Zeitschrift: Schweizerisches Schularchiv : Organ der Schweizerischen Schulausstellung in Zürich

Herausgeber: Schweizerische Permanente Schulausstellung (Zürich)

Band: 5 (1884)

Heft: 11

Artikel: Bericht über Gruppe 30, Unterrichtswesen

Autor: [s.n.]

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-254417

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: 02.10.2025

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

17. Ecole secondaire et supérieure de jeunes filles à Genève.

Lehrer 15. Lehrerinnen 21. Schülerinnen 961. Eintritt 9. Jahr.

Fächer: *A. Sekundarschule:* Französisch, Deutsch, Geschichte, Geographie, Naturkunde (Hygiene), Mathematik, Gesang, Kalligraphie, Zeichnen, Weibliche Arbeiten, Haushaltungskunde.

B. Höhere Abteilung: Grammaire supérieure. Art de composition. Langue allemande, Diction, Histoire (Histoire antique et moderne, Histoire de la civilisation, Histoire de la philosophie), Histoire des arts, Religion, Sciences naturelles, Pédagogique, Logique, Mathematique, Histoire de la langue française, Histoire de la littérature française, Histoire de la langue allemande, Littératures étrangères, Couture, coupe et confection, Cosmographie, Astronomie.

Bericht über Gruppe 30, Unterrichtswesen.

Nachdem wir in letzter Nummer ein Resumé des französischen Berichtes über Gruppe 30 (Hr. Schulinspektor Dussaud in Genf) gegeben haben, sehen wir uns veranlasst, auch auf den deutschen Bericht in Kürze hier einzutreten und verbinden damit die Hoffnung, unsern Kollegen von Nah und Fern darum einen Dienst erweisen zu können, weil der Bericht nicht in allzu grosser Zahl in die Oeffentlichkeit gelangt ist. Es ist derselbe von Herrn Seminardirektor Dr. Wettstein und mehreren Mitarbeitern verfasst und enthält eine detaillirte Kritik des ausgestellten Materials. Er ist aber um so wertvoller geworden, weil er in objektiver Weise über die einzelnen Unterrichtsgebiete schätzbare Winke gibt.

Ueber Schülerarbeiten, die so sehr angefeindeten, sagt der Bericht:

Die Kommission, welche bestellt worden war, um die Unterrichtsabteilung der Landesausstellung zu organisiren, war selber von der Überzeugung erfüllt, dass die Schülerarbeiten ein durchaus trügerisches und falsche Urteile erzeugendes Mittel zum Erkennen des Standes der Schulen seien, und sie hätte für die niedern Schulstufen wenigstens auf diese Arbeiten lieber ganz verzichtet. Aber da von verschiedenen Seiten ihr gänzliches Fehlen als ein grosser Mangel empfunden worden wäre, so wollte man wenigstens sie in der Art ausgestellt wissen, *dass sie weniger als eine Leistung des betreffenden Schülers oder der betreffenden Schule, sondern vielmehr nur als ein Mittel angesehen werden könnten, um den Gang des Unterrichts, den Gebrauch der Lehrmittel, die angewendete Methode deutlicher zu erkennen.* Darum verzichtete man in erster Linie darauf, eine grosse Zahl von Schülerarbeiten auszustellen, man wollte vor allem nicht die Arbeiten sämtlicher Schüler einer Anstalt haben. Will man nach den Arbeiten eine Schule beurteilen, so muss man ohne weiteres die Leistungen aller Schüler ins Auge fassen, und wenn man diese sämtlichen Leistungen ausstellt, so veranlasst man diejenigen, die sie sehen, eben zu der Meinung, es sei darnach die Schule wirklich zu beurteilen. Die Kommission wollte nicht zu dieser falschen Auffassung der Schul-

tätigkeit Veranlassung geben, sie war der Meinung, dass man eine Schule besuchen, dass man den Lehrer unterrichten und erziehen sehen müsse, um ein richtiges Urteil über sein Tun zu gewinnen. Sie verlangte deswegen nur die Arbeiten von einigen wenigen der besten Schüler und nur von wenigen Schulen eines Kantons. *Denn man verzichtete auch von vornherein darauf, an der Hand der Schulausstellung das Schulwesen der Kantone vergleichen und beurteilen zu wollen.* Die Ausstellung sollte keine bureaukratisch-politische, sie sollte eine rein pädagogische sein.

Der Kindergarten.

Die *Kleinkinderschulen* sind Produkte der sozialen Bedrängnis, sie sind Zeugnisse dafür, dass das Familienleben sehr häufig nicht so ist, wie es sein sollte, es sind Kinderbewahranstalten für diejenigen Familien, in denen die Mutter die Erziehung der Kleinen nicht übernehmen kann oder nicht übernehmen mag. Je jünger das Kind ist, desto mehr will es individuell behandelt sein, desto weniger kann es mit andern unter die gleiche Schablone gebracht werden, desto weniger verträgt es ohne Schaden den Zwang der Gesellschaft, den Aufenthalt in der Schule. Je jünger es ist, desto rascher sind auch seine Fortschritte, desto weniger ist es aus diesem Grunde möglich, solche Kinder, die um mehrere Jahre im Alter von einander abstehen, gleichzeitig und am gleichen Ort zweckmässig, d. h. in einer ihrer Entwicklung förderlichen Weise zu beschäftigen.

Dem kleinen Kind entspricht auch noch am meisten jener Urzustand, in dem die Menschen reine Kinder der Natur waren, in dem sie mit den Tieren in Feld und Wald gleichsam wie mit Ihresgleichen verkehrten, in dem sie den konventionellen Zwang, den die Kultur dem zivilisirten Menschen bringt, nicht kannten. Noch jetzt wirft der Sohn der Wildnis den Tand und den Schutz der Kultur von sich, um die Urwaldsfreiheit geniessen zu können. Glücklich der Mensch, der in der ersten Jugendzeit noch diesen Urzustand seines Geschlechtes durchmachen und ein Kind der Natur sein darf! Zwar umspinnen die Musen seinen Siun nicht mit den Gebilden fremden Denkens und fremder Phantasie, aber die Nymphen des Waldes und der Quellen lächeln ihm und der fröhliche Pan, und Hygieia, die den Menschen freundliche, breitet schützend ihre Hände über ihn. Im kraftspendenden Licht der Sonne reift er langsam heran zu eigenem Tun, aber sein Sinn bleibt kindlich und die Spannkraft seines Geistes ungeschwächt, und als Mann noch fühlt er die Kraft, die er aus dem natürlichen Boden aufgesogen. Glücklich auch der Mensch, über dessen erste Jahre das Auge einer liebenden Mutter gewacht, den ihre zarte Hand beschützt, dass er ungestört und unbeirrt durch fremden Einfluss nur ihrer freundlichen Leitung sich hat hingeben und an ihrem Vorbild sich hat heranbilden können zu einem Alter, in dem er widerstandsfähiger gegen fremde, oft durcheinandergehende und der Einheit feindliche Einflüsse geworden ist!

Aber wie viele Mütter haben keine Zeit zur Erfüllung ihrer wichtigsten Aufgabe! Wie viele müssen ins Kundenhaus, in die Werkstatt und in die Fabrik

oder an den Toilettentisch und in den Salon! Nun ist ein Kindermädchen, „das Liebe zu Kindern hat“, nur ein ärmliches Surrogat für eine Mutter und auch dieses Surrogat fehlt den meisten Familien, und eine Kleinkinderbewahranstalt wird dadurch zu einem Bedürfnis. Vor allem aus ist das der Fall in industriellen Ortschaften. Nur nimmt man es in der Regel mit der Bestellung der Leiterin einer solchen Anstalt zu leicht, indem man meist keine besondere Vorbildung für diesen Beruf von ihr verlangt. Es ist eine alte Klage der Lehrer an den untersten Klassen der Primarschule, dass die Kinder, welche aus einer Kleinkinderschule in die Primarschule eintreten, im allgemeinen weniger empfänglich für den Unterricht und mehr geneigt zu Zerstreuung seien als diejenigen, welche noch gar keine Schule besucht haben und als Halbwilde einen ganz neuen Lebensabschnitt mit andern Mitteln und Zielen beginnen. Jedenfalls hängt das in ganz bedeutendem Mass von der Art ab, wie die Kleinkinderschule geleitet wird, aber nicht ausschliesslich, sondern es liegt im Wesen dieser Anstalt, dass sie die Frische und Unmittelbarkeit des Denkens und Wollens der Kleinen bis zu einem gewissen Grade beeinträchtigt, und sie tut das, insofern sie zur Lernschule wird.

Wenn man aber aus den ausgestellten Hilfsmitteln und Arbeiten einen Schluss ziehen darf auf das, was in diesen Schulen wirklich getrieben wird, so müssen gewisse Bedenken aufsteigen. Im allgemeinen sind die Dinge, mit denen die Kleinen beschäftigt werden, zu klein und schon aus diesem Grunde den Augen derselben gefährlich, die gleiche Form wiederholt sich zu oft und manchmal in geschmackloser Weise, und anderes ist nicht der Kindernatur angemessen, nicht kindlich, sondern geradezu kindisch, Spielzeug der Lehrerinnen und eine Qual für die Kinder, noch anderes geht zu hoch hinaus und greift direkt, verfrühend und abstumpfend, in das Gebiet der eigentlichen Schule hinüber.

Am bedenklichsten scheint es mir, wenn das *Zeichnen* in der Art betrieben wird, wie es in einer Zeichnungsschule für den Kindergarten dargestellt war: auf quadrirtem Papier mit Linien von ungefähr 3 *mm* Abstand sind Hunderte von Zusammenstellungen oder „Erfindungen“ von geraden und krummen Linien wiedergegeben. Hier ist weder die Angewöhnung an schöne Formen und eine hierdurch bewirkte Läuterung des Geschmackes Ziel des Unterrichtes, denn diese Formen sind geschmacklos, noch auch wird darauf hingearbeitet, dass die Kinder natürliche Dinge beobachten, die wesentlichen, formbestimmenden Punkte derselben auffinden und in einfachster Weise in ihrer Zeichnung wiedergeben, sondern man glaubt das Ziel erreicht zu haben, wenn möglichst viele Linien zu möglichst komplizirten Gestalten zusammengestellt werden, es ist das Zündhölzchenzeichnen zum System erhoben. Arme Kinder, deren Sehvermögen im physischen und im figürlichen Sinn einem Wahne zum Opfer gebracht wird! Übrigens ist die eigentliche Fröbel'sche Zeichnungsschule, die sich an genannte Übungen anschliesst, nur die konsequente Entwicklung derselben zu Häusern, Windmühlen, Festungen, Säulentempeln, wimmelnd von Verstössen gegen Wahrheit und Schönheit.

Diese und analoge Ausschreitungen im Flechten, Ausnähen von Figuren, Ausstechen von solchen, Stäbchenlegen u. dgl. rühren ohne Zweifel davon her, dass man im sogenannten Kindergarten sehr häufig die Kinder im Zimmer beschäftigen muss, weil der Aufenthalt im Freien nicht möglich ist. Da geht es nicht an, die Kleinen mit Bewegungsspielen zu betätigen, denn diese würden einen Staub aufwirbeln, der höchst bedenklich für die Gesundheit würde, man muss sehen, wie man es zu stande bringt, dass sie hübsch ruhig sind und sitzen bleiben und das gelingt mit einer grössern Zahl nur dann, wenn sie irgend eine Arbeit zu stande bringen, an der sie ihre Freude haben, weil es überhaupt eine Abwechslung ist und bei der die Lehrerin eine Kontrole üben kann. Die grosse Zahl der Schüler macht es untunlich, denselben grosse Dinge, z. B. grosse Bauhölzer, in die Hände zu geben, geräuschlose Arbeiten an kleinen Gegenständen müssen fast notgedrungen angewendet werden; aber darunter leidet die eigentliche Erziehung, die Entwicklung zu körperlicher und geistiger Gesundheit, Schaden oder findet zum mindesten nicht die wünschenswerte Pflege. Es ist nur ein schlechter Trost, wenn man sich sagt, der Aufenthalt in einer solchen Schule sei doch noch weniger nachteilig als derjenige in verkümmerten Familienverhältnissen, indem wenigstens keine Beispiele des Schlechten gegeben, und indem die Kinder an eine gewisse Ordnung und Sauberkeit gewöhnt werden.

Zurückdrängen der Arbeiten im Zimmer, möglichst häufiger Aufenthalt im Freien, Beschäftigung mit Sand, mit Steinen, mit Ton, mit den Pflanzen und Tieren des Gartens, des Feldes und Waldes — das kräftigt und hält frisch und macht tüchtig zu der nachfolgenden Schularbeit. Die Augen sollten möglichst anhaltend mit dem Sehen in grössere Entfernung geübt, die Lungen sollten durch kräftiges, durch körperliche Anstrengung angeregtes Atmen ausgeweitet, dem Blut sollte eine reichliche Menge Sauerstoff zugeführt, der Strom der Lymphe sollte kräftig bewegt werden, dann vermögen die Kinder auch zeitweilige Störungen und Unterbrechungen der möglichst zuträglichen Lebensweise eher zu ertragen, sie werden widerstandsfähiger, leistungsfähiger, gesunder und glücklicher.

Der Schreibleseunterricht.

Die erste Einführung in den Sprachunterricht tritt — seit Überwindung der Buchstabirmethode — durchweg in der Form des Schreibleseunterrichts auf, durch welchen das Kind befähigt werden soll, einerseits die Buchstaben zu kennen und sie zu Silben und Wörtern zusammenzusetzen, anderseits die Schreib- und Druckschrift lesen zu können. Dem Schreiblesen gehen systematische Lautirübungen zur Seite, d. h. Zerlegen von Wörtern in Laute und Zusammensetzung letzterer zu Wörtern.

Auch in der romanischen Schweiz hat das Buchstabiren dem Lautiren weichen müssen. Der Neuenburger Lehrplan (1882) empfiehlt die Méthode phonétique gegenüber der Méthode d'épellation. Dieselbe hat unter dem Namen Méthode Régimbeau von Frankreich her in der Westschweiz Eingang gefunden; noch

sind die Wandtabellen von Régimbeau, sowie dessen Fibeln im Kanton Neuenburg in Gebrauch; doch sind die letztern von ähnlichen Arbeiten westschweizerischer Verfasser übertroffen worden.

Gleichzeitig mit dem Schreiblesen beginnt der Anschauungsunterricht, d. h. es wird durch systematische Besprechung von Gegenständen und Verhältnissen aus dem Ideenkreise der Kinder deren Denk- und Sprechkraft entwickelt. Da die Schüler noch nicht im Stande sind, die hiebei gewonnenen Resultate schriftlich auszudrücken, so steht der Anschauungsunterricht einstweilen noch in sehr loser Verbindung mit dem Schreiblesen; er liefert ihm blos etwelches Material, in einzelnen Wörtern zum Lautiren, Sillabiren, Schreiben und Lesen bestehend.

Unter den Schülerarbeiten der Ausstellung war begreiflicherweise diese Stufe fast gar nicht vertreten. Nicht nur sind eben die Leistungen noch ausserordentlich einfach und einförmig, sondern als Material dient noch an weitaus den meisten Orten die Schiefertafel. Immerhin stellten einige St. Galler Schulen Hefte von Schülern der I. Klasse aus, in welchen Wörter und Sätze mit Bleistift geschrieben waren. Gestützt auf die in Zürich und anderwärts gemachten Erfahrungen, sowie auf das Zeugnis namhafter Ärzte, möchten wir raten, da, wo man sich zur Beseitigung der Schiefertafel und des Griffels entschliesst, nicht zum Bleistift, sondern gleich zur Feder zu greifen. Denn der Bleistift ist mit Rücksicht auf die Sehkraft, um derentwillen die Schiefertafel schon vielorts dem Papier hat weichen müssen, nur ein sehr unvollkommener Ersatz des Griffels.

Dagegen fanden sich die individuellen Sprachlehrmittel des ersten Schuljahrs, die Fibeln, in ziemlicher Vollständigkeit vor. Der Gebrauch der Fibel scheint heute ein ziemlich allgemeiner geworden zu sein. Früher diente z. B. in den Kantonen, wo die Scherr'schen Lehrmittel eingeführt waren, nebst der Wandtafel bloss ein sprachliches Tabellenwerk. Auch heute noch ist nicht die Fibel, sondern die Wandtafel das Hauptlehrmittel für den Schreibleseunterricht. Die Fibel verdankt ihre Einführung dem Bestreben, den Schüler zu häuslichem Fleiss anzuspornen, namentlich aber den Eltern, welche in lobenswerter Absicht die Arbeit des Lehrers zu Hause unterstützen möchten, ein methodisch geordnetes Lehrmittel in die Hand zu geben.

An eine gute Fibel müssen wir folgende Anforderungen stellen: Die Reihenfolge der Buchstaben richte sich nach der Schwierigkeit ihrer Formen. Dem Schüler soll auf einmal nur *eine* neue Sache zugemutet werden; darum lehre man ihn nicht die grossen Buchstaben zugleich mit den kleinen, und nicht die Druckschrift zugleich mit der Schreibschrift. Die Fibel vermeide möglichst die inhaltlosen Silben und wähle nur solche Wörter, welche dem Schüler von Hause aus bekannt oder durch den Anschauungsunterricht bekannt worden sind. Die Buchstaben seien gross und von gefälliger Form; die Illustrationen sollen den Schönheitssinn befriedigen. Auch am Material darf nicht gespart werden, wenn sich dasselbe nicht bald abnutzen und so der Unordentlichkeit Vorschub geleistet werden soll.

In einigen Kantonen der deutschen Schweiz (Zürich, Thurgau, St. Gallen) leisteten während vielen Jahren die Sprachbüchlein von *Scherr* treffliche Dienste; die Lehrmittel einiger andern Kantone zeigen eine erkennbare Nachahmung derselben. Auf Scherr'scher Grundlage stehen auch die Lehrmittel von Eberhard und Rüegg, welche, allmälig Scherr verdrängend, in einer grössern Zahl von Kantonen Eingang gefunden haben, am einen Ort friedlich neben einander im Gebrauch, anderswo, wo das Obligatorium herrscht, mit einander um die Alleinherrschaft ringend. Beide zeigen einen Fortschritt über die Scherr'schen hinaus. Die formalen Sprachübungen kommen auch in diesen Lehrmitteln zu ihrem Rechte; sie knüpfen sich aber an die dem Schüler durch den Anschauungsunterricht bereits bekannten Materien an. In Eberhard nehmen sie einen ziemlich breiten Raum ein und sind mit den übrigen Übungen verflochten; in Rüegg sind sie auf das Notwendigste beschränkt und in einen Anhang verwiesen. Allzu ängstlich vermeidet endlich Scherr die Phantasiegebilde des kindlichen Geistes, Märchen, Sage, Fabel, denen auch wir in einem Schulbuch zwar nicht eine dominirende Stellung wünschen, die aber, massvoll verwendet, dem übrigen Unterricht zur Würze dienen. Die Sprachbüchlein von Rüegg sind — provisorisch oder definitiv — eingeführt in Zürich, Bern, Solothurn, Schaffhausen, Appenzell A.-Rh., St. Gallen, Aargau, Thurgau; diejenigen von Eberhard in Zürich, Aargau, Glarus, Zug, Schaffhausen, Appenzell A.-Rh., Graubünden.

Basel-Stadt bedient sich eines von einer Kommission verfassten Lesebuches für das zweite Schuljahr (1883). Dieses bietet in mehr als ausreichender, also dem Lehrer freiere Bewegung gestattender Menge Lesestücke in hübscher Anordnung nach den Jahreszeiten und setzt somit beständige Fühlung mit der Natur voraus. Der sprachbildende Teil geht vom Dialekt aus und sucht durch Hervorhebung solcher Ausdrücke und Wendungen, die in den beiden Idiomen verschieden sind, die Schüler in der Schriftsprache zu befestigen. — Ebenfalls in Basel finden wir das erste Lesebuch von *Hotz* für Elementar- und Volksschulen (Basel 1880), das neben Rüegg und Eberhard auch in Schffhausen gebraucht wird. Im ersten Teil desselben sind bei der Anordnung nicht sachliche, sondern sprachliche Rücksichten massgebend. In sehr sorgfältig gearbeiteter Stufenfolge wird zuerst eine Rekapitulation des Schreiblesens mit Rücksicht auf die Orthographie der Wörter vorgenommen; die hierauf folgenden Sätze dienen zur Einprägung der Sprachformen; doch sind sie, damit das stoffliche Interesse nicht leer ausgehe, so in Übungen zusammengestellt, dass diese möglichst ein Ganzes ausmachen. Passende Übungsaufgaben schliessen sich an. Der zweite Teil enthält sodann nach sachlichen Rücksichten geordnete Lesestücke.

Graubünden benutzt ausser den Lehrmitteln von Eberhard und Bumüller-Schuster das zweite und dritte Lesebuch von Seminarlehrer *Schmid,* welche nach Inhalt und Anlage einen guten Sprach- und Anschauungsunterricht ermöglichen. Daneben finden wir die nach Ziller'scher Methode bearbeiteten Lesebücher für das zweite und dritte Schuljahr in drei Heften von *Dr. Rein,* Dr. Bliedner,

Bickel & Scheller (Eisenach). Der erste Teil enthält zunächst in den Abschnitten „Heimat", „Singen und Sagen" Poesie und Prosa aus des Kindes Anschauungskreis, sodann eine grosse Kollektion von Märchen. Der auch für die II. Klasse bestimmte zweite Teil bringt neben einer Anzahl Gedichte die Geschichte des Robinson. Im dritten Teil (drittes Schuljahr) finden wir ausser dem auf dieser Stufe üblichen Lesestoff einen Abschnitt „Aus dem Morgenland", Darstellungen aus der Patriarchenzeit enthaltend. Wir halten nicht dafür, dass die Partien, welche dieses Lehrmittel andern voraus hat, Märchen, Robinson, Patriarchen, ein angemessener Stoff für den täglichen Schulunterricht seien. Gewiss sind Märchen eine Lieblingslektüre der Kinder; aber in solcher Fülle geboten verderben sie ihnen, wie zu viel Zuckerbrot, den Magen. Ihre Wirkung auf die Jugend ist dieselbe, wie die des übertriebenen Romanenlesens auf Erwachsene; sie gewöhnen an eine unwahre, phantastische Auffassung des Lebens und benehmen ihr die Lust an der ernsten und darum trockenern Alltagsarbeit. Ähnlich ist es mit Robinson und den Patriarchen. Warum die Kinder ins Morgenland oder auf eine abgelegene Insel führen, um ihr Denken, Fühlen, Sprechen zu üben? Auch für Kinder gilt der Spruch Göthe's: „Greift nur hinein ins volle Menschenleben, und wo ihrs packt, da ist es interessant."

Der Sprachunterricht der Mittelstufe unterscheidet sich dadurch von dem der Unterstufe, dass der Anschauungsunterricht mehr spezialisirt wird, d. h. sich in die drei Realien, Naturkunde, Geschichte und Geographie verzweigt; ferner dass der formale Sprachunterricht mehr und mehr den Charakter der grammatischen Belehrung annimmt. Die Zeit, wo diese Verzweigung eintritt, ist an den meisten Orten das vierte Schuljahr. Je nach den lokalen Verhältnissen beginnt sie auch schon etwas früher (drittes Schuljahr), oder wird etwas weiter hinausgeschoben, so im bernischen Minimallehrplan in das fünfte Schuljahr. Es erscheint freilich als ein etwas rascher, mit der allmäligen Entwicklung des Kindes nicht im Einklang stehender Sprung, wenn diese Erweiterung des Lehrplans auf einmal eintritt; doch wird der Übergang dadurch vermittelt, wenn schon die Lesebücher der III. Klasse den Anschauungsstoff nicht in bunter Folge, sondern nach Kategorien geordnet auftreten lassen; ferner dadurch, wenn der Lehrer sich stets bewusst bleibt, dass der richtige Realunterricht nichts anderes als eine Fortsetzung des Anschauungsunterrichts ist. Nicht einleuchten will uns der Vorschlag, den grell scheinenden Übergang vom Elementar- zum Realunterricht dadurch auszugleichen, dass man die realistischen Fächer in der Mittelstufe nach einander auftreten lasse, z. B. den Geschichtsunterricht erst in der V. Klasse einführe. Es scheint uns nicht wohlgetan, den bildenden Einfluss irgend eines der Realfächer ein ganzes Jahr ruhen zu lassen. Naturgemässer ist der Übergang dadurch zu bewerkstelligen, dass man sich im *Stoff* der Realfächer in der IV. Klasse auf ein Minimum beschränkt, und die *Unterrichtsweise* möglichst der der Unterschule anpasst. Letzteres besteht darin, dass die Belehrung über Naturkunde und Geographie immer von der Anschauung ausgeht, dass nichts

besprochen wird, was nicht in natura oder in bildlicher Darstellung vorgewiesen werden kann, und dass auch in der Geschichte einerseits alles fern gehalten wird, was über das kindliche Verständnis hinausgeht, anderseits dass die geschichtliche Belehrung stets an das bereits Vorhandene anknüpft und nicht anders als durch freien, möglichst anschaulichen Vortrag vermittelt wird. Es kann nicht genug betont werden, wie verwerflich jene immer noch da und dort fortwuchernde Methode ist, nach welcher die realistischen Stücke zuerst gelesen und dann durch Katechisation erklärt werden. Dieses Verfahren verstösst gegen das Prinzip der Anschauung. Erst nachdem die Schüler mit dem Stoff eines Lesestückes durch Anschauung und Besprechung vertraut gemacht worden sind, soll das Lesestück selbst vorgenommen und nun allseitig sprachlich verwertet werden. Ebenso gross wie der angedeutete Fehler ist freilich jener andere, ein zu grosses Gewicht auf die Beibringung möglichst vieler positiven realistischen Kenntnisse zu legen, von Stoff zu Stoff zu stürmen, im sachlichen Übereifer sich mit blossen Namen und unvollständigen Antworten zu begnügen und so die sprachliche Durchbildung zu versäumen. Dieser Missgriff hat viel zu dem Vorwurf der Übersättigung beigetragen, der da und dort der Schule gemacht wird, und nicht immer ohne Grund! Denn nur was der Schüler mündlich und schriftlich wiederzugeben vermag, ist sein geistiges Eigentum; ein Mehr ist Ballast und verderbt ihm den Magen.

Überblicken wir die lange Liste von Lesebüchern, so können wir nicht unterdrücken, dass sie in Anbetracht der Kleinheit unseres Landes den Eindruck einer wahren Musterkarte macht, welche allerdings von lebhafter Fürsorge der meisten Kantone für die Schule zeugt, aber auch das Bedenken wach ruft, ob nicht sich eine unnötige Vergeudung namentlich ökonomischer Kraft liege. Es lässt darin die Frage aufwerfen, ob nicht durch grössere Zentralisation noch besser ausgestattete und wohlfeilere Lehrmittel sich erzielen liessen. Wir gehen nicht so weit, für die so verschieden gestalteten Schulen einheitliche Lesebücher der entsprechenden Stufen vorzuschlagen, aber wäre es nicht von Vorteil, wenn sich wenigstens die Kantone mit ähnlichen Schulverhältnissen durch Konkordate vereinigten, um gemeinschaftliche Lehrmittel zu schaffen oder zu adoptiren? Es wäre diess ein Schritt zur Schaffung einer schweizerischen Volksschule. Allerdings stehen der Einführung einheitlicher Lehrmittel für die Sprache und die Realien grössere Schwierigkeiten entgegen, als für die Gebiete des Rechnens, der Raumlehre, des Zeichnens und Gesangs, weil die mundartliche Verschiedenheit, in Geschichte und Geographie, die lokalen Verhältnisse berücksichtigt werden müssen. Aber diese verschiedenen Ansprüche liessen sich leicht in einem Anhang berücksichtigen, während der Hauptteil des Lehrmittels für alle die gleiche Gestalt hätte. Den Weg hiefür haben die Eberhard'schen Lehrbücher gewiesen, welche in katholischen und reformirten Kantonen, in Landesteilen verschiedensten Charakters eingeführt sind, in der Weise, dass für einzelne Kantone besondere Ausgaben veranstaltet wurden, in welchen den besonderen Verhältnissen Rechnung getragen ist.

Hieran reihen wir noch einen Vorschlag mehr untergeordnet scheinender Natur. Mehrere Kantone, besonders der Innerschweiz, fügen ihren Lesebüchern einen Anhang in Kursivschrift bei oder bieten den Schülern gar ein besonderes Buch in dieser Schrift. Der Zweck hiebei ist zunächst, die Kinder im Lesen von Handschriften zu üben; demgemäss sind die Schriften nicht von der gleichen Hand, und oft sehr unleserlich und unschön, mitunter von gesundheitsschädlicher Kleinheit. Die Erfahrung anderer Kantone lehrt nun zwar, dass es nicht nötig ist, Handschriftenkunde in diesem Umfange zu treiben; dennoch möchten wir eine ähnliche Ergänzung der Lesebücher — wenn auch aus einem andern Grunde — empfehlen. Briefe und Geschäftsaufsätze sind nämlich eine Stilgattung, bei welcher viel auf die äussere Form ankommt. Diese lässt sich aber nicht durch die Druckschrift veranschaulichen, und doch sind befriedigende Resultate nur durch gute Muster zu erzielen. Es scheint uns daher zweckmässig, als Anhang der Lesebücher, noch besser aber in besonderm Heft eine Sammlung von Briefen und Geschäftsaufsätzen in Kursivschrift, aber in kalligraphischer Ausstattung herzustellen. Die Benutzung derselben bestünde in Lesen, Erklären, Abschreiben und Nachbilden. Auch der Schönschreibunterricht würde durch eine solche Sammlung mehr Gehalt bekommen, und der direkt einleuchtende praktische Nutzen könnte der Popularität der Schule gewiss nur Vorschub leisten.

Die Methode des grammatischen Unterrichts betreffend, lässt sich aus den Lehrplänen, den vorgelegten Lehrmitteln und Schülerarbeiten schliessen, dass derselbe zur Zeit meist in keinem oder nur in losem Zusammenhang mit dem Leseunterricht steht. Die meisten Schullesebücher haben einen grammatischen Anhang; hie und da finden wir die Grammatik in besonderm Leitfaden. Es wird dabei von einzelnen, besonders ausgewählten Mustersätzen ausgegangen; an diesen wird die grammatische Regel entwickelt, und hernach durch Aufgaben angewendet und eingeübt. Dieses Verfahren bietet den Vorteil, dass die Mustersätze nur solche Wörter oder Satzformen enthalten, die unmittelbar zu der in Frage stehenden grammatischen Regel passen. Mit dieser Isolirung der zu erklärenden Schwierigkeiten hofft man die Aufmerksamkeit auf den fraglichen Punkt zu konzentriren. Anderseits hat es den Nachteil, dass die unter sich unzusammenhängenden Sätze des stofflichen Interesses entbehren; die an sich für den jugendlichen Geist etwas abstrakte Materie wird dadurch noch unerfreulicher, und hierauf beruht wenigstens zum Teil die Unlust, mit welcher vielorts Lehrer und Schüler an den grammatischen Stoff herantreten. Von dieser Erwägung ausgehend, schreiben einzelne Lehrpläne vor (z. B. die von Solothurn und Graubündten), dass der grammatische Unterricht sich stets an den Lesestoff anzuschliessen habe. Hiebei zeigt sich aber die Schwierigkeit, dass die Lesestücke keinerlei Rücksicht auf die Grammatik nehmen, und in der Regel auch nicht durch grammatische Aufgaben den bezüglichen Unterricht des Lehrers unterstützen. Diese Methode des grammatischen Unterrichts bietet somit dem Lehrer bedeutende Schwierigkeiten, besonders wenn er mehrere Klassen neben einander zu unterrichten hat.

Es haben daher einige Schulmänner versucht, Lehrmitel zu schaffen, durch welche die Nachteile der beiden genannten Methoden vermieden werden. Ein solches ist das Lesebuch von *Hotz,* zweiter Teil, eingeführt in Basel und Schaffhausen. Dasselbe verteilt den grammatischen Stoff auf die einzelnen Lesestücke in der Weise, dass aus jedem derselben einzelne sprachliche Erscheinungen herausgehoben, besprochen und in passenden Aufgaben eingeübt werden. Es versteht sich von selbst, dass die Auswahl des zu Besprechenden nicht planlos sein darf, sondern dass zwischen den einzelnen Lektionen ein innerer Zusammenhang bestehen und eine gewisse Vollständigkeit erstrebt werden soll. So betrieben bekommt der grammatische Unterricht jedenfalls mehr Reiz und Bildungskraft für die Schüler.

Eine wichtige Seite der Aufsatzübungen ist die *Korrektur.* Verschiedene Lehrpläne geben genaue Anweisung darüber; meistens verlangen sie, dass dieselbe vom Lehrer bei Hause vorgenommen und hierauf in der Klasse besprochen werde. Die ausgestellten Hefte zeigten in diesem Punkte die grösste Manigfaltigkeit. Während die einen Arbeiten im Werktagskleid auftraten, d. h. mit den Fehlern und deren Korrektur, präsentirten sich andere im Festgewand, in kalligraphischer Abschrift; wieder andere lagen im Entwurf und in der Reinschrift vor. Einzelne Aufsatzhefte des Kantons St. Gallen und die meisten des Tessin enthielten je auf der linken Heftseite den Entwurf mit der Korrektur, und auf der rechten die Abschrift. Dass letztere mitunter, besonders bei grösserm Umfang der Aufsätze, keineswegs fehlerfrei, oft sogar flüchtiger geschrieben war, als der Entwurf, ist ein Fingerzeig, dass man Schüler oberer Stufen nicht mehr mit blossen Abschriften quälen sollte. Auch die Art der Korrektur war sehr verschieden. Es würde zu weit führen, weitläufiger auf diesen Gegenstand einzugehen; wir müssen uns darauf beschränken, anzugeben, was uns nach der Vergleichung all des Vorliegenden als das richtigste Verfahren erscheint, wobei wir zugeben, dass dasselbe je nach Alter und Entwicklung des Zöglings der Modifikation bedarf. Dass die stilistischen Arbeiten ihren vollen Nutzen nur unter genauer Kontrole und Korrektur des Lehrers bringen, ist unzweifelhaft. Die letztere muss aber so eingerichtet werden, dass der Schüler so viel als möglich dabei selbst beteiligt wird. Das lässt sich auf folgende Art erreichen. Nach Mitteilung des Themas und Besprechung desselben fertigt der Schüler den ersten Entwurf an. Einzelne dieser Entwürfe werden in der Klasse vorgelesen, wobei stoffliche, grammatische und stilistische Fehler gerügt und unter steter Mitwirkung und Motivirung durch die Schüler verbessert werden. Die Entwürfe werden hierauf revidirt und eingetragen, und die Abschriften vom Lehrer korrigirt, jedoch so, dass die Fehler im Allgemeinen nur angestrichen werden; dabei mag der Lehrer einige einfache Korrekturzeichen verwenden, welche den Schüler auf die Art des Fehlers aufmerksam machen. Doch hüte man sich vor Übermass; es muss das Kind verwirren, wenn man, wie dies eine tessinische Mädchenschule tut, 11 verschiedene Hieroglyphen anwendet. Bei Rückgabe der Aufsätze werden die wich-

tigsten und häufigsten der noch vorkommenden Fehler abermals in ähnlicher Weise behandelt, worauf die Schüler die Verbesserungen selber ausführen, und zwar, um den ästhetischen Sinn zu pflegen, nicht durch Streichen, Radiren und Hineinflicken, sondern am Ende des Aufsatzes. Diese Arbeit muss aber vom Lehrer wieder kontrolirt werden. Eine nochmalige Abschrift wird nun dem Unfleissigen als Strafe auferlegt. Wenn auf diese Weise Klassen- und Einzelnkorrektur, Verbesserung durch Lehrer und Schüler sich gegenseitig ergänzen, so wird der mühseligen Arbeit des Lehrers der Erfolg nicht ausbleiben.

Der Bleistift.

Der Bleistift ist eine Erfindung der neueren Zeit. Der grossen Anzahl der technischen Fortschritte und Erzeugnisse kann auch diese Erfindung zur Seite gestellt werden, denn der Bleistift hat zur Förderung der Künste und Wissenschaften, zur Erleichterung des Studiums und des Verkehrs mächtig beigetragen, ja er tut dies bis heute noch in unersetzlicher Weise.

Im Altertume bediente man sich zum Schreiben verschiedener Täfelchen von Holz oder Bein, die mit einer dünnen Schicht Wachs überzogen waren, in das man mit einem Griffel die Schrift einritzte. Zu Zwecken der Baukunst verwendete man grössere Stein- oder Holzplatten, in die der Plan des künftigen Gebäudes mit einem meisselartigen Griffel „eingerissen“ wurde. Von dieser Art und Weise zu zeichnen, eigentlich zu reissen, stammen noch mehrere gleichsam verewigte Ausdrücke, wie: Grundriss, Aufriss, Seitenriss, Reissbrett, Reisszeug, Reissschiene, Reissnägel, Reisskohle, Reissfeder. Im Mittelalter verwendete man das Blei zu diesem Zweck und nannte einen solchen Griffel naturgemäss „Bleistift“. Diese Bezeichnung hat sich auf unsern heutigen Graphitstift bleibend übertragen. Neben den Bleistiften kamen in der Blütezeit der modernen Malerei auch die schwarze Kreide und der Rotstift in Gebrauch (Pastellmalerei). Die zu Pastellstiften verwendeten Farben sind die gewöhnlichen: Berlinerblau, Zinnober, Königs- oder Neapelgelb, Karmin etc. Die körpergebende Masse ist ein fein präparirter Pfeifenton, auch Zinkweiss. Durch mehr oder weniger Tonzusatz erzeugt man hellere oder dunklere Farbentöne. Die gepulverten Bestandteile werden gewöhnlich mit Tragantschleim oder einer Lösung von Gummilack und Terpentin in eine bildsame Paste verwandelt und daraus die Stifte geformt. Bei der Pastellmalerei wird auf trockenem Grunde gearbeitet, so dass derartige Bilder verwischbar sind, sofern sie nicht nachträglich durch ein passendes Bindemittel (Leimwasser etc.) befestigt werden. Die Erfindung des Graphits fällt in das 16. Jahrhundert, und damit die Anfertigung eines ganz neuen Schreib- und Zeichenmaterials — des jetzt üblichen „Beistiftes“, eigentlich Graphitstiftes. Der primitive Schreib- und Zeichenstift hat 1884 seinen 220. Geburtstag gefeiert, denn 1684 entdeckte man bei Borowdale in Cumberland in einem Tonschiefer-