

Objektyp: **Issue**

Zeitschrift: **Bündner Seminar-Blätter**

Band (Jahr): **6 (1888)**

Heft 10

PDF erstellt am: **16.05.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Bündner Seminar-Blätter

Herausgegeben von
Seminar­direktor **Theodor Wiget** in Chur.

N^o 10.

VI. Jahrgang.

1888.

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen jährlich zehnmal zum Preise von Fr. 3. — für den Jahrgang franko durch die Schweiz und 3 Mark für das Ausland (Weltpostgebiet). Abonnements werden angenommen von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes, sowie vom Verleger **Hugo Richter** in Davos.

Die Flucht Ludwigs XVI.

Von Institutsdirektor **G. Wiget** in Rorschach.

(Schluss.)

Zusammenfassung und Abschluss.

Wir wollen nun das im Sammelheft angehäuften grammatikalischen Material ordnen und, soweit wir es im Stande sind, auch ergänzen und unter neue Regeln zusammenfassen.

1. Participe passé.

Wir haben eine ganze Reihe von Beispielen bezüglich der Übereinstimmung des Participe passé eingetragen. Wer will sie nochmals anführen? Nach was für einem Einteilungsgrund liesse sich nun die bunte Menge ordnen? — Ich erwarte Vorschläge.

Die Schüler haben von sich aus nachstehende Einteilung vorgeschlagen:

a) *Participe passé ohne Hilfszeitwort.*

Welche Beispiele sind vorgekommen?

Madame Elisabeth, appuyée sur le bras . . .

Le comte de Fersen, déguisé en cocher . . .

Le roi et son fils, obligés de venir . . .

La berline, construite pour le roi . . .

D'après les dispositions prises par Mr. de B. . . les chevaux, effrayés par une charette renversée et par des obstacles jetés devant leurs pieds . . . la princesse éplorée, assise entre deux ballots . . . on ramène les voitures, escortées par Drouet et ses amis . . . les courriers, envoyés à Paris . . . le roi, la reine, Madame Elisabeth reposent quelques moments tout habillés.

Wir lassen nochmals in jedem einzelnen Falle die Übereinstimmung nachweisen und als reife Frucht fällt die Regel ab:

Das Participe passé ohne Hilfszeitwort ist Adjectiv, es richtet sich in Zahl und Geschlecht nach dem Hauptwort.

Wir notiren statt der Regel 4 Musterbeispiele.

b) *Participe passé mit être.*

Welche Beispiele gehören hierher?

La fuite fut résolue . . . aussitôt qu'ils furent laissés seuls . . . des relais étaient commandés . . . la fuite pouvait être découverte . . . la voiture fut promptement réparée . . . nous sommes sauvés . . . les voitures étaient déjà arrivées à M . . . la ville de Varennes est fermée . . u. s. w.

Nach der vielfachen Wiederholung: Das Participe stimmt hier überein mit fuite, ils, relais etc., dieses aber ist Satzgegenstand, ergab sich ebenfalls von selbst die Regel:

Das Participe passé, mit être konjugirt, stimmt mit dem Subjekt überein. Wir schreiben aber die Regel nicht, sondern nur Musterbeispiele.

c) *Participe passé mit avoir.*

Wie viele Beispiele sind vorgekommen? Nur 7.

Wir wollen sie nochmals einzeln diskutieren:

Trois anciens gardes du corps furent préparés au rôle pour lequel *le roi les avait choisis* . . .

Analysirt den Satz! Subjekt? Prädikat? Objekt? Das Participe stimmt überein mit —? Wo steht dieses?

Ebenso:

Le rôle qu'avait emprunté le roi . . .

Le roi avait voulu sortir le dernier . . .

Le commandant avait reconnu les voitures . . .

au signalement qu'on lui avait remis . . .

Le roi, inquiet d'avoir passé deux des relais . . .

Drouet reconnut le roi qu'il n'avait jamais vu . . .

Durch starke Hervorhebung der Gegensätze springt auch hier die Regel in die Augen:

Das Participe passé mit avoir stimmt überein mit dem Objekt, wenn dieses voransteht.

Wir schreiben die Regel nicht, sondern 4 Mustersätze (vide System unter dem Titel: Gramm. Ergebnisse).

Nun stellt mir die 3 Regeln zusammen!

Das Participe passé *ohne* avoir und être stimmt mit dem **Substantiv**, das Participe passé mit être stimmt mit dem **Subjekt** und das Participe passé mit avoir stimmt mit dem **Objekt**, wenn etc.

Methodische Übung.

Nun wollen wir das Gelernte auch anwenden lernen. Übersetzt: (Der Lehrer sagt das Deutsche, die Schüler übersetzen und geben die Endung des Particips an. Nachher werden die Sätze auch niedergeschrieben).

a) Le roi avait choisi des gardes du corps. Les gardes du corps que le roi avait choisis, étaient courageux. Le roi avait passé deux relais sans y trouver l'escorte convenue. Ces deux relais que le roi avait passés, étaient: Pont Sommeville et Saint-Menehould. L'escorte que le roi avait cherchée à Pont-Sommeville, avait quitté cet endroit avant que les voitures royales fussent arrivées. Mr. de Bouillé avait pris des dispositions. Les dispositions que Mr. de Bouillé avait prises, étaient insuffisantes. La voiture fut promptement réparée. Dans une demi-heure on eut réparé la voiture. Quelle voiture a-t-on réparée, la berline ou le cabriolet?

b) (In der folgenden Stunde.) On avait jeté des obstacles devant les pieds des chevaux. Quels obstacles avait-on jetés devant les pieds des chevaux? Des charettes renversées. Le commandant a reconnu les voitures royales. As-tu vu les voitures royales que le commandant a reconnues? Non, je ne les ai pas vues. La caserne de Varennes que les gardes nationaux ont enveloppée, était un vieil édifice. La voiture est attelée, partons! Mme. Sausse, que son mari avait consultée souvent du regard, n'était pas touchée. Est-ce que les courriers sont déjà retournés? Les voitures ont traversé la ville sans obstacles. Hier nous sommes allés à l'église.

c) (In der dritten Stunde.) Les élèves ont copié leurs devoirs. Les devoirs sont copiés. L'ours a brisé sa chaîne. La chaîne est brisée. Les cerfs ont échappé. Les cerfs sont échappés. Les troupes ont repris la ville. La ville a été reprise. Mes parents ont habité cette maison. Ces maisons sont habitées. Ils ont éteint le feu. Les feux sont éteints.

Für die Gewinnung weiterer Regeln aus der Syntaxe des Participe passé gibt uns die Lektüre kein Material mehr an die Hand. Wir möchten aber das System noch etwas vervollständigen und nehmen nun unsere Zuflucht zu sogenannten Mustersätzen. Wir sagen zu den Schülern:

Wir kennen nun drei Regeln bezüglich der Übereinstimmung des Participe passé, nämlich —? Wie aber verhält sich wohl das Participe passé der *reflexiven* Verben. Nennt mir einige reflexive Verben und verwendet deren Participe in einem Satze.

Womit stimmen nun diese Participien? Mit dem Subjekt meint ihr, weil sie mit être konjugiert werden? Wir müssen genauer zusehen! Ich schreibe 2 Beispiele an die Tafel, die wollen wir diskutieren, vielleicht kommt ihr dann darauf:

Elle s'est brûlée à la main.

Elle s'est brûlé la main

Mit dem Subjekt kann es nicht stimmen, denn dann müsste es auch im zweiten Beispiele brûlée und nicht brûlé heissen. Vielleicht aber

mit dem Objekt, insofern dieses voransteht? Stellt die Frage nach dem Objekt im ersten, im zweiten Satz! Da verhält es sich mit der Übereinstimmung ja gerade, als ob das Participe mit *avoir* konjugiert wäre! So ist es in der Tat! Der Franzose sagt wohl: Elle s'est brûlée à la main; aber die Schreibweise des Participes richtet sich nach dem voranstehenden Objekt, wie wenn es hiesse: Elle s'a brûlée à la main.

Ich will euch noch andere Beispiele vorlegen: La maison s'est écroulée. Wie schreibt man écroulé? Stellt die Frage nach dem Objekt! La maison a écroulé elle. „s“ ist Accusativ — Objekt; folglich: écroulée. Ferner: Les prisonniers se sont évadés, aber: ils s'étaient flatté d'échapper à toute poursuite, d. h. ils ont flatté à eux. Ferner: Ils se sont cherchés longtemps, aber: ils se sont cherché querelle. Ferner: Les troupes se sont rendues, aber: ils se sont rendu des services mutuels. Ferner: elle s'est foulé le pied. Nous nous sommes reproché notre ingratitude.

Worauf kommt es also an? Ob das Pronom im Dativ oder im Accusativ steht. Darnach ist also immer zu fragen. Wir wollen die neue Regel, das heisst die entsprechenden Musterbeispiele in unser Sammelheft eintragen. Unter welche Rubrik?

Wir wollen zur Befestigung des eben Erlernten ein Extemporale machen!

Übersetzt und schreibt französisch nieder, was ich deutsch sage:

Übersetzung: Madame Elisabeth s'est chargée. Le roi et la reine se sont habillés de nouveau. Ils se sont réunis. La reine s'est aperçue de son erreur. Le roi et la reine se sont précipités dans la voiture. Les amis de Drouet se sont répandus. La reine s'est proposé de chercher un refuge. Le roi et la reine se sont figuré qu'ils étaient sauvés. La reine s'est donné de la peine pour supplier Mme. Sausse.

Wir müssen uns noch eine Regel merken! Ihr könnt sie aus folgenden Mustersätzen vielleicht selbst herauslesen:

1. *Les heures que le roi a attendu, lui semblaient bien longues.* Fraget nach dem Objekt! Die Schüler finden: *que*, resp. *les heures* ist nicht Objekt von *attendu*. Le roi n'a pas attendu les heures, sondern *que* le secours arrive, und da diese Hülfe nicht kam, so schienen ihm die Stunden, *während welchen* er sie vergebens erwartete, lang; man müsste also sagen: *les heures pendant lesquelles* le roi a attendu . . . Das kann der Franzose kürzer mit dem Accusativ ausdrücken: *les heures que* . . . Das Participe passé aber richtet sich nicht nach dem *Accusativ der Zeit*, weil dieser eben nicht Objekt ist.

2. *La somme que la berline a coûté und nicht coutée.*

3. *Les 2 quintaux que le bagage a pesé und nicht pesés.*

Resultat der Diskussion: Das Participe passé richtet sich auch nicht

nach den Accusativen des *Wertes* und des *Gewichtes*.

Wir wollen diese Beispiele in unser Sammelheft eintragen.

Endlich muss ich euch noch sagen, wie es sich mit dem Participe passé der *unpersönlichen Verben* verhält; oder ich brauche es euch nicht einmal zu sagen, ihr könnt es selbst aus diesen Beispielen, die ich an die Tafel schreibe, ablesen:

La poussière qu'il a fait sur la route de Châlons.

Il est arrivé des troupes.

Les orages qu'il y a eu.

Die Schüler finden mit Leichtigkeit: Das Participe passé der unpersönlichen Verben ist *unveränderlich*. Wir wollen auch diese Regel durch ein Beispiel in unserem Sammelheft vormerken. Wie viele Regeln kennen wir jetzt? Wer will sie in einem Zug hersagen?

Bezüglich der letztern zwei müssen wir aber noch ein Extemporale machen. Schreibt:

L'incendie qu'il y a eu à Büchel . . . l'inondation qu'il y a eu à Rheineck . . . Les chaleurs qu'il a fait la semaine passée . . . Les froids qu'il a fait au commencement de l'hiver . . . Il est survenu plusieurs accidents pendant la fête. Il s'est glissé une erreur dans notre compte. Quels avantages en est-il résulté? C'est peut-être la fête la plus jolie qu'il y ait jamais eu. Les ennuis que cette affaire m'a coûtés. Les cinq kilogrammes que ce gigot a pesé, aber: la viande que l'on a pesée. Les heures qu'il a dormi, les années qu'il a régné, qu'il a vécu u. s. w.

2. Subjonctif.

Wir kennen schon einzelne Regeln bezüglich des Gebrauchs des Subjonctifs. Nennt sie und gebt gleichzeitig die Musterbeispiele an. Es sind 4 Fälle:

a) Subjonctif nach einer Übertreibung (III. Einheit). C'était la seule grande ville qu'ils eussent à passer.

b) Subjonctif in einem Relativsatz, um eine geforderte Tätigkeit auszudrücken (IV. Einheit). Le roi chercha un officier qui lui révélât le motif de l'absence des détachements.

c) Subjonctif nach gewissen unpersönlichen Verben (IV. Einheit). Il fallait que le roi en fût averti. Wie nach drei anderen unpersönlichen Verben, welche den Subjonctif verlangen, nämlich —? Unser Buch¹ hat alle in eine Reihe zusammengestellt, die wir uns nun merken müssen:

Es ist nötig, dass . . . Il faut que . . .

Es ist notwendig, dass . . . Il est nécessaire que . . .

Es ist besser, dass . . . Il vaut mieux que . . .

Es ist schwer, dass . . . Il est difficile que . . .

Es ist unmöglich, dass . . . Il est impossible que . . .

Es ist selten, dass . . . Il est rare que . . .

Es schickt sich, dass . . . Il convient que . . .

Es scheint, dass . . . Il semble que . . .

d) Subjonctif nach den Verben der Gemütsbewegung (IV. Einheit).

Le roi s'étonne que le secours soit si lent à paraître. Andere Verben des Affekts kennt ihr schon, nämlich? Unser Bnch hat sie zusammengestellt; wir wollen sie uns einprägen:

Ich freue mich, dass . . .	{	Je me réjouis que . . .
		Je suis ravi que . . .
		Je suis charmé que . . .
		Je suis bien aise que . . .

Ich wundere mich, dass . . .	{	Je m'étonne que . . .
		Je suis étonné que . . .

Ich bin traurig, dass . . . Je suis triste que . . .

Ich bin ärgerlich, dass . . . Je suis fâché que . . .

Ich bedaure, dass . . . Je regrette que . . .

Ich schäme mich, dass . . . J'ai honte que . . .

Ich fürchte, dass . . . (Je crains que . . .

(J'ai peur que . . .

Ich zittere davor, dass . . . Je tremble que . . .

Ich hindere, dass . . . J'empêche que . . .

Nun wollen wir sehen, ob sich die Anwendung des Subjonctifs in diesen 4 Fällen nicht auf eine Hauptregel zurückführen lässt. Es ist nicht schwer, wenn man auf die in den vorigen Einheiten gegebenen Erklärungen zurückgreift, die Hauptregel herauszuschälen:

Der Subjonctif wird gebraucht, wenn die Tatsache fehlt. Mit Hülfe dieser Erkenntnis wollen wir das nächste Mal noch andere Fälle, in denen der Subjonctif gesetzt werden muss, kennen lernen. Heute wollen wir für Befestigung des schon erworbenen Wissens sorgen und zu den oben angegebenen Vordersätzen Nachsätze hinzufügen.

Methodische Übung (aus einem Schülerheft).

Il faut que tu apprennes ta leçon. Il est nécessaire que le médecin vienne tout de suite. Il vaut mieux que vous travailliez que de jouer. Il est difficile que l'empereur d'Allemagne guérisse. Il est impossible que nous acquérions des connaissances sans peine et sans travail. Il est rare qu'on devienne riche sans travailler. Il convient qu'un enfant obéisse à son maître.

Je suis bien aise que les examens soient passés. Je m'étonne que Louis XVI ne se soit pas déguisé. Je suis triste qu'il fasse mauvais temps.

Je suis fâché que tu ne sois pas venu. J'ai honte que vous vous soyez si mal comportés. Je crains que le maître *ne* me fasse des reproches.

Warum wohl hier die einfache Negation?

Im Französischen fürchtet man anders als im Deutschen. Im Deutschen fürchte ich *dass!* z. B., dass der Lehrer mich tadle. Im Französischen fürchtet man, *damit* etwas *nicht* geschehen möge. Man traut dem Fürchten eine Art Wirkung zu, als ob die Furcht den Tadel verhindern könnte. Ich fürchte, *damit* der Lehrer mich dann *nicht* tadle, gerade wie Polykrates seinen Siegelring in's Meer warf, damit das Unglück nicht über ihn hereinbreche.

e)¹ Alle Anwendung des Subjonctif, sagten wir das letzte Mal, erklärt sich aus der fehlenden Tatsache, demnach muss auch der Subjonctif nach den Verben des *Wollens* stehen, denn wenn jemand etwas *will*, *befiehlt* oder *verbietet*, so tritt der Nebensatz als *Gedanke* auf, bei dem die Tatsache fehlt.

Welcher Modus folgt im Deutschen auf die Verben des Wollens?

Wir wollen die Reihe dieser Verben, wie sie im Buch steht, uns einprägen:

- Man will, dass . . . On veut que . . .
- Man wünscht, dass . . . On désire que . . .
- Man befiehlt, dass . . . On ordonne que . . .
- Man verlangt, dass . . . On exige que . . .
- Man erlaubt, dass . . . On permet que . . .
- Man duldet, dass . . . On souffre que . . .
- Man verbietet, dass . . . On défend que . . .
- Man liebt es, dass . . . On aime que . . .
- Man will lieber, dass . . . On aime mieux que . . .
- Man fordert, dass . . . On demande que . . .
- Man wünscht, dass . . . On souhaite que . . .
- Man zieht es vor, dass . . . On préfère que . . .

Und wir wollen diese Vordersätze ergänzen!

Methodische Übung.

(Der Lehrer sagt das Deutsche, die Schüler übersetzen a tempo.)

Le roi voulut que les gardes du corps se déguisassent. Le comte de Fersen désira que les voyageurs arrivassent à Montmedy. La reine exigea que le comte de Fersen l'accompagnât. Madame Sausse permit que les membres de la famille royale se retirassent dans deux chambres hautes. Le roi défendit qu'on employât la force pour lui ouvrir un passage etc. etc.

¹ Vergl. Louvier. „Das 6. Jahr des franz. Unterrichts.“

Wir wollen ein Beispiel als Musterbeispiel eintragen!

f) Auf dem Wege der Deduktion können wir noch eine Regel gewinnen:

Wenn der Subjonctif den Gedanken ohne Tatsache bezeichnet, so — also müssen wir schliessen — muss der Subjonctif auch gesetzt werden, wenn jemand etwas *sagt*, *hofft* oder *glaubt*, denn es ist ja nur ein *Gedanke*, den er ausdrückt. Heute z. B. fehlt euer Mitschüler S. Warum fehlt er? was gibt er für einen Grund an? Il dit qu'il *soit* malade. Aber indem ihr hier den Subjonctif anwendet, gebt ihr was zu verstehen? Dass die Tatsache fehle, dass S. nicht krank sei, dass er es zwar behauptete, dass dem aber doch nicht so sei. Das ist aber eine ungerechte Verdächtigung. Wir zweifeln nicht daran und wollen das auch durch die Wahl des Modus zu erkennen geben und sagen: Il dit qu'il *est* malade.

Wir kommen also zu dem Resultate:

Nach den Verben des Sagens und Meinens müsste der Subjonctif stehen, aus *Höflichkeit* aber setzt man den Indicatif.

Wenn aber S. *nicht* sagte, dass er krank sei, oder wenn wir ihn erst *fragen*, ob er es sagte, widerstreitet es dann auch noch der Höflichkeit, den Subjonctif zu setzen? Nein, dann tritt der Subjonctif in sein altes Recht.

Also: Il ne dit pas qu'il soit malade.

Dit-il qu'il soit malade?

Und nun können wir die Regel ganz bestimmt formuliren. Wer will es tun? Nach den Verben des Sagens und Meinens steht der Subjonctif, wenn . . ., aber der Indicatif wenn . . .

Wir wollen die Musterbeispiele eintragen! (vide Grammatikal. Ergebnisse.) Nur müssen wir uns noch die Verben des Sagens und Meinens merken. Unser Buch führt folgende an:

Man sagt *nicht*, dass . . . On ne dit pas que . . .

Man gesteht *nicht*, dass . . . On n'avoue pas que . . .

Man erklärt *nicht*, dass . . . On ne déclare pas que . . .

Man glaubt *nicht*, dass . . . On ne croit pas que . . .

Man versichert *nicht*, dass . . . On n'assure pas que . . .

Man behauptet *nicht*, dass . . . On ne prétend pas que . . .

Man denkt *nicht*, dass . . . On ne pense pas que . . .

Man ahnt *nicht*, dass . . . On ne se doute pas que . . .

Man hofft *nicht*, dass . . . On n'espère pas que . . .

(Die fragende Form wolle man hinzufügen.)

Was für ein Modus steht im Deutschen nach diesen Verben?

Methodische Übung.

Le ministre dit que le roi est arrêté. Non, il ne dit pas que le roi

soit arrêté. At-il-dit que le roi soit arrêté? Louis XVI avoue qu'il est le roi; au contraire il n'avoue pas qu'il soit le roi. Louis XVI assure qu'il ne sort pas du royaume; il n'assure pas qu'il ne sorte pur du royaume. Mr. L. croit que Bismarck a donné sa démission. Je ne crois pas que Bismarck ait donné sa démission. Croyez-vous que Boulanger fasse un coup d'état? Penses-tu que tu sois le premier de la classe? u. s. w.

Damit wollen wir nun schliessen. Es gibt allerdings noch andere Ursachen des Subjonctifs. Diese sollt ihr im nächsten Jahr kennen lernen; vorläufig sind dies genug. Wer will mir sie nochmals hersagen und die Musterbeispiele dazu anführen? Nun wollen wir auch dafür sorgen, dass wir in der Anwendung dieser Regeln recht sicher werden.

Methodische Übungen.

a) Suchet in den folgenden Beispielen den *Grund* auf, warum der Subjonctif angewendet ist.

Ma mère veut que je *parte* tout de suite (Wunsch, Regel e). Les bons rois prétendent que la justice *soit* bien administrée dans leurs Etats (Wollen, Regel e). Je crains que sa maladie *ne soit* mortelle (Furcht, Regel d). Je suis charmé que nous nous *soyons* rencontrés aujourd'hui (Freude, Regel d). Croyez-vous que M. R. *puisse* arriver à 5 heures? (Verb des Sagens, fragend gebraucht; Erläuterung f.) Il vaut mieux que vous vous *taisie*z, mon ami (unpersönliches Verb, Regel c). Cet enfant mérite qu'on le *punisse* (Tatsache fehlt, Nebensatz drückt eine geforderte Tätigkeit aus; Erläuterung b). On n'espère plus que ces malheureux *soient* sauvés (Erläuterung f). Il est l'homme le plus aimable que je *connaisse* (Übertreibung, Erläuterung a). Je suis charmé que vous m'*ayez* compris (Erläuterung d). Je suis charmé *de ce* que vous m'*avez* compris. (Hier ist das Objekt genannt: de ce. Der Satz ist schon fertig, und es wird nur noch hinzugefügt, was unter dem *ce* zu verstehen sei, die Tatsache nämlich: que tu m'as compris.) Il trouve qu'il *fait* froid (Höflichkeit, Erläuterung f). Je ne trouve pas qu'il *fasse* froid (Erläuterung f) u. s. w. u. s. w. Vergl. Louvier VI. Jahr, pag. 67 u. f.

b) Übersetzt diese Sätze ins Deutsche, damit wir sie das nächste Mal rückübersetzen können.

Weitere Übersetzungen und Extemporalien nach Bedürfnis.

3. Wortbildung.

Wir haben beim Übersetzen und beim Rückübersetzen, beim Bilden von Sätzen und besonders beim Abhören der Vokabeln oft aus den gelernten Wörtern *neue* Wörter gebildet, z. B. —?

Wir wollen auch hier zu systematisieren versuchen. Man kann Hauptwörter bilden aus —? mit Hülfe der Endungen?

a) *Aus dem Zeitwort:*

Mit der Endung eur: porter, le porteur; acheter, l'acheteur; chasser, le chasseur; flatter, le flatteur; tailler, le tailleur; crier, le crieur; couvrir, le couvreur; commander, le commandeur; protéger, le protecteur u. s. w.

Mit der Endung ure: couvrir, la couverture; ouvrir, l'ouverture; écrire l'écriture; blesser, la blessure; serrer, la serrure; coudre, la couture; lire, la lecture u. s. w.

Mit der Endung ion: proposer, la proposition; préparer, la préparation; inventer, l'invention; répéter, la répétition; inviter, l'invitation; punir, la punition u. s. w.

Mit der Endung ance: confier, la confiance; ressembler, la ressemblance; connaître, la connaissance; obliger, l'obligeance u. s. w.

Mit der Endung ment: changer, le changement; étonner, l'étonnement; signaler, le signalement; gouverner, le gouvernement; vêtir, le vêtement; habiller, l'habillement u. s. w.

b) *Aus dem Adjectiv:*

Mit der Endung eur: grand, la grandeur; haut, la hauteur; lent, la lenteur; frais, la fraîcheur u. s. w.

Mit der Endung té: bon, la bonté; beau, la beauté; propre, la propreté; sain (sanus), la santé; pauvre, la pauvreté u. s. w.

Mit der Endung esse: riche, la richesse; vite, la vitesse; jeune, la jeunesse; noble, la noblesse; triste, la tristesse u. s. w.

c) *Aus andern Substantiven:*

Mit der Endung ain: Le Mexique, le Mexicain; l'Afrique, l'Africain; Rome, le Romain; l'Amérique, l'Américain u. s. w.

Mit der Endung ais: La France, le Français; le Portugal, le Portugais; la Pologne, le Polonais; l'Ecosse, l'Ecossois; la Hollande, le Hollandais u. s. w.

Mit der Endung ois: la Hongrie, le Hongrois; la Bavière, le Bavaois; la Chine, le Chinois; Bade, un Badois; St-Gall, un St-Gallois; Genève, un Genevois u. s. w.

Mit der Endung ien: l'Autriche, un Autrichien; le Tyrol, un Tyrolien; la Prusse, un Prussien; l'Italie, un Italien u. s. w.

d) *Durch Zusammensetzung:*

Le passe-port, le tire-bouchon, le porte-monnaie, la contre-fenêtre, le chou-fleur, le chef-lieu, le valet de chambre, le beau-fils u. s. w.

e) *Mit dem Artikel vor Verbalformen:*

Le rendez-vous, le mourir, le savoir, le coucher u. s. w.

f) *Mit Vorsilben:*

L'ordre, le désordre; l'avantage, le désavantage; l'espoir, le désespoir; la mortalité, l'immortalité; le contentement, le mécontentement u. s. w.

4. Gebrauch der Präpositionen.

Wir sind im Verlauf der Lektüre oft auf einen vom Deutschen abweichenden Gebrauch von Präpositionen gestossen. Wir wollen die Fälle nochmals angeben und sie zusammenstellen!

De wurde abweichend vom Deutschen gebraucht —? sortir du palais, être à l'abri des atteintes; servir de guide; s'apercevoir de son erreur; examiner d'un regard soupçonneux; s'informer du lieu; demander d'un coup d'œil, consulter du regard.

A wurde gebraucht —? partir au premier signe; suivre à quelque distance; préparer au rôle; franchir au pas.

En wurde gebraucht —? se déguiser en cocher, en domestique.

Par wurde gebraucht —? sortir par groupes séparés; mener par la main; commencer par nier sa qualité.

Nun wollen wir zum Schlusse unsere grammatikalischen Ergebnisse so zusammenstellen, wie sie in einer systematischen Grammatik geordnet sind.

Was für eine Reihenfolge schlaget ihr vor? (Die Schüler machen Vorschläge, die, wenn sie nur einigermaßen logisch sind, angenommen werden.)

Also mit dem *Artikel* wollen wir unsere Grammatik beginnen! Was haben wir über den Artikel Neues gelernt in diesem Jahre? — Nun schreiben wir aber nicht die *Regel* her, sondern das *Beispiel*; die Regel müssen die Schüler jederzeit aus dem Musterbeispiel herauslesen können.

Nun kommt die zweite Kapitelüberschrift: Das *Substantiv*.

Was stellen wir in diese Rubrik? Auf diese Weise haben wir die vier Systeme, die wir successive aus der Lektüre abgeschöpft haben, in *eines* zusammengezogen, und es ist folgende Wandtabelle entstanden:

Grammatikalische Ergebnisse.

Vom <i>Artikel</i> :	Monsieur le marquis de Bouillé. Madame <i>la</i> baronne de Korf ¹
Ländername:	<i>La</i> Lorraine, <i>L'</i> Alsace, <i>La</i> Franche-Comté, <i>La</i> France. ²
Apposition:	Ils arrivèrent à Montmirail, <i>petite ville</i> entre Meaux et Châlons. Il conduisit la famille royale jusqu'à Boudry, <i>premier relais de poste</i> . ³

¹ Diese Beispiele z. B. müssen an die Regel erinnern: Nach Monsieur, Madame, Mademoiselle steht der bestimmte Artikel, wenn darauf ein Titel folgt. (Vergleiche Einheit 1 u. 3.)

² Vergl. Einheit 1. Die Schüler müssen die Regel angeben.

³ Vergl. Einheit 2 u. 3. Regel angeben.

Vom *Substantiv* :

Wortbildung :

- a) Le porteur, L'ouverture; le commandant; la résolution, la confiance, le signalement.
- b) La grandeur, la vitesse, la bonté.
- c) Le jardinier, le Romain, le Français, le Chinois, l'Autrichien.
- d) Le passe-port, le beau-fils, le bateau à vapeur.
- f) Le *désordre*, le *mécontentement*, l'*immortalité*,⁴

Mehrzahl zusammengesetzter Substantive :

Le chef-lieu, les chefs-lieux — le valet de chambre, les valets de chambre — Le garde national, les gardes nationaux, — le passe-port, les passe-ports, — la contre-fenêtre, les contre-fenêtres.⁵

De nachgewissen Substantiven :

Le roi *de* France. le comte *de* Fersen, la baronne *de* Korf, la ville *de* Varennes⁶

Nicht wechseln :

Le poste und la poste — le garde und la garde — le tour und la tour — le lieu und la lieue — le côté, la côte — le compte, le comte, le conte — la reine und les rênes — le pas und le bas — la rue und la route, la chaussée.⁷

Verstärkung :

C'était dans l'armée de ce général que le roi se proposa d'aller chercher un refuge.⁸

Vom *Adjektiv* :

Uebereinstimmung

La berline et *le* cabriolet furent tout attelés.⁹

Demi :

Ils tardèrent une *demi*-heure; il était trois heures et *demie*.¹⁰

ancien und vieux :

Trois *anciens* gardes du corps; trois *vieux* gardes du corps¹¹.

haut :

La reine se retira dans deux chambres *hautes*.¹²
Ces chambres n'étaient pas *hautes*.

⁴ Die Schüler müssen die Bildung angeben und zugleich eine Reihe anderer Beispiele anführen.

⁵ Regel angeben. Einheit 3.

⁶ Die ganze Reihe angeben. Einheit 1.

⁷ Die Bedeutung angeben. Einheit 1. 2. 3. 4.

⁸ Einheit 1.

⁹ und ¹⁰ Regel angeben. Einheit 2 und 3.

¹¹ und ¹² Bedeutung angeben. Einheit 1 und 4.

Vom *Zahlwort*:

Regentenreihe: Louis *seize*; Charles *premier*; Frédéric *second*; Charles-*Quint*.¹³

Datum: Le *vingt-sept* mai, le *premier* mai.¹⁴

Cent: Deux *cents* francs, aber: deux *cent* trente francs und en *mil* huit *cent*.¹⁵

Vom *Verb*:

Orthographisches: commencer: enfoncer, devancer, avancer, annoncer, placer: s'élançer.¹⁶

manger: se charger, protéger, changer.

ceder: procéder.

mener: lever, s'élever, ramener.

jeter: appeler, atteler.

payer: effrayer, employer.

faire u. *laisser*: Le comte de Fersen se chargera de *faire* préparer la voiture.

Le roi dit: *Laissez-moi* partir.¹⁷

veiller: } Quelques hommes seulement *veillent*.

éveiller: } Ces circonstances étaient de nature à *éveiller*.

s'éveiller: } Les habitants effrayés *s'éveillent*.¹⁸

Vom *Imparfait* und *Défini*. Le roi *écrivit* à Monsieur le marquis de Bouillé. Celui-ci *avait* sous son commandement

Ils *sortirent* du palais par groupes séparés. La reine *donnait* le bras à un des gardes du corps et *mennait* la princesse par la main; madame Elisabeth *suivait* à quelque distance et le comte de Fersen *marchait* un peu plus loin,¹⁹

Vom *Subjonctif*: 1) Le roi chercha dans la foule un officier qui lui révélat le motif

2) Le roi *voulut* que son fils *sortît* avec lui. .

3) Le ministre *dit* que le roi *est* arrêté.

Le ministre *ne dit pas* que le roi *soit* arrêté.

Le ministre *dit-il* que le roi *soit* arrêté?

4) Il *fallait* que le roi en *fût* averti.

5) Le roi *s'étonne* que le secours soit *si* lent à paraître.

¹³ ¹⁴ ¹⁵ Regel angeben. Einheit 1.

¹⁶ Regel angeben. Einheit 1. 2. 3. 4.

¹⁷ Gebrauch angeben. Einheit 1 und 4.

¹⁸ Bedeutung angeben. Einheit 4.

¹⁹ Regel angeben. Einheit 2 und 3.

- 6) C'était *la seule* grande ville qu'ils *eussent* à traverser.²⁰

Vom *Participe passé*: I. Le comte de Fersen, déguisé en cocher

La princesse, éplorée, assise entre deux ballots

Le roi et son fils, obligés de venir

On ramène les voitures, escortées par Drouet

II. Le peuple était agité.

La voiture fut promptement réparée.

Les chevaux étaient placés.

Les voitures étaient attelées.

III. Le roi avait choisi trois gardes du corps.

Les gardes du corps, que le roi avait choisis.

On avait réparé la voiture dans une heure.

La voiture qu'on avait réparée dans une heure.

M. de Bouillé avait pris des dispositions.

Les dispositions que M. de Bouillé avait prises.

IV. Le général *s'est* chargé de placer les chevaux

Mme Elisabeth *s'est* chargée de conduire Madame royale.

Le roi et le Dauphin *se* sont précipités dans la voiture.

La reine et Mme Elisabeth *se* sont retirées

aber: La reine *s'est* figuré que Mme. Sausse lui était favorable.

V. *Les heures* que le général a attendu.

Les 500 francs que la voiture a coûté.

Les deux quintaux que le bagage a pesé.

VI. La poussière qu'il a *fait* sur la route de Châlons.²¹

Vom *Infinitiv*:

1) Tout dormait ou *semblait dormir*. — Ils *descendent* et *vont s'informer* Enfin ils *reviennent* rejoindre les voitures . . . Personne n'*ose* s'opposer au départ.²²

2) Les voitures sont obligées *de* franchir le pont au pas. Le roi se proposait *d'aller* chercher un refuge. Le comte se chargea de faire préparer la voiture u. s. w. (Einheit 4.)

3) Ils cherchent *à* découvrir, une réparation à faire de nature, à éveiller des soupçons u. s. w. (Einheit 3.)²³

²⁰ Regel angeben und die Verben des Wollens, Sagens und Meinens aufzählen. Vergleiche Abschluss.

²¹ Die Regeln angeben. Vergleiche Abschluss.

²² Die Beispiele aufzählen.

²³ Die Ergänzungen angeben: sortir du palais, servir de guide etc.

Präpositionen: *de:* sortir, servir, s'apercevoir, examiner, s'informer, demander, consulter.

à: partir, suivre, préparer.

en: se déguiser.

par: sortir, mener, commencer.

Gallicismen: Elle revient sur ses pas; le roi avait voulu sortir le dernier.²⁴

Diese induktiv im Anschluss an die Lektüre und durch Abstraktion gewonnene Grammatik hat vor der systematisch und isoliert überlieferten »Regel-Grammatik« zwei Vorzüge voraus: Sie wird von den Schülern klarer erfasst und sicherer behalten.

Nichtsdestoweniger sind noch mannigfache Übungen nötig, um ein sicheres Können zu verbürgen. Wir machen daher so lange Extemporalien bald über diesen, bald über jenen Teil des Systems, als in der Anwendung der Regeln noch Unsicherheit sich zeigt und wir nehmen den Stoff dazu sowohl aus dem Erfahrungskreis der Schüler als auch aus den bekannten Schulgrammatiken von Benecke, Borel, Kampmann, Keller, Breitinger und anderen.

Stossen wir dabei bei einzelnen Schülern auf Fehler, so greifen wir zunächst zum betreffenden Paradigma, hilft auch das noch nicht, auf die Synthese zurück und bauen den Abstraktionsprozess nochmals auf.

Wir dürfen aber nicht wochenlang die Unterrichtsstunden zur Repetition und Befestigung des Gelernten anwenden; das würde leicht im Schüler das Gefühl erwecken: der Unterricht stehe still. Um dem vorzubeugen, lesen wir mit den Schülern ausgewählte Abschnitte aus *Thiers: Les malheurs de Louis XVI*, (französisches Lesebuch von Breitinger & Fuchs, II. Heft. Frauenfeld. J. Huber.)

Der Stoff ist den Schülern durch die vorangegangene Lektüre von »La fuite de Louis XVI« zum grossen Teil bekannt, und die ihnen noch unbekannten Details sind in hohem Grade interessant; *neu ist nur die Form, aber nicht in dem Grade, dass eine Behandlung nach den Formalstufen nötig wäre.*

Daher tritt die *cursorische* Lektüre an die Stelle der statarischen, und wir übersetzen nur noch die schwierigeren Stellen in die Muttersprache. Wir ziehen die Grammatik nur soweit herbei, als das Verständnis es heraus fordert, und versuchen mit Umgehung der Retroversion den Inhalt mündlich und schriftlich in französischer Sprache wiederzugeben.

Das ist eine echte Übung der V. Stufe und dient als Gradmesser,

²⁴ Sie aufzählen.

wie weit die Schüler durch die nun abgeschlossene Behandlung des ersten grössern Lesestückes in der französischen Sprache weitergebracht worden sind, worauf es schliesslich doch wohl am meisten ankommt.

Naturkundliche Unterrichtsstoffe zum „Vaterländischen Lesebuch“, III. Teil.

Von Professor A. Florin.

Wir haben uns bei der Auswahl des naturkundlichen Lehrstoffes für jedes Schuljahr zu fragen: Welche Interessen regt 1) der historische Hauptstoff an, 2) Worauf weist die Geographie des fraglichen Schuljahres hin, 3) Was soll aus dem Naturlauf des Jahres in dem betreffenden Schuljahr besonders gewürdigt werden. 4) Endlich wird noch Unvorhergesehenes, das durch das eine oder andere Unterrichtsfach, durch Beobachtungen der Zöglinge u. s. w. in die Sphäre des Interesses gerückt ist, eine Stelle finden. Es ist klar, dass der letztgenannte Fundpunkt im Lehrplan keine Berücksichtigung finden kann.

Wir wollen nun Punkt für Punkt den Stoff für das betreffende Schuljahr aufsuchen und umgrenzen.

I. Naturkundliche Stoffe, auf welche die Nibelungen hinweisen.

Von vorne herein wollen wir einer falschen Auffassung und Ausdeutung der Konzentrationsidee begegnen. Der Anschluss der Naturkunde an die Geschichte (oder irgend ein anderes Fach) ist nicht etwa so gemeint, dass ein naturkundlicher Gegenstand, der in der Geschichte genannt wird, nun sofort als »Einheit« in der Naturkunde auftrete; etwa, wenn es in den Nibelungen heisst: Sie kamen in einen weiten Saal, von edlem Marmor, so grün als wie das Gras, dass die Naturkunde nun gleich vom Marmor spreche. Solche Konzentration ist nicht im Sinne Zillers. Wir halten an dem Grundsatz fest: Es sind in der Naturkunde Stoffe zu wählen, für welche die Teilnahme durch die übrigen Unterrichtsfächer rege geworden ist. Es werden dies rücksichtlich des historischen Stoffes des Schuljahres zunächst namentlich Gebiete der Naturkunde sein, welche *Hauptmotive* des Geschichtsstoffes in ihrer Weise reproduzieren und ihnen kongenial sind. So werden z. B. im Anschluss an »Wilhelm Tell«, wo die Geschichte eines Gebirgsvolkes entrollt wird, die Lebensbedingungen desselben behandelt.

Das ist der eine Anknüpfungspunkt. Nun kann aber auch in der Geschichte selbst ein naturkundliches Gebiet besonders angezogen sein und tieferes Interesse für sich wecken, wie dies z. B. in den Nibelungen der Fall ist, wo von der Jagd, bei welcher Siegfried von Hagen getötet wird, erzählt wird. Es fragt sich nun aber, ob wir in diesem Fall die Tiere,

Pflanzen u. a., von denen in der Geschichte gesprochen wird, in der Naturkunde behandeln sollen. Wir müssen hier einem weiteren Irrtum mit Ziller nur oberflächlich bekannter Leute entgegen treten. Aus dem Begriffe der Konzentration folgt nämlich nicht, dass immer gerade *die* Gegenstände, die in den Erzählungen auftreten, also z. B. die Palmen, wenn davon bei Robinson die Rede ist, oder der Elch, weil derselbe in der Jagd Siegfrieds als Beutetier genannt wird, behandelt werden. Das Interesse, welches durch irgend ein Unterrichtsfach für ein naturkundliches Gebiet geweckt wird, nehmen wir allerdings in unsern Dienst. Wenn also z. B. in den Nibelungen auf die Jagdtiere hingedeutet wird, so ziehen wir diese in den Kreis der Betrachtung, wir beschreiben aber von den dort genannten Tieren, nur diejenigen, die bei uns vorkommen und dazu noch andere bei uns lebende; d. h. also: wir behandeln die in die Zone des Interesses gerückte *korrespondirende* Gruppe der heimatlichen Jagdtiere. Ein anderes Beispiel. In der biblischen Geschichte wird von den Herden Abrahams und Lots erzählt. Da behandeln wir in der Naturkunde nicht die Weidetiere des Orients, sondern die korrespondirende heimatkundliche Gruppe der Weidetiere u. s. w.

Das ist der andere Gesichtspunkt der Anknüpfung. In der eröffneten Perspektive erblicken wir nun die naturkundlichen Stoffe, die sich uns direkt im Anschluss an die Nibelungen anbieten. Es sind dies vor allem die *Jagdtiere* und unter diesen besonders die *Raubtiere*. Hauptzüge der Erzählung — List und Kraft — fesseln bei diesen das Interesse ganz besonders. Demnach sollen zur Behandlung kommen: *Der Bär* jedenfalls in Landesgegenden, wo derselbe vorkommt. *Der Fuchs, der Marder, der Iltis, das Wiesel, der Dachs*. Von gefiederten Räubern jedenfalls *der Hühnerhabicht*.

Die Besprechung der genannten Tiere führt von selbst auf die Behandlung des *Hasen*, welchen Fuchs und Marder verfolgen. Hieher gehört auch der *Hund*, besonders der Jagdhund, als treuer Gehilfe des Jägers und die *Katze*, die schlaue Diebin und Feindin des Hundes, ferner *Hirsch* und *Reh* als Jagdtiere des Waldes. An den Bär schliesst sich die Besprechung über das *Sommerleben der Schafe* in unsern Bergen an, zudem auch als Kontrast zu den Schafherden, von denen in der Geographie bei den Bildern aus dem alten Heunenlande die Rede ist. (V. L. III. S. 65.)

Ferner ist *das Pferd* zu besprechen. Zu einem Ritter gehörte ein Pferd, *dann Waffen*: Die Flinte, der Säbel u. a. Anschluss an die Bewaffnung der Helden in der Nibelungensage und an die Jagd. *Die Schmiede* (Arbeiten und Werkzeuge). Anschluss: Siegfrieds Schwert, Pferde beschlagen.

Das Eisen. Anschluss: Siegfried bekam den Nibelungenschatz, Edelsteine und Gold. Diese stammen aus dem Innern der Erde. Nicht so kostbar, aber dem Menschen viel nützlicher ist das Eisen, das auch aus

dem Erdinnern kommt, überdies bilden Schmiede und Waffen interessante Beziehungen.

Aus dem Innern der Erde gewinnt man auch *Salz*. Auf die Behandlung des Salzes führt ausserdem auch die Geographie, vergleiche »die Salz-lager bei Rheinfelden« im Lesebuch. (Seite 39.)

Damit sind die naturkundlichen Materialien, die auch den historischen Hauptstoff des Schuljahres angeregt werden, erschöpft und wir fragen uns:
II. Auf welche naturkundlichen Stoffe die Geographie dieses Schuljahres hinweist.

Im Anschluss an die Mündung des Rheins in die Nordsee wird *das Meer* besprochen; dann das *Renntier* als Nutztier des hohen Nordens mit Beziehung auf Island. *Das isländische Moos*, als Nahrung des Rens. *Der Wolf*, anschliessend an die Kulturbilder aus dem alten Heunenlande. Das s. v. *Schwein* ebenfalls.

Der III. Fundpunkt: *Was soll aus dem Naturlauf des Jahres* im vorliegenden Schuljahr zur Behandlung kommen? liegt nicht mehr im Rahmen, den der übrige Unterrichtsstoff zieht. Der Beziehungspunkt dafür ist die Heimat. Die betreffenden Beobachtungen u. s. w. sind ein Stück *Heimatkunde*; allerdings nicht in dem beschränkten Sinne, wie der Ausdruck häufig gefasst wird, sondern in demjenigen, wie ihn *Finger* in seiner berühmten Schrift braucht. — Wir entnehmen die Hinweise auf das, was beobachtet werden sollte, grösstenteils den trefflichen Schriftchen von *Ernst Piltz*.¹⁾ Die Beobachtungen beziehen sich auf die verschiedenen Gebiete der Naturkunde. Wir stellen sie hier unter Hauptgesichtspunkte zusammen.

Vom Himmel.

Die Sonne.

1. Betrachtet zu verschiedenen Zeiten die Gestalt der Sonne.
2. Kommt einem die Sonne immer gleich gross vor?
3. Zeigt die Sonne zu verschiedenen Tages- und Jahreszeiten dieselbe Farbe und denselben Glanz?
4. Betrachtet oft den Schatten eines Baumes. Was habt ihr zu verschiedenen Tages- und Jahreszeiten über Grösse, Lage, Gestalt und Dunkelheit des Schattens gefunden?
5. Verfertigt euch zu Hause eine Sonnenuhr (wie diese hier) beobachtet sie fleissig und vergleicht ihren Gang mit dem der gewöhnlichen Uhr.
6. Beobachtet den Sonnenauf- und Sonnenuntergang möglichst oft von ein und demselben Orte aus (z. B. Fenster, Garten.)

¹⁾ 700 Aufgaben für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat, II. Auflage. Preis 65 Cts., und „Über Naturbeobachtung des Schülers. Beitrag zur Methodik des Unterrichts in der Heimats- und Naturkunde.“ Preis 75 Cts.

7. Auf jeden Fall sucht Zeit und Ort des Sonnenauf- und Unterganges am 21. März, 21. Juni und 21. September zu beobachten.

Der Mond.

1. Wie erscheint das Licht des Mondes im Vergleiche zu dem der Sonne?
2. Beobachtet so oft als möglich den Aufgang und den Untergang des Mondes und achtet dabei auf den Ort und die Zeit!
3. Beobachtet die Veränderung der Gestalt des Mondes!
4. Beobachtet die Länge der Zeit zwischen zwei Vollmonden, zwischen zwei Neumonden.

Die Sterne.

1. Beobachtet die Sterne, die immer am Himmel zu sehen sind!
2. Beobachtet die Stellung des Mondes zu demselben!
3. Lernt einige Sternbilder kennen! Siebengestirn, Sense u. a.
4. Beobachtet in der Zeit vom 10.—12. August und vom 13.—14. November die etwa fallenden Sternschuppen!
5. Wie fallen die Sternschuppen?

Von der Luft.

Der Wind.

1. Beobachtet oft den Wind nach Richtung und Stärke.
2. Beobachtet die Färbung der Wolken beim Föhnwind.
3. Welcher Wind bringt uns gewöhnlich helles Wetter, welcher Regen?
4. In welchen Jahreszeiten herrscht bei uns der Föhn?

Der Regen.

1. Achtet auf die Richtung der niederfallenden Regentropfen.
2. Wann fallen grosse Regentropfen?
3. Beobachtet, ob es immer gleichzeitig im ganzen Tal regnet.

Der Regenbogen.

1. In welchen Jahreszeiten beobachtet man den Regenbogen?
2. Wie steht immer der Regenbogen?
3. Merkt euch die Farben des Regenbogens?

Der Tau.

1. Beobachtet, welche Dinge am meisten betaut werden.
2. In welcher Jahreszeit fällt der meiste Tau?
3. Wann im Jahre ist besonders Reif zu merken?

Der Schnee.

1. Beobachtet die Gestalt der Schneeflocken.
2. An welchen Bergseiten hält sich bei uns der Schnee am längsten?

Von den Pflanzen.

Das Keimen.

1. Nehmt guten Samen mehrerer Pflanzen, z. B. Erbsen, Bohnen, Roggen, Mais u. a.

- a) Leget die gewählten Samen zu verschiedenen Zeiten, z. B. am 1. und 15. der Monate April, Mai, Juni an einem geeigneten Orte in die Erde.
- b) Von jeder Art leget mehrere Stücke verschieden tief, $\frac{1}{2}$, 1, 2, 3, 4 u. s. w. Centimeter tief.
2. Beobachtet, nach wie vielen Tagen bei jeder Probe die Keimblättchen erscheinen.
3. Beobachtet, wie sich die Keimlinge der verschiedenen Pflanzen unterscheiden.

Die Blütezeit.

1. Schreibet den Tag auf, an welchem ihr die erste offene Blüte von folgenden Pflanzen seht:
Erdbeere, Kirsche, Birnbaum, Apfelbaum, Holunder u. s. w.
2. Beobachtet Pflanzen, die erst im Herbst blühen.
3. Schaut nach, ob es Pflanzen gibt, die in allen Jahreszeiten blühen.
4. Ob es auch Pflanzen gibt, an denen man Blüten und Früchte zugleich findet.

Die Reifezeit.

Der Erdbeeren, der Kirschen, der Äpfel, der Birnen, der Gerste, des Roggens, der Kartoffel u. a.

Von den Tieren.

1. Welche Vögel bleiben auch im Winter in unserer Heimat?
2. Welche von denselben kommen vor unsere Fenster, um die hingestreuten Körner oder Brosamen aufzupicken?
3. Merket die Zeit, wann die Schwalben sich zum Wegzuge sammeln. Wann dieselben wieder bei uns eintreffen.
4. Schreibet auf, wann ihr bekannte Vögel, die den Winter nicht bei uns zubrachten, zum ersten Male wieder gesehen.
5. Suchet brütende Vögel zu beobachten! Ihr werdet ihnen aber nichts zu leide tun. Beobachtet auch, was für Insekten die kleinen Vögel ihren Jungen zutragen, wo sie die Insekten herholen u. s. w.
6. Merket auch, wann die Frösche erwachen, wann der Fischer die ersten Forellen fängt.
7. Legt Froschlaich in ein grosses Gefäss mit Wasser und legt zarte Wasserpflanzen («Brunnenmoos») dazu. Beobachtet die Veränderungen des Laichs.

Damit haben wir angedeutet, was unter den Beobachtungen aus dem Naturlauf des Jahres zu verstehen ist und zugleich auch, worauf dieselben sich auf der Altersstufe, die uns hier beschäftigt, zu richten haben. Es ist selbstredend, dass der Lehrer den von uns angedeuteten Stoff erweitern oder reduzieren wird, je nach den vorliegenden Verhältnissen. Die Haupt-

sache ist, dass die Jugend zur Beobachtung des Naturlebens angeregt wird. Durch solche Beobachtung erfährt der naturkundliche Unterricht eine Förderung, wie durch nichts anderes, die schönsten und vollständigsten Naturaliensammlungen können dieselben nie und nirgends ersetzen. Freilich sollte die Jugend ausser der Schule auch durch die Familie zur Beobachtung angeregt werden und das würde auch geschehen, wenn die Eltern nur wüssten, wie wichtig das für ihre Kinder ist. Viele unserer Bauern sind z. B. Wetterpropheten par excellence, die Windrichtungen, Wolkengestalten, Temperatur, Erscheinungen im Tierleben, welche mit der Witterung zusammenhängen, genau beobachten. Sage man ihnen, es sei für ihre Buben bildend, wenn sie mit ihnen über solche Dinge reden.

Die Bauern kennen das Leben der Haustiere ganz genau; veranlasse man sie, auch ihre Kinder früh damit bekannt zu machen.

Jeder andere bei uns ist ein Jäger und es wäre schon im Hinblick auf die Kenntnis des Tierlebens zu beklagen, wenn Gesetze geschaffen würden, die das Recht der Jagd nur wenigen zugänglich machten. Der Jäger ist für seinen Knaben ein Lehrer der Zoologie, wie er besser nicht zu finden ist. Er sollte es aber wissen, dass er das sein kann. Nebenbei gesagt, ist es erfreulich zu sehen, dass unsere Bündner Lehrer nun wirklich anfangen, die Jäger als Lieferanten für Anschauungsmaterial zum naturkundlichen Unterricht zu benutzen. (Siehe die letzten Jahresberichte des bündnerischen Lehrervereins). Freilich genügt es nicht, den Kindern bloss zu sagen: beobachtet mir jetzt nun das und dies. Der Lehrer muss mit gutem Beispiel vorangehen. Dazu hat er namentlich bei Spaziergängen Gelegenheit, oder durch Beobachtungen, die er an Pflanzen und Tieren im Schulzimmer mit seiner Schaar anstellt. (Vergleiche den 2. Jahresbericht des Bündner Lehrervereins). Es genügt aber nicht, dass man bloss Beobachtungen machen lässt. Dieselben sollen auch geordnet, berichtet und zusammengestellt werden. Etwa im Dezember, wenn es draussen stürmt und die Schneeflocken ans Fenster schlagen, heisst es: Das ist heute ein Wetter. Ihr habt vieles über Wind und Wetter beobachtet, ich habe auch im Frühling vor dem Examen gesagt, ihr solltet die Windrichtungen, den Regen, die Wolken u. s. w. den Sommer und Herbst über beobachten. Jetzt wollen wir nun sehen, was ihr darüber wisst. Nun wird das Beobachtungsmaterial zusammengetragen. Einige Tage später ist eine schneidende Kälte. Finkenmännchen, Spiegelmeisen und Spatzen kommen geflogen und picken aus dem Futterkästchen, das hoffentlich nun vor jeder Schulstube hängt, Brosamen und Körner, die ihnen Lehrer und Schüler hingestreut. An diese Beobachtungen reihen sich Besprechungen an über die Wahrnehmungen der Kinder aus dem Leben der Vögel, insbesondere über den Wegzug der Schwalben, Rotschwänze, Finkenweibchen u. a. Bei der Zusammen-

stellung von Beobachtungen wird man häufig auf den *gleichen* Gegenstand unter *anderem* Gesichtspunkt stossen, was äusserst günstig ist und das Interesse vertieft. Häufig wird die Zusammenfassung von Beobachtungen auch soweit führen, dass dieses oder jenes Objekt ausführlicher besprochen wird, dass dasselbe als methodische «Einheit» auftritt, so z. B., wenn wir etwa über das Aufblühen der ersten Frühlingspflanzen reden, werden diese Pflanzen dann gleich auch beschrieben. Diejenigen, für die in unserm Lehrplan zu wenig von «Pflanzen» steht, finden darin den Fingerzeig, das Gewünschte herbeizuziehen. Es ist nämlich nicht Zufall, dass wir in der Naturkunde auf der untern Stufe die Vertiefung in die Pflanzenkunde zurückdrängen; es ist unsere Überzeugung, dass ein tiefergreifendes Interesse für die Pflanzen erst dann entsteht, wenn die Freude an der Naturkunde überhaupt schon entzündet ist. Leben zündet sich nur an Leben an; das Kind interessiert sich zunächst für das, was lebt und sich bewegt, also für Tiere vielmehr, als für Pflanzen. Wir verweisen hiefür auf die schöne Schrift von *Berthold Sigismund*: «Die Familie als Schule der Natur» (Preis 4 Fr.). Wie die Beobachtungen aus dem Naturlauf des Jahres mit dem Lesebuch zu verbinden sind, werden wir in der Besprechung des poetischen Anhangs unseres Büchleins zeigen.

Die Methodik fasst zwei Hauptgesichtspunkte ins Auge: 1. Den Lehrstoff und die Detaillirung desselben für das einzelne Fach und einzelne Schuljahr, 2. Das Lehrverfahren bei der Behandlung dieses Stoffes in den einzelnen Fächern und auf den verschiedenen Schulstufen. Der erste Punkt ist nun für die vorliegende Untersuchung erschöpft, die zweite Hauptfrage ist bloss beantwortet in Bezug auf die Naturbeobachtung der Schüler. Es erübrigt uns also noch die Andeutung des Lehrverfahrens bei den andern naturkundlichen Stoffen nebst Hinweisen auf die Benutzung des Lesebuches an den zutreffenden Stellen.

Vor allem möchten wir daran erinnern, dass es bei der Besprechung der Tiere — Fuchs, Marder, Hund u. s. w., nicht *einzig und allein* auf das Aussehen ankommt. Wenn man die Lesebücher anschaut, die sämtlichen naturkundlichen Lehrstoff des Schuljahres bieten, wenn man sieht, wie da die Merkmale der Tiere aufgezählt sind: Anzahl der Backenzähne, Schneidezähne, Eckzähne; die Zehen u. s. w., wie aber das Leben und die Eigenschaften mit ein paar Phrasen abgefunden werden, wie sehr listig, sehr blutdürstig, sehr treu u. s. w., so kann man es sehr gut begreifen, dass die Naturkunde bis jetzt in unsern Schulen Kinder und Lehrer ziemlich kalt gelassen hat.

Tiere ihrem Aussehen nach kennen zu lernen, ist wichtig und nötig; aber ebenso wichtig und für das Kind, ja für jedermann ungleichviel interessanter und bildender ist es, das *Tierleben* kennen zu lernen. Tschudi's

Tierleben der Alpenwelt ist nicht durch seine Bilder und Beschreibungen ein liebes Hausbuch geworden, sondern dadurch, dass es uns das Leben der Tierwelt im Alpengebirge entrollt. Die fesselnden Schilderungen von Brehm und Karl und Adolf Müller sind für den Naturforscher und den Laien gleich interessant; weshalb? sie erzählen das Leben der Tiere, die Gestalt findet nur soweit Berücksichtigung, als sie zum Verständnis der seelischen Eigentümlichkeiten dient.

Warum will die Schule hier wieder einmal nichts von der Fachwissenschaft lernen?

Warum soll nicht auch die Volksschule an die Resultate und Erfahrungen der Fachwissenschaft gebunden sein? Dass sie dies punkto Naturkunde nicht sorgfältig genug tut, zeigt am besten von vielen Beispielen das folgende: Eine Unzahl von Lehrbüchern enthält die Beschreibung des Eichhorns. Dasselbe ist zum naivsten und unschuldigsten Tierchen mit Diminutiven ohne Zahl aufgeputzt, dem gegenüber ist sicher festgestellt, dass dieser Tugendheld der Schullesebücher mit Vorliebe die Eier der Tannenmeisen und mancher anderer kleiner Vögel aufstößt, und allerdings sehr »possierlich« auffrisst.

Wir haben bei der Behandlung eines Tieres demnach zwei Hauptpunkte zu berücksichtigen: I. Das Aussehen des Tieres, II. das Leben desselben. Um das Aussehen zu bieten, haben wir verschiedene Hilfsmittel. Erstens ist es die Anschauung des Tieres selbst in natura: tot oder lebendig oder ausgestopft. Die meisten Tiere, deren Behandlung wir vorgeschlagen, wird der Lehrer wohl ohne grosse Mühe in natura vorweisen können; ausgenommen hievon sind Bär, Wolf, Ren und vielleicht auch der Hirsch. Dabei greifen wir zu Veranschaulichungsmitteln, wir benutzen auch Abbildungen.¹⁾ Solche werden von den genannten Tieren leicht aufzutreiben sein. Man kann sich aber auch behelfen ohne Abbildung. So ist es möglich z. B. eine annähernd richtige Vorstellung des Wolfes zu bilden durch Vergleichung mit dem Hund. Überhaupt wird der vorgeschlagene Lehrplan für Naturkunde dem Lehrer keine Gelegenheit geben, an diesem wichtigen Unterrichtsfach vorbeizustreichen mit der bei uns leider noch vielgehörten Entschuldigung: Naturkunde wäre ganz hübsch, aber es fehlt das nötige Anschauungsmaterial und es fehlt bei den Schulräten der gute Wille, solches zu beschaffen. Wie die Besprechung des Aussehens eines Tieres (auch einer Pflanze) erfolgt, ist in diesen Blättern schon wiederholt gezeigt worden und wir wollen schon oft Gesagtes hier nicht wiederholen. — Das Leben der Tiere kann teils von den Kindern beobachtet worden sein, teils muss der Lehrer die nötigen Mitteilungen machen. Um dies in einer Form

¹⁾ In welcher Weise ist im I. Jahrgang der Seminar-Blätter gezeigt worden.

tun zu können, die die Kinder anspricht, muss er ein liebevoller Beobachter des Tierlebens werden.

Die Darbietung von Selbstgesehenem nimmt unwillkürlich eine Lebendigkeit an, dass sie den kleinen Hörer zu eigener Beobachtung reizt. In den Bildern aus dem Tierleben im vaterländischen Lesebuch hat lediglich das Leben der Tiere Berücksichtigung gefunden. Die Bekanntschaft mit dem Ansehen wird vorausgesetzt. Wir denken uns den Unterrichtsgang so: Erstens Besprechung des Aussehens nach einer bestimmten Disposition und Zusammenfassung zu einer zusammenhängenden Darstellung nach den Forderungen der geläuterten Totalauffassung. Zweitens: Aus dem Leben des Tieres. Analyse: Was wisst ihr darüber? Die Kinder sprechen sich darüber aus. Berichtigung und Zusammenfassung dessen, was die Kinder gebracht. Synthese: Wir wollen nun sehen, was in unserm Lesebuch über das Leben des Tieres steht. Allerdings mag von den Kindern schon manches in der Analyse gesagt worden sein, aber das Lesebuch bietet das schon bekannte wieder unter anderm Gesichtspunkt, verknüpft mit neuen Zügen. Dem Neuen, das die Lektüre dem Schüler vermittelt, mag dann endlich der Lehrer noch beifügen, was etwa im Lesebuch übergangen ist.

Die Besprechung lebloser Naturgegenstände wird analog der Beschreibung von Tieren und Pflanzen, sich auf zwei Hauptgesichtspunkte beziehen,

- I. auf die Erscheinung des Gegenstandes und seine Eigenschaften.
- II. auf seine Beziehungen zum Menschen, zu Tieren und Pflanzen u. s. w.

Wir wollen das einzuschlagende Lehrverfahren andeuten, durch Skizzierung einer einschlägigen Präparation. Wir wählen dafür das Salz. Ziel: Von einem Gegenstand reden, den die Mutter der Suppe und den meisten andern Speisen beimengt.

Analyse a) Wozu wir das Salz brauchen? Als Würze der Speisen. Alles? Gekochtes Obst z. B.? aber in welchen Speisen? Brot, Suppe, Fleisch u. s. w. Aber nur in der Küche? Die Bauernkinder werden wissen, dass man auch dem Vieh Salz gibt.

Synthese a): Ungesalzen schmecken die Speisen nicht gut; auch würden sie uns ohne Salz nicht gut bekommen. Die Rinder, Ziegen und Schafe, auch die Schweine lieben das Salz. Ob man's ihnen nur gibt, weil sie es gerne haben. Nein, es ist für diese Tiere sehr gesund. Wenn man dem Rind kein Salz reicht, so gedeiht es nicht gut. Im Stall fängt es an, an der Krippe zu nagen (wird «käuend», «rellt», wie das Volk sagt). Auch manche wilde Tiere lieben das Salz: Das Reh, der Hirsch, die Gemse u. s. w. Der Jäger legt diesen auch an geeigneten Orten Salz, um sie anzulocken.

Analyse b) Was ihr über das Aussehen und die Eigenschaften wisst: weiss, körnig, schwer, schmeckt bitter. Was mit ihm geschieht, wenn

man's in Wasser schüttet, hat mir keiner gesagt, nämlich? Wir wollen nun eine Hand voll Salz in das Wasser, das ich hier in dem Teller habe, schütten.

Synthese b) Was ist damit geschehen? Es hat sich aufgelöst. Man sieht nichts mehr vom Salz. Man merkt aber vielleicht noch etwas von ihm im Wasser. Wer will versuchen? Richtig, das Wasser schmeckt ganz salzig. Ich will nun den Teller mit dem salzigen Wasser auf den warmen Ofen stellen und dann wollen wir morgen nachsehen.

Schaut her, da ist unser Teller wieder. Was seht ihr darauf? Kein Wasser mehr und da ist wieder das Salz und schöner als wir's gestern hineingetan. Fast lauter schöne, glänzende Säulchen. Wo mag nun auch das Wasser hin sein? Es war ihm am Ende beim Salz zu bitter. (Erklärung: Durch die Beobachtung des Verdampfens beim Sieden, hier auch so, nur langsamer. Das langsame Verdampfen heisst verdunsten.)

Wir wollen jetzt noch einen Versuch mit dem Salz machen. Da unten vor dem Schulhause haben die grossen Buben eine Eisbahn, auf der die kleinen immer ausglitschen; ich gehe hinaus und werfe ein paar wackere Hände voll Salz darauf. Gebt um 4 Uhr acht, was mit der Eisbahn geschehen ist. Nun, wie war's gestern mit der Eisbahn? Das Salz hatte sie ganz zerfressen. Richtig.

Nun möchtet ihr aber auch wissen, woher man denn eigentlich das Salz bekommt?

Analyse c: Vermutungen darüber.

Synthese c: Ausführung im Rahmen des auf Seite 39 unseres Büchleins Gebotenen. Abschnitte ebenfalls nach den betreffenden Überschriften, doch hat hier die Darbietung nicht durch die Lektüre, sondern durch darstellenden Unterricht zu erfolgen, durch die Lektüre würde die Selbsttätigkeit der Schüler nicht genügend zur Entfaltung kommen. Sehr vieles über die Gewinnung des Salzes können die Kinder gestützt auf das Vorausgegangene bei nur einigermaßen geschickter Leitung selbst finden.

Assoziation und System:

1. Zusammenstellung der Eigenschaften des Salzes.
2. Gebrauch: Würze für viele Speisen; welchen Tieren es lieb und nützlich ist.
3. Arbeiten bei der Gewinnung aufzählen.
4. Vergleichung mit dem Zucker.
5. Mit schon bekannten Mineralien zusammenstellen.

Methode. 1. Zeichnung von Werkzeugen, die bei der Salzgewinnung verwendet werden.

2. Lektüre: »Geschichte vom Salz«, S. 39 f.
-

Pädagogische Versammlungen und Konferenzen.

1. Die XX. Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Nürnberg, Pfingsten 1888.

Die Jahresversammlungen des V. f. w. P. (um empfindliche Nerven nicht unnötig zu reizen, wollen wir statt des vollen Titels nur die Initialen schreiben) weichen in mehr als einer Beziehung von den üblichen Lehrertagen ab.

Der auffallendste Unterschied ist wohl der, dass keine Vorträge gehalten, sondern dass bloss die im Jahrbuch niedergelegten Arbeiten diskutiert, d. h. bekämpft oder unterstützt, eingeschränkt oder weiter ausgeführt werden. Ob sich dieser Modus auch in grösseren Versammlungen von tausend Mitgliedern und darüber bewähren würde, weiss ich nicht; für kleinere Versammlungen dagegen von nur ein- oder zweihundert ist er ungemein fruchtbar und fördert die Pädagogen und die Pädagogik ungleich mehr als rasch verklingende Vorträge. Die Mitglieder können die zur Diskussion gelangenden Arbeiten vorher sorgfältig studiren und sich auf die Debatten gründlich vorbereiten. Dadurch gewinnen diese selbst an Gediegenheit und Objektivität und wird der Phrase und dem unnötigen Gerede zum vornherein der Faden abgeschnitten. Was einer gesagt hat, braucht ein anderer nicht noch einmal zu sagen und was allen klar ist und bereits feststeht, muss nicht erst wieder ab ovo bewiesen werden. — Dabei kommt es dem Verein sehr zu statten, dass er in der Herbart'schen Pädagogik und Philosophie einen gemeinsamen Boden für seine Untersuchungen und Überlegungen gefunden hat und an diesem Baugrund so lange festhält, als die betreffenden Lehren anerkannt, resp. ausgebaut und weiter entwickelt werden können.

Dass nun aber ein jeder sich Herbart-Ziller verschrieben habe und auf ihre Worte als das letzte Credo des Vereines schwöre, das sind Märchen, womit der «Weise von Karlsruhe» vor drei Jahren die gläubige Menge zu ängstigen gesucht hat.

Die Hauptarbeit jedoch ruht auf den Schultern des Vorsitzenden: nicht nur muss er die Arbeiten des Jahrbuches gründlicher und sorgfältiger als jeder andere studiren; das Gelingen der Debatten und damit die Förderung des einzelnen und ganzen hängt wesentlich davon ab, wie er sie leitet.

Da würde es nicht genügen, über die «wohldurchdachte Arbeit» die Diskussion zu eröffnen und «wenn sie nicht benutzt wird», zu schliessen. Da muss der Vorsitzende zugleich ein Vorleuchtender sein und für jede Abhandlung eine gute Disposition für die Diskussion entwerfen und sich dann selber in hervorragender Weise daran beteiligen, sei es, dass er die Fragen, um die es sich handelt, geschickt formulirt oder unter neue Ge-

sichtspunkte rückt, sei es, dass er die Ergebnisse der Beratungen rasch und sicher in Begriffe fasst und so festnagelt.

Es herrscht unter den Mitgliedern des Vereins nur eine Stimme des Lobes über die ganz ausgezeichnete Art und Weise, mit welcher unser derzeitiger Vorsitzender, Herr Professor Dr. Vogt, sich dieser schwierigen und aufreibenden Aufgabe entledigt. Dieses Lob erstreckt sich auch auf die Sorgfalt, die er auf die Herausgabe der „Erläuterungen zum Jahrbuch“ verlegt. Es wurde daher mit Freuden begrüsst, dass Herr Professor Vogt sich der einstimmig erfolgten Wiederwahl unterzogen und aufs neue die Leitung des Vereins übernommen hat. Wir wollen hoffen, auf viele Jahre.

Der eigentlichen Generalversammlung geht am Vorabend eine Vorversammlung voraus zur gegenseitigen Begrüssung, zur Festsetzung der Tagesordnung und zu Mitteilungen über „Handel und Wandel“ der Schule Herbarts.

Die Vertreter der Lokalvereine und Herbartkränzchen erstatten Bericht über ihre Tätigkeit. Die Zahl derselben wird von Jahr zu Jahr grösser und was wir da zu hören bekamen von Altenburg, Auerbach, Eisenach, Jena, Dresden, Chemnitz, Leipzig, Annaberg, Halle, Plauen i. V., ferner aus den Rheinlanden, aus Schlesien und Posen und was man sonst vernahm vom Stand des Herbartianismus in Baden, in Norddeutschland und Siebenbürgen und von den Konferenzen zu Soest und Delitzsch, das war für unser einen eine rechte Freude.

Die Berichterstattung über die Tätigkeit der Herbartianer in der Schweiz fiel, da ich der einzige Vertreter war, mir zu. Als man die Generalversammlung nach Nürnberg verlegte, um (im Scherze gesprochen) die Bayern zu „erwecken“, hatte man darauf gerechnet, dass die Schweizer den voraussichtlichen Ausfall an Sachsen decken würden, und als ich nun ankam und die Freunde „stürmisch“ begrüsst, da rief es von allen Seiten: Wo ist der Gewalthaufen? Wo sind die andern? Ist N. N. auch da? Ist P. P. auch mit?

Da schämte ich mich fast meiner „Alleinigkeit“ und deklamirte halb stolz und halb verlegen:

„Ich stehe hier statt einer Landsgemeinde⁴
Und muss nun gelten für ein ganzes Volk.“

(Nach Sachsen und Preussen hat nämlich die Schweiz am meisten Mitglieder im V. f. w. P.)

Die Freunde aber entschuldigte ich, so gut ich's konnte. Bei uns gebe es leider keine Pfingstferien, noch weniger Reiseentschädigungen für den Besuch der Generalversammlungen des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik; da müsse man schon die Ersparnisse angreifen. Wenn aber der Verein noch weiter nach Süden, bis an den Fuss der Alpen rücken

und seine Generalversammlung statt zu Pfingsten im Hochsommer abhalten würde, so könnte es von Schweizern vielleicht wimmeln, denn:

„Der wackern Männer gibt es viele dort
Und angesehen grosse Herrenleute,
Die uns geheim sind und gar wohl vertraut.“

Meinen Bericht über das, was bei uns „gegangen“, konnte ich kurz fassen. Vieles war den Freunden bereits bekannt durch die „Bündner Seminar-Blätter“, denen von verschiedenen Seiten viel Gutes und Schmeichelhaftes nachgerühmt wurde bezüglich des „zielbewussten, frischen, schneidigen und doch nobeln Tones, in dem sie geschrieben seien.“ Indem ich dieses Kompliment an die Redaktion und Mitarbeiter der Blätter pflichtschuldigst bestelle, erwähne ich noch ganz besonders, dass wie bei uns so auch draussen bei den deutschen Freunden der Aufsatz von Herrn Professor Hilty über Epiktet sich einer allgemeinen Anerkennung erfreute und als eine Zierde dieses Jahrganges der Blätter bezeichnet wurde.

So berichtete ich denn noch, was mir von der Tätigkeit der Freunde in Chur, Schiers, Rorschach, St. Gallen, Zürich, Baden und Freiburg bekannt war und schloss mein Genrebildchen mit den Worten: So lehren wir und wehren, schreiben und lassen drucken; im übrigen aber denken wir: „man muss der Zeit auch was vertrauen.“

Eine beachtenswerte Anregung hat Herr Professor Rein gemacht. Es sollten sich die Lokalvereine eines Landes zu einem grössern Verbande zusammentun und jährlich wenigstens einmal zusammentagen, wie das Leipzig, Halle und Jena tun.

Es wäre an der Zeit, dass gerade wir Freunde der Herbartschen Pädagogik in der Schweiz diese Mahnung beherzigten und uns jährlich einmal zusammen fänden zur gemeinsamen Besprechung pädagogischer Probleme und Aufsätze. Es könnte das geschehen, ohne dass ein besonderer Verein gegründet werden müsste; wie bisanhin so möge auch in Zukunft ein jeder demjenigen der grossen drei politisch-pädagogischen Verbände angehören, der seiner Lebens- und Weltanschauung am besten zusagt; nur eine *Vereinigung* aller derer wäre anzustreben, die ein Verlangen haben, rein pädagogische Fragen in rein pädagogischer Weise zu lösen und hiez zu die Pädagogik Herbarts und Zillers als besonders förderlich erachten.*)

(Fortsetzung folgt.)

*) Einleitende Schritte sind bereits getan. Am 29. und 30. Oktober fand in Zürich eine derartige Zusammenkunft statt, wobei 3 Arbeiten aus den „Seminar-Blättern“ diskutiert wurden. Der Verlauf der Verhandlungen befriedigte sämtliche Teilnehmer in hohem Grade und es wurde ein Comité zu öfterer Einberufung solcher Vereinigungen gewählt. Dasselbe besteht aus den Herren Wiget-Chur als Vorsitzenden, Gattiker-Zürich, Imhof-Schiers, Rytz-Freiburg, Wiget-Rorschach. Die nächste Versammlung wird wahrscheinlich im Frühjahr stattfinden und in diesen Blättern angezeigt werden.

2. Argenau, Provinz Posen.

»In unserem Lokalverein f. w. P. sind in einer Reihe von Sitzungen die »formalen Stufen des Unterrichts« von Th. Wiget durchgearbeitet worden. Das gemeinschaftliche Studium dieser Monographie, deren Vorzüge allgemein anerkannt sind, wurde in der Art betrieben, dass über die einzelnen Hauptabschnitte derselben referirt, wichtige Begriffe und Sätze zur Diskussion gestellt, Fragen aufgeworfen und beantwortet und einschlägige literarische Arbeiten zur Vergleichung oder weiteren Ausführung herangezogen wurden. So erfuhren die Begriffe der Seelenvermögen, Anlagen, Schulwissenschaft und Fachwissenschaft, der methodischen Einheit, Gewöhnung u. a., Lessings Wort „Aus einer Szienz in die andere hinübersehen lassen«, die Frage, ob das pädagogische Studium mit der Theorie oder der Praxis zu beginnen habe, einlässliche Besprechungen. Die Frage, ob schon nach Absolvirung der Synthese eine neue Einheit zu beginnen habe, wurde verneint. Für das Verhältniss der formalen Stufen zu Pestalozzi zog der Vorsitzende eine Arbeit in den »Blättern für die Schulpraxis, 1888, 7 heran; er verlas und interpretirte ferner den betreffenden Passus aus G. Wiget, »Zur Rechtfertigung der Herbart-Zillerschen Pädagogik« (Schweiz. Lehrerzeitung 1887, 47) und verwies überdies auf Justs Abhandlung im 14. Jahrbuch des V. f. w. P.; ferner wurde eine freiere Bearbeitung der Formalstufen von Grabs durchgearbeitet. Zuletzt wurden Präparationen angefertigt und kritisirt, darauf Lehrproben gehalten und abermals kritisirt.

Behufs Anbahnung rationeller Privatarbeit empfahl der Vorsitzende das Studium von *Hilty*, „die Kunst des Arbeitens“ (B. Seminarbl. 5. Jahrg.), zur Orientirung über den Stand der Herbart-Zillerschen Sache die Artikel von Roller „Um Freund und Feind herum“ (B. Sem.-Bl. 6. Jahrg.). Sehr erwünscht wären ähnliche Monographien über andere Fragen der Herbart-schen Pädagogik aus der Feder des Verfassers der „formalen Stufen“.

A. Rude.

Rezension.

J. Joss, Konrektor des evangelischen Lehrerseminars in Bern, *Grundriss der Logik*. Für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. St. Gallen, Müller, 1887. 84 Seiten, brochirt, Fr. 1. 80.

Als ich vor etwa 12 Jahren die Geschichte der neuern Logik seit Kant und Hegel studirte und mir zu diesem Zwecke eine möglichst grosse Zahl von Lehrbüchern der Logik aus einer umfassenden Universitätsbibliothek verschaffte, fiel mir unter anderm auch ein kleines, blaues Heft aus Bern in die Hände, ein Grundriss der Logik, welcher sich als Leitfaden für den Unterricht an Seminarien und den Selbstunterricht ankündigte. Ich sah das Büchlein damals genau durch und fand dasselbe besonders für Anfänger in philosophischen Studien sehr brauchbar und wertvoll.

Ich hielt es daher für meine Pflicht, in meinem Bekanntenkreise auf dasselbe empfehlend aufmerksam zu machen. Ferner habe ich gefunden, dass mir dasselbe auch nach meinen logischen Studien auf der Universität und selbst, nachdem ich die Werke von Herbart, Drobisch, Zimmermann, Drbal, Lindner, J. St. Mill, Überweg und Ulrici, Trendelenburg, Lotze und Wundt genauer kennen gelernt hatte, hier und da gute Dienste leisten konnte. Leider verlor ich die unscheinbare Schrift aus den Augen, was um so leichter möglich war, als der Name des Verfassers auf dem Titel nicht genannt war, sondern nur am Schlusse einer Vorbemerkung, und infolge dessen leicht übersehen oder vergessen werden konnte. Da ich nun auf der St. Gallischen Kantonsschule Logik vorzutragen habe und mich seit längerer Zeit vergeblich nach einem *ganz kurzen* Leitfaden für dieselbe umgesehen hatte, so war ich sehr erfreut, als mir im vorigen Jahr das oben genannte Büchlein beim Durchsuchen des philosophischen und pädagogischen Teils einer Seminar-Bibliothek wieder begegnete. Ich setzte mich sofort mit dem Herrn Verfasser in Verbindung und ersuchte ihn, die Schrift, welche inzwischen vergriffen war, in neuer, vermehrter und verbesserter Auflage herauszugeben.

Diese *neue Auflage* liegt nunmehr vor und kann mit zureichendem Grunde nicht nur als vermehrt, sondern auch als verbessert bezeichnet werden.

Nach einer kurzen Einleitung, in welcher der Begriff der Logik entwickelt, ihr Verhältnis zur Psychologie auseinandergesetzt und ihre Einteilung kurz angegeben ist, folgt der *1. Teil: die Elementarlehre*, welche von den Begriffen und Urteilen, von den unmittelbaren und mittelbaren Schlüssen handelt. Hier ist besonders die Lehre von den Schlüssen, eigentlich der Kern der ganzen Logik, viel eingehender behandelt, als es früher der Fall war. Der *2. Teil* erklärt die *Methodenlehre* und bespricht die Erklärungen, Einteilungen, Beweise und wissenschaftlichen Methoden. Der letzte, längere Abschnitt (von den wissenschaftlichen Methoden) ist fast ganz neu, denn was in der 1. Auflage (560) über Methode gesagt war, erschien kaum der Rede wert. Es verdient besondere Anerkennung, dass der induktiven Methode, welche heutzutage beim Aufbau aller empirischen Wissenschaften von ausserordentlicher Bedeutung ist, ein so breiter Raum eingeräumt wurde (Seite 72—79). Dass dabei J. St. Mills drei wertvolle Methoden zur Bestimmung des Kausalnexus klar und deutlich hervorgehoben sind, soll noch besonders lobend erwähnt werden. Während der Grundriss in der 1. Auflage 55 Seiten klein Oktav umfasst, besteht derselbe jetzt aus 84 Oktavseiten, so dass die Vermehrung im einzelnen wie im ganzen klar hervortritt.

Was die *Ausstattung* betrifft, so ist dieselbe eine vorzügliche. Sie übertrifft nicht nur die frühere, sondern auch diejenige mancher anderen Lehrbücher der Logik bei weitem und zwar durch gutes Papier, klaren Druck in Antiqua und passend angebrachte schematische Figuren.

In Bezug auf den *Inhalt* sei zunächst hervorgehoben, dass der Grundriss alles Wesentliche enthält, was jeder wirklich Gebildete, besonders auch jeder wissenschaftlich gebildete Lehrer, aus der Logik ziehen sollte. Von besonderem Werte sind die gehaltvollen und meistens genau zutreffenden Beispiele. Nur an einigen Stellen sind mir solche aufgefallen, welche

in einer späteren Auflage durch andere ersetzt werden müssen, z. B. S. 58 das Beispiel von der Kastanie.

Mit Recht sind die Beispiele solchen Gebieten entnommen, welche allen Schülern mittlerer und höherer Lehranstalten leicht zugänglich sind; denn wenn sie Klarheit verbreiten sollen, müssen sie natürlich vor allem selbst Klarheit besitzen.

Die *Form* der Darstellung zeichnet sich durch Klarheit und Schärfe, durch Kürze und Präzision vorteilhaft aus. Sie trägt einen mathematischen Charakter, durchaus würdig der exakten Philosophie, in deren Geist die ganze Schrift gearbeitet ist. Auch ist die Form derart, dass sie den Lehrer nicht überflüssig macht, sondern in vielen Fällen seine Gegenwart und Hülfe geradezu erheischt. Allerdings wird eine allgemeine wissenschaftliche Bildung bei demselben als selbstverständlich vorausgesetzt.

Der ganzen *Arbeit* merkt man es an, dass es diejenige eines *Schulmannes* und zwar eines mathematisch Gebildeten ist, nicht die eines lediglich wissenschaftliche Interessen verfolgenden akademischen Philosophen. Daraus ergeben sich die Vorteile, wie die Lücken der Darstellung. Dass der *Schulmann*, welcher für höhere Lehranstalten und für den Selbstunterricht schreiben wollte, im wesentlichen nie reine oder formale sogen. aristotelische Logik beibehielt, kann aus innern wie äussern Gründen nur rühmend hervorgehoben werden. Jeder, welcher auf dem logischen Gebiete genauer orientiert ist, weiss, dass die Logiker seit Kant über die *alte, reine, formale Logik* noch nicht hinausgekommen sind, auch niemals hinauskommen werden. Die reine formale Logik ist *die* Logik überhaupt. Die moderne sogen. metaphysische oder erkenntnistheoretische Logik hat *noch nichts Haltbares* zu Tag gefördert, wohl aber sehr viel Unheil in den Köpfen ihrer Verehrer angerichtet. Und soviel steht jedenfalls fest, dass die *vermeintlichen* Probleme derselben nicht auf die Stufe gehören, für welche *dieser* Grundriss berechnet ist. Wenn man also auch in demselben mit logischem Rechte hier und da ein Fragezeichen anbringen kann, so darf man sich doch mit Rücksicht auf seinen speziellen Zweck, *mit allem Wesentlichen einverstanden* erklären.

Was der Herr Verfasser auf 5. IV des Vorworts über den *Wert der logischen Bildung* sagt, hat durchaus meinen Beifall. Die durch logische Schulung geförderte *Zucht des Denkens* ist eine *unentbehrliche Grundlage für jede gründlich wissenschaftliche Bildung*. Die *Geistesgymnastik der Logik* ist gleichsam die *philosophische Elementarschule*, welche keiner ungestraft überhüpft. *) Möge darum diese Geistesgymnastik auf unsern Gymnasien, Realschulen, Lehrerseminaren etc. nicht vernachlässigt, sondern ernst und gewissenhaft gepflegt werden. Es ist von ganz hervorragendem Werte, wenn der Verstand der jungen Leute in die ernste unerbittliche Zucht des Denkens genommen wird.

Denn in der Tat, trotz alles Geredes von Bildung und Aufklärung muss man leider sagen, dass Klarheit und Deutlichkeit der Begriffe, logische

*) Manche Leute, u. a. Ziller, sind allerdings entgegengesetzter Ansicht und wollen die Logik, die „Grammatik des Denkens“, nicht an den Anfang, sondern an das Ende der philosophischen Studien verlegen. Wie der Gebrauch der Muttersprache der Reflexion über die Sprachgesetze vorausgehen müsse, so solle das Denken über konkrete Gegenstände, inhaltlich bestimmte Probleme der Besinnung auf die Gesetze des Denkens wie überhaupt das reale Wissen dem formalen vorausgehen. (Red.)

Urteilkraft und strenge systematische Abfolge in der Gedankenerzeugung heutzutage keineswegs zu den hervorstechenden, sondern zu den immer seltener werdenden Tugenden unseres heranwachsenden Geschlechts gehören. An manchen Orten hat man die Wirkungen dieser formalen Bildungsmängel bereits in dem Grade verspürt, dass man von verschiedenen Seiten her darauf bedacht gewesen ist, diesem Übelstande, welchen man nicht mit Unrecht als eine Art *geistige Barbarei* bezeichnen kann, nach Kräften abzuschaffen. Der auf dem Mangel an logischer Bildung beruhende Übelstand ist ja gerade darum so gefährlich, weil er den Menschen so leicht und so oft zu der Einbildung verführt, dass er auf einem höhern Standpunkt der Erkenntnis sich befindet, als es fast gewöhnlich der Fall ist. Dieser Einbildung wird aber wirksam entgegengearbeitet vor allem durch sorgfältige Übung in der formalen Logik. Diese Übung bildet das beste Gegengewicht gegen *die gedankenverderbenden Einflüsse der modernen Molephilosophie, sowie der mit ihr verknüpften, nur zu oft phantastischen naturphilosophischen Spekulation*. Um die *Truggewebe der modernen Sophistik* zu zerreißen, ist nichts geeigneter, als jene scharfe und teilweise bittere *Medicina mentis*, als jene Verweisung auf die unzerstörbaren Gesetze, *die ewigen Wahrheiten der reinen Logik*, welche nicht nur für einzelne, sondern für *alle Vernunftwesen* absolut gültig sind, auf welche man Luthers schönes Wort anwenden kann: «So etwas wider *die natürliche Vernunft* ist, wie viel mehr wird es wider *des Geistes Licht* sein.

Aber nicht nur für die aufstrebende Jugend, sondern auch für gereifte Männer, für Gebildete, für Halb- und Ungebildete, es ist notwendig und heilsam, *an jene absoluten, allgemeingültigen, unveränderlichen und ewigen Formeln* gemahnt zu werden, welche nach ihrer *theoretischen* Seite als logische Denkgesetze, nach ihrer *praktischen*, als ästhetische — ethische Ideen, als Regulatoren aller Lebensverhältnisse auftreten und, mit Geringschätzung und Übermut behandelt, in der Weise Vergeltung üben, dass sie den auf dem Meere des Lebens schaukelnden Kahn ihrer Feinde, und trügen diese auch die gefeiertsten Namen ihres Zeitalters, zuletzt an den Klippen der unerbittlichen, logischen und ethischen Notwendigkeit zerschellen lassen.

Mit diesen Bemerkungen sei das Studium des Grundrisses der Logik von Joss allen Studirenden der Philosophie, Pädagogik und Religionswissenschaft auf's lebhafteste und angelegentlichste empfohlen.

Dr. A. Schoel.



Das vaterländische Lesebuch



von Wiget und Florin

ist in den Kommissionsverlag von

B. Braun, Lehrmitteldépôt in Chur

übergegangen und kann daselbst bezogen werden

III. Teil zu 65 Rp.

IV. Teil zu 90 Rp.

Hugo Richter, Verlagsbuchhandlung in Davos.

In meinem Verlage sind erschienen und in allen Buchhandlungen des In- und Auslandes zu haben, die nachstehenden

Lehrmittel für den Unterricht im Italienischen:

Biblioteca Italiana. Für den Unterricht im Italienischen

mit Anmerkungen in deutscher, französischer und englischer Sprache

herausgegeben von

A. Scartazzini.

1. Bändchen: Un curioso accidente. Commedia di *Carlo Goldoni*. 90 Cts.
2. Bändchen: Il cane del cieco. Racconto di *Vittorio Bersezio*. 90 Cts.
3. Bändchen: Il vero Blasone. Commedia di *Gherardi del Testa*. 1 Fr. 60 Cts.
4. Bändchen: Adelchi. Tragedia di *A. Manzoni*. 1 Fr. 60 Cts.
5. Bändchen: Mirra. Tragedia di *V. Alfieri*. 1 Fr. 20 Cts.
6. Bändchen: Fiorilegio di Poesie italiane (unter der Presse).

Lardelli, J., Professor der italienischen Sprache an der Kantonsschule in Chur.
Italienische Chrestomathie. La lingua parlata. Raccolta di letture italiane moderne ad uso degli studiosi di essa, corredate di cenni biografici sugli autori, di note spiegate e di vocabolario italiano-tedesco. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Preis 3 Fr. 75 Cts.

— — *Italienische Phraseologie*. Manualetto degli italicismi, proverbi e modi proverbiali più frequenti con relativi temi italiani e tedeschi ad uso delle scuole e per lo studio privato. Preis 1 Fr. 20 Cts.

— — *Lehrbuch der italienischen Sprache*. Für den Schul- u. Privatgebrauch. Fr. 4.60.

Metastasio, Pietro, *Melodrammi sacri*. Mit erklärenden Anmerkungen für den Schulgebrauch und zum Privatstudium herausgegeben von *J. Lardelli*, Professor der italienischen Sprache an der Kantonsschule in Chur. Preis 1 Fr. 20 Cts.

Pellico, Silvio, *Francesca da Rimini*. Mit Einleitung und erklärenden Anmerkungen für Schulen und zum Privatstudium. Herausgegeben von *F. K. Schwalbach*, Direktor des Realgymnasiums in Harburg a. d. Elbe. Preis 1 Fr. 20 Cts.

Scartazzini, A., *Lingua parlata*. Novelle di *Pietro Fanfani* e amenita. Mit Anmerkungen in deutscher, französischer und englischer Sprache. Preis 1 Fr. 50 Cts.

— — *Eco Bregagliotto*. Storielle — Bozzetti — Novelle. 1 Fr. 20 Cts.

C. Richter's Schultafelschwärze

anerkannt beste und billigste Anstrichfarbe für Schulwandtafeln, schieferfarben, rasch trocknend und sehr haltbar.

1 Kanne, hinreichend für 10—12 Tafeln. kostet Fr. 10. —

Nur direkt per Nachnahme oder vorher. Einsendung zu beziehen von **C. Richter Kreuzlingen**, Ktn. Thurgau.

Zu kaufen gesucht:

1 Bündner Seminar-Blätter, 2. und 3. Jahrgang;

1 Praxis der Volksschule von *Bühlmann*, 1. Jahrgang.

Gefl. Offerten an die Exp. der Bündn. Seminar-Blätter in Davos.

Verlag von Hugo Richter in Davos.

In allen Buchhandlungen ist zu haben:

Der Wald

in seiner kulturhistorischen und naturgeschichtlichen Bedeutung

von

Professor D. Maeder

in Zürich.

Preis 2 Fr. 50 Cts.

Die doppelte und einfache

Buchführung

in 10 Vorträgen zum Selbstunterricht.

Von

Dr. W. Gallus.

~~~~~  
Zweite Auflage.

**Preis 1 Fr. 80 Cts., geb. 2 Fr. 80 Cts.**

---

**Verlag von Hugo Richter in Davos.**

Vorrätig in allen Buchhandlungen.

## **Des Schweizerlandes Kultur und Weltstellung**

im Spiegel der Dichtung.

⇒ Ein vaterländisches Lesebuch ⇒  
für die Schweizer-Jugend

von

**Dr. Wilhelm Götz.**

**Preis 2 Franken.**

## **Herder'sche Verlagshandlung, Freiburg im Breisgau.**

Soeben ist erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

**Krier J. B.,**

## **Die Höflichkeit.**

**Zwanzig Konferenzen,**

den Zöglingen des bischöfl. Convikts in Luxemburg gehalten. **Zweite Auflage.** 12°. (VIII u. 200 S.) M. 1.20; geb. in Ganzleiwand M. 1.70.

---

Verlag von Hugo Richter in Davos. — Druck von Richard Becker in Davos.

---