscheinungen so zu sagen verschlossen, so daß wir ausrufen können: „Ach, i mag nüt aluege!“ — kurz, wir schauen dann nicht an.

Sind wir aber wirklich in der Verfassung, daß Seele und Sinnesthätigkeit sich dem zuwenden, was uns gerade umgiebt oder was gerade um uns vorgeht, so pflegt unsere anschauende Thätigkeit sich wieder auf zweierlei Weise zu verhalten. Entweder ist dieselbe auf das Ganze, das Große gerichtet und strebt darnach, sich einen Totaleindruck zu verschaffen, d. h. in das Manigfache Einheit und in das Vielgestaltige und Vielgliedrige Uebersichtlichkeit zu bringen. Und in diesem Falle tritt das Einzelne, das Besondere mit seinen Theilen, mit seiner ganzen Einzelbedeutung zurück, so daß wir dieses Einzelne und seine Bedeutung kaum bemerken. Oder aber: Wir fühlen das Bedürfnis, uns mit dem Einzelnen und Besondern zu beschäftigen, es nimmt irgend ein Einzelgegenstand, ein besonderer Vorgang oder irgend etwas an den Dingen Haftendes unsere Aufmerksamkeit in Anspruch, und siehe da, das Allgemeine und Ganze läßt uns ohne Theilnahme und all unser Schauen und Forschen ist dem Speziellen zugekehrt und in dieses Spezielle dringen wir ein von verschiedenen Seiten und suchen es nicht nur anzuschauen und zu überblicken, sondern zu durchschauen und nach allen seinen Beziehungen in unsere Sinne aufzunehmen, es nicht bloß mit der sinnlichen Anschauung zu bewältigen, sondern auch mit dem Verstande zu durchdringen.

Es hängt nun von der ganzen Individualität, vom Temperament, vom Bildungsgrad, von den Verhältnissen, in die ein Mensch gestellt ist, von seiner beruflichen Thätigkeit, von seiner augenblicklichen Stimmung, von Alter und Geschlecht, von Erfahrungen vielfach ab, ob er lieber allgemein oder übersichtlich anschaut und beobachtet, oder ob er sich mit Vorliebe an das Einzelne hält. Es ist nicht uninteressant, in dieser Hinsicht die Menschen zu beobachten und zu sehen, wie die Einen sich beinahe ausschließlich mit allgemeinen Wahrnehmungen begnügen, während Andere das Allgemeine kaum beachten, dagegen in's Einzelne mit durchdringendem Blicke sich versenken. Bei alle

dem ist dann nicht zu übersehen, daß es viel und oft durch Zeit, Ort und Umstände bedingt ist, ob wir die Welt gleichsam nur aus der Höhe, d. h. in ihrem allgemeinen Verhalten, oder ob wir dieselbe bis in's Einzelne und Kleine zum Gegenstand des Anschauens und Beachtens machen können.

Fassen wir nun diese Thatfachen in's Auge, so werden wir doch gewiß zu der Ueberzeugung geführt, daß der Anschauungsunterricht nur dann seine Aufgabe wahrnimmt, auch nur dann naturgemäß verfährt, wenn er jenen Thatfachen entsprechend eingerichtet ist. Derselbe erhält aber diese Einrichtung, wenn er ob dem Streben nach Uebersichtlichkeit, ob dem Sondern und Ordnen des Manigfaltigen das Einzelne nicht aus dem Auge verliert und wenn er ob der Einläßlichkeit für das Einzelne es nicht verabsäumt, sich je und je auch wieder von einem höhern Standpunkte aus im großen Ganzen zu orientiren.

Also gerade der Wechsel, der im Leben außer der Schule sich von selbst ergibt und dem Menschen bei seinen Anschauungen sich aufdrängt, dieser Wechsel giebt auch dem Unterricht im Anschauen die Direktion. Diesen Wechsel wollen wir daher auch im Unterrichte eintreten lassen und darnach trachten, daß die Schüler durch unsern Unterricht jetzt zur Auffassung des Allgemeinen und der Beziehungen, welche zum Allgemeinen führen, jetzt wieder zur Kenntniß des Einzelnen in möglichst allseitiger Weise gebracht werden. Um jeder Unbestimmtheit und jedem Mißverständniß zu begegnen, setzen wir noch kurz auseinander, was wir uns unter den allgemeinen Beziehungen denken, von welchen wir bei der Zusammenstellung des Manigfaltigen ausgehen.

1. Das Auffallendste, was uns in die Sinne fällt, ist vor Allem das Körperliche, das, was sich als ein Dasein im Raum zu erkennen giebt, also die große Masse der Sachen oder Gegenstände in ihren vielartigen Stoffen und in ihrem einfachen oder vielfachen Vorhandensein.

2. Werden wir auch bei der oberflächlichsten Betrachtung der von den Dingen ausgehenden Bewegung, d. h. ihrer wirkenden Thätigkeit gewahr, die zwar in der Regel auch eines Raumes bedarf, hauptsächlich aber sich als ein in der Zeit vorgehendes Nacheinander kund giebt.

3. Als weitere allgemeine Beziehung erscheint die Art und Weise der Dinge, will sagen das Eigenthümliche der an denselben haftenden äußern oder innern Beschaffenheit und Eigenschaft.

4. Nimmt das gegenseitige räumliche Verhältniß der Dinge zu einander oder zum Betrachtenden unsere Aufmerksamkeit in Anspruch.

In diesem Sinne und nach den hier angedeuteten allgemeinsten vier Beziehungen soll der Stoff geordnet werden. Ehe wir aber zu dieser Anordnung schreiten, haben wir uns noch über die Zeit, in welche der Anschauungsunterricht fällt und über die Lehrform zu erklären, welche bei demselben zur Anwendung kommt.

Was zuerst die Zeit betrifft, so ist die ganze Elementar-, ich meine die Volksschule, die Periode, in welcher der Anschauungsunterricht und zugleich ein anschaulicher Unterricht nothwendig gefordert ist. Wir machen aber zwischen dem eigentlichen oder direkten Anschauungsunterricht und zwischen einem anschaulichen Unterricht einen Unterschied. Indem wir den letztern für die ganze Zeit der Volksschule fordern, verlegen wir den direkten Anschauungsunterricht, denjenigen nämlich, dem wir besondere Stunden und einen bestimmten Kreis des zu Behandelnden zuweisen, in die Unterschule und zwar in die drei ersten Schuljahre.

Die Lehrform für den Anschauungsunterricht ist die katechetische und das Verfahren folgendes:

I. Will der Unterricht zu Gemeinanschauungen*) verhelfen, d. h. sucht er im Allgemeinen und Manigfaltigen die gegebene Beziehung.

1. Der Lehrer nennt die allgemeine Beziehung, die Gattung, deren Arten er aufsuchen, die Thätigkeiten oder Eigenschaften, welche er will anschauen lassen, und fordert die Schüler auf, das Gefundene anzuschauen und zu nennen. (3. B. Welche Pflanzen seht ihr im Garten? Welche Bäume, was für Kräuter, was für Sträucher? u. s. w.)

2. Dieses Benennen geschieht jeweilen in lauten, der ganzen Klasse wie dem Lehrer verständlichen vollständigen Sätzen und ja nicht bloß in abgerissenen Worten, wiederholungsweise auch bald von einzelnen Schülern, bald von ganzen Abtheilungen im Chor.

3. Der Lehrer hält darauf, daß die in Frage liegende und anzuschauende Beziehung nicht nur oberflächlich berührt und angedeutet, sondern bis auf einen gewissen Grad, d. h. so viel als möglich erschöpfend und gründlich behandelt werde. Da die ersten Fragen, weil sie gewöhnlich auf das Zunächstliegende gehen, in der Regel leichter zu beantworten sind, als spätere,

*) Wir gebrauchen diesen Ausdruck, obgleich er die Sache nicht so bezeichnet, wie wir wünschten, weil sich uns kein besserer zur Hand stellen will.

so richtet der Lehrer sich mit jenen an die schwächern, mit diesen an die vorgerücktern Schüler.

4. Alles mündlich Behandelte wird, sobald die Schüler schreiben können, unmittelbar auch schriftlich bearbeitet und so der Anschauungsunterricht dazu benützt, die Schüler auf praktische Weise in die Sprachlehre einzuführen. An der Hand dieser schriftlichen Uebungen werden dieselben mit mancher Regel der Rechtschreibung, der Interpunktion, nicht minder aber auch mit mancher Regel aus der Sprachformenlehre bekannt, vertraut sogar. Indes darf der Lehrer ja nicht außer Acht lassen, daß nicht die Beibringung formaler Sprachgesetze, nicht die Bereicherung grammatischer Kenntnisse, sondern die lebendige Sprachbildung, die Uebung im Reden und Sprechen, kurz die Sprachentwicklung und Sprachübung im engeren Sinne des Wortes als ein Hauptzweck des sprachlichen Anschauungsunterrichts muß angesehen werden.

5. Die Aufschreibungen werden in der Regel dadurch eingeleitet und den schwächern Schülern erleichtert, daß der Lehrer bei der mündlichen Behandlung an der Wandtafel steht und einzelne oder mehrere Antworten in richtiger und mustergültiger Fassung an die Tafel schreibt.

II. Will der Unterricht irgend einen Gegenstand zur Anschauung und Besprechung bringen, so ist dem Wesentlichen nach dasselbe Verfahren einzuhalten; nur sind außer den angeführten Punkten noch folgende wohl zu beachten.

1. Die Wahl des zu besprechenden Gegenstandes muß in jeder Beziehung eine zweckgemäße sein. Dabei ist jedoch ausdrücklich verstanden, daß nicht nur **Sachen**, sondern auch **Vorgänge** angeschaut und besprochen werden sollen, ganz im Sinne der stets auf zweierlei Weise auf uns wirkenden Außenwelt. Entweder drängen sich uns die Dinge mit ihren Theilen und mit den Eigenschaften dieser Theile besonders auf und die Thätigkeiten treten mehr in den Hintergrund, oder aber, die Thätigkeiten, die Vorgänge nehmen unsere Beachtung vorzugsweise in Anspruch und die Dinge an sich, ihre Eigenschaften und Theile erregen weniger unser Interesse. Gegenstand und Vorgang seien im ersten und zweiten Schuljahr nahe liegend, in die unmittelbare Anschauung gerückt, die Sachen nicht aus zu vielen Theilen zusammengesetzt und nicht zu umfangreich, die Vorgänge nicht zu sehr durcheinander laufend, dagegen womöglich eine Haupt-handlung darbietend. Ueberdies sollen Gegenstand

und Vorgang auch Interesse für das Kind haben. Im zweiten und dritten Schuljahr gehe man allmählig zu entfernter liegenden, umfangreichern, zusammengesetztern Gegenständen und Vorgängen über und unterwerfe dieselben einer einläßlichen mehr und mehr in's Einzelne gehenden und auch die feinen Unterscheidungen berücksichtigende Besprechung.

2. Bei der Behandlung werde ein streng logisches Verfahren beobachtet, so daß Gegenstand und Vorgang dem Kinde nicht als Chaos und Durcheinander erscheinen, sondern daß demselben Haupt- und Nebentheile, Eigenschaften und Thätigkeiten, kurz, daß die ganze Hauptbedeutung der Anschauung dem Schüler klar und möglichst durchsichtig vor die Seele trete.

3. Damit der eben berührte Zweck desto sicherer erreicht werde, halte sich der Lehrer, soweit dies möglich, an eines und dasselbe logische Schema und Sorge dafür, daß dasselbe den Schülern nicht nur obenhin bekannt, sondern ganz verständlich und geläufig sei.

4. Endlich noch die Hauptforderung. Wo du irgend eine Sache der unmittelbaren Anschauung des Schülers nahe bringen, wo du irgend eine Kenntniß, irgend ein Wissen in ihm durch Fragen entwickeln kannst, da versäume ja nicht, dieses zu thun, da richte des Schülers Sinn und Aufmerksamkeit mit Nachdruck und Ausdauer auf die vorliegende Sache hin, da laß dich ja nicht verleiten, an die Stelle der entwickelnden Frage die Demonstration und die oft wenig anregende direkte Mittheilung treten zu lassen! Daß man sich dabei vor jener katechetischen Unart hüten muß, etwas aus dem Schüler herausfragen zu wollen, was gar nicht in ihm liegen kann, daß ferner auch beim Anschauungsunterricht, wie bei jedem andern, die Fragen klar, bestimmt und anregend sein sollen, versteht sich vom Rande. (Schluß folgt.)

Schulnachrichten.

Nargau. Es gibt im Kanton drei Taubstumm-Anstalten, eine zu Aarau, eine zu Baden und eine in Zofingen, gestiftet durch die Kulturgesellschaften der betreffenden Bezirke und größtentheils unterhalten durch milde Beiträge von Privaten. Der Staat seinerseits unterstützt die Anstalten durch jährliche Beiträge. Für 1867 waren zu dem Zwecke budgetirt 5000 Fr., die mit Rücksicht auf die Zahl der Zöglinge

an die drei in gutem Gedeihen stehenden Anstalten vertheilt wurden (Aarau 1890 Fr., Baden 1660 Fr., Zofingen 1450 Fr.) Uns erscheint eine solche gegenseitige Hülfsbereitschaft sehr sachgemäß. Der Staat kann nicht alles machen und thut daher wohl, auch der Privatthätigkeit etwas zuzumuthen. Aber bloß zuzulegen, wie die Privaten sich abmühen, darf er auch nicht. Fr 5000 jährlichen Beitrags an die Taubstummen-erziehung ist ein nicht unbeträchtlicher Zuschuß.

Miszellen.

Vergabungen und Vermächtnisse zum Besten von Schul- und Erziehungszwecken.

(Im Laufe der Monate März und April zur Kenntniß der Redaktion gelangt.)

1. Herr Nationalrath **Suter** auf Schloß Horben (Aargau), in den Kreisen Merenschwand und Meienberg in den Großen Rath gewählt, hat in Meienberg angenommen, dafür aber die Merenschwander getrübt durch eine Schenkung von 2000 Fr., aus deren Zinsen junge Leute zur Erlernung eines Handwerks unterstützt werden sollen.

2. Herr Appellationsrichter **Peter Blumer-Wild** von Schwanden (Glarus) hat zu Kirchen-, Schul- und Armenzwecken vergabt 2000 Fr.

3. Der unlängst in der Gemeinde Neumünster zu Zürich verstorbene **Christoph Conrad**, Bürger von Effingen (Aargau), welcher den größten Theil seines Lebens in Aarau zubachte, setzte die Einwohnergemeinde der ihm lieb gewordenen Stadt Aarau zur Haupterin seines beträchtlichen Vermögens ein, mit der ausdrücklichen Bestimmung jedoch, daß die Erbschaft für Erbauung eines neuen Schulhauses soll verwendet werden. Die Summe beläuft sich nach Abzug einiger Legate auf 180,000—200,000 Fr.

Von den Legaten kommen mehrere ebenfalls Schul- und Erziehungszwecken zu nutz. So z. B. der Taubstummenanstalt Aarau 2000 Fr.; der Wächelenanstalt bei Bern 500 Fr.; dem Verein für Versorgung armer Kinder in Aarau 1000 Fr.; der Armen-erziehungsanstalt in Kastelen 500 Fr.; dem Lehrerpensionsverein der Stadt Aarau 1000 Fr.; der Mädchen-erziehungsanstalt auf Friedberg bei Seengen 500 Fr.; der Turnschule in Aarau 2000 Fr., von welcher Summe

der Zins alljährlich zur Förderung des Turnunterrichts durch Anschaffung nothwendiger Geräthe soll verwendet werden.

4. Fräulein **Gibelin** von Solothurn hat nebst andern Vergabungen 2000 Fr. der von ihr mit Fräulein N. v. Sury gegründeten Armenschule auf Hermesbühl und 500 Fr. dem Solothurner Armenverein vermacht.

5. Der unlängst verstorbene Professor **Ryh** von Brugg:

Dem Schulgute Brugg 6000 Fr. mit dem Beifügen, daß von den Zinsen jährlich 50—100 Fr. zum Vergnügen der ganzen Schuljugend sollen verwendet werden.

Dem Lehrerpensionsverein des Kantons Aargau 2000 Fr.

Den drei Taubstummenanstalten des Kantons Aargau 200 Fr. einer jeden.


Dem Fünfrappenverein resp. dem Armen-erziehungsverein Aarau 200 Fr.

6. Die Züricher Direktion bewilligte als ersten Beitrag an die schweizerische Lehreralterskassa 1000 Fr.

Offene Korrespondenz. E. R. in E.: Was Sie suchen, dürften Sie, was wenigstens die Geschichte des Alterthums betrifft, am ehesten in dem Buche finden:

„Die Weltgeschichte für höhere Töchter- und den Privatunterricht mit besonderer Berücksichtigung der Geschichte der Frauen. Von Dr. P. Cassian. 2. Auflage von Dr. Stadler. Mainz. Kunze's Nachfolger. 1866. Preis 20 Sgr.“

Das Buch enthält sogar in einem Anhang noch eine besondere „Geschichte der Frauen des Alterthums“ — ist also in doppelter Hinsicht eine Spezialität für den Unterricht in der Geschichte. Auch könnte Ihnen vielleicht dienen: Lesebuch der Weltgeschichte oder die Geschichte der Menschheit von ihrem Anfange bis auf die neueste Zeit. Von W. Nebenbacher. 3 Bände 1 Thlr. 14 Sgr. Stuttgart. Steinkopf 1860—1866. Der Verfasser will vorzugsweise für die Töchter gebildeter Familien geschrieben haben. Am sichersten gehen Sie, wenn Sie sich die Bücher zur Einsicht kommen lassen. — Th. S. in F.: Die Lehrerzeitung sei ein neues Band zwischen dem gewesenen Schüler und seinem ehemaligen Lehrer.

 **Rektoren und Schulvorstände** werden bei Anlaß der gegenwärtigen Schulprüf-Saison geziemend, aber angelegentlich ersucht, im Fall sie gedruckte Schulprogramme ausgeben, auch die Redaktion der schweizerischen Lehrerzeitung mit je einem Exemplar zu bedenken, damit f. B. eine Zusammenstellung dieser nicht unwichtigen literarischen Thätigkeit der vaterländischen Schulwelt kann von Stapel gelassen werden.

Anzeigen.

Ausschreibung.

Die Stelle eines Lehrers der französischen Sprache und Kalligraphie an der Bezirksschule zu Liestal wird hiemit zur freien Konkurrenz ausgeschrieben. Gehalt 1600 Fr. nebst 150 Fr. Logisentschädigung.

In der Regel wird mit dieser Stelle diejenige eines Lehrers der französischen Sprache an der hiesigen Sekundarschule mit einem Gehalte von 450 Fr. verbunden.

Die Bewerber haben sich über einen höhern Studiengang auszuweisen; überdies haben sie ihrer Bewerbung beizulegen:

- 1) Ein Maturitätszeugniß,
- 2) „ Leumundszeugniß,
- 3) „ Aktivitätszeugniß,
- 4) „ curriculum vitæ.

Eingabefrist bis 30. Mai d. J.

Liestal, 28. April 1868.

Der Erziehungsdirektor:
E. Frei.

Privatlehrerstelle.

Eine zürcherische Familie — im Ausland wohnend — sucht einen Lehrer oder eine Lehrerin behufs Ertheilung von Privatunterricht bei drei Kindern. Die anzustellende Persönlichkeit muß nicht nur befähigt sein, an der Hand der obligatorischen Lehrmittel des Kantons Zürich Unterricht in allen Fächern zu ertheilen, sondern soll auch unterrichten können im Klavierspiel und in der französischen Sprache.

Wer hierüber nähere Auskunft erteilt, ist bei dem Verleger dieses Blattes zu erfragen.

Bei Unterzeichnetem ist à 50 Rp. zu haben:

Aufsatzbüchlein (2. Aufl.)
für Sekundar- und Ergänzungsschüler.
J. Staub, Lehrer in Gluntern
bei Zürich.

Zum Verkauf: Ein Planetär, System Massep, das mehrere Preise erhalten.

Bei Friedrich Schultheß in Zürich ist erschienen und in allen Buchhandlungen vorrätig, in Frauenfeld in **J. Suber's** Buchhandlung:

Deutsches Stilbuch.

Musterbeispiele der deutschen Kunstprosa

mit
Aufgabenstoffen und Erörterungen über Stil und Stilformen zur Förderung des schriftlichen Ausdrucks
an mittleren und höheren Schulen.

Von

Otto Gütermeister,

Professor der deutschen Sprache und Literatur
an der Aargauer Kantonschule.

Preis 4 Fr.

Vom gleichen Verfasser sind früher erschienen:
Leitfaden der Poetik für den Schul- und Selbstunterricht. Gr. 8°. Geh. 1 Fr. 20 Cts.
Pädagogische Distichen. 12°. Geh. 60 Cts.

Verlag von **F. J. Schiffmann's** Buchhandlung
in Luzern:

Herzog, S., Verfasser der Stilübungen. **Erzählungen aus der Schweizergeschichte** für Schule und Haus. Mit einem Vorwort von A. Keller, Erziehungsdirektor des Kantons Aargau. Dritte vermehrte und verbesserte Auflage. 1867. 17 Bogen gr. 8°. Preis 80 Cts.

Es dürfte kaum nöthig sein, dieses bekannte und beliebte Büchlein neuerdings zu empfehlen, denn der Erfolg spricht deutlich genug für dessen Werth und Gediegenheit. Mögen die Herren Lehrer auch ferner demselben ihre freundliche Aufmerksamkeit zuwenden! Besonders eignet es sich auch zu Schulprämien für Primarschüler, sowie überhaupt als Geschenk für die Jugend und dürfte für diesen Zweck, abgesehen von der Billigkeit, kaum eine passendere Lektüre gefunden werden.

Auf 12 liefern wir ein Freieyemplar.

Bei Unterzeichnetem ist **künstliche Kreide** für Schulen zu haben, die ganz von Steinen befreit ist und vollständig doppelt so viel aushält, als gewöhnliche Kreide. Muster von einem halben Pfund werden à 25 Cts. abgegeben.

J. Jb. Weiß, Lehrer in Winterthur.

In Karl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg ist soeben erschienen und in **J. Suber's** Buchhandlung in Frauenfeld zu haben:

Leitfaden
für den

ersten Unterricht in der Chemie

besonders für Gewerbe- und Realschulen

von **Dr. Karl List,**

Lehrer an der kgl. Provinzial-Gewerbeschule in
Hagen (Grafschaft Mark.)

Erster Theil. **Unorganische Chemie,**

nebst 300 Repetitionsfragen und einem Anhang: „Zur Einführung in die neuere Chemie.“

Dritte vermehrte und verbesserte Aufl. Preis 2 Fr. 15.

Zweiter Theil. **Organische Chemie.**

Zweite Auflage. 1 Fr. 60 Cts.

Preis für beide Theile in einem Bande 3 Fr. 60 Cts.

Dieser aus der Praxis hervorgegangene Leitfaden enthält Alles, was für die Einführung in das große Gebiet der Chemie das Wichtigste ist und ist durchgängig die technische Anwendung der wichtigsten chemischen Verbindungen angedeutet.

Die **dritte Auflage** ist mit Rücksicht auf die modernen Theorien der Chemie vermehrt und verbessert worden.

In **J. Suber's** Buchhandlung in Frauenfeld ist soeben eingetroffen:

Volks-Atlas

über alle Theile der Erde

für Schule und Haus.

Herausgegeben

von **Dr. Ed. Amthor** und **Wilhelm Isleib.**

Vollständig in 24 Karten in Farbendruck.

4. mehrfach berichtigte Auflage.

Preis 1 Fr., franko 1 Fr. 5 Cts.