

Zeitschrift: Pädagogischer Beobachter : Wochenblatt für Erziehung und Unterricht
Herausgeber: Konsortium der Zürcherischen Lehrerschaft
Band: 4 (1878)
Heft: 39

Artikel: Ueber das Verhältniss der Realien zum Sprachunterricht
Autor: [s.n.]
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-239339>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 01.04.2025

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

Schulgesetzrevisionen als auf die vorhergehenden 20 Jahre. — Die Ergebnisse der Rekrutenprüfungen können nicht als Massstab für die Leistungen der Primarschule angesehen werden. So seien auch dies Jahr die erstern im Kanton Glarus sehr unerfreuliche, während doch die Primarschule Befriedigendes leistete. Das Uebel liege in dem Mangel an Fortbildung. — Herr Heer glaubt, der Bund sollte sich zur Zeit darauf beschränken, die Lehrerbildung zu heben und zu einer einheitlichen zu gestalten. Zu diesem Zwecke müsste er sich Aufschlüsse über die Vorbedingungen zum Eintritt in die Seminarien verschaffen, in welchen grosse Verschiedenheit herrsche, und die Einheitlichkeit zuerst hier durchgeführt werden. Sodann wäre die gelegentliche Gründung einer Zentralanstalt zu wünschen, welcher die spezielle Berufsbildung zugewiesen würde, und welche zugleich der Hauptträger des Einheitsgedankens wäre im Gegensatz zu verschiedenen andern Seminarien, welche Seperattendenzen huldigen.

Herr Rektor Hunziker in Zürich bezeichnet es als eine Aufgabe des Lehrervereins, die Ueberzeugung von der Nothwendigkeit eines Bundesschulgesetzes zu hegen und zu verbreiten. Diesem Zweck diene auch die permanente Schulausstellung. Er definiert sie als einen Versuch der Zusammenstellung dessen, was auf dem Gebiet der Schule zur Orientirung dient, gegenüber der 25zähligen Vielköpfigkeit ein Zentralorgan, bei dem man sich Auskunft holen kann. Die moralische Unterstützung, die das Unternehmen bis jetzt gefunden, ist eine sehr erfreuliche, dagegen die ökonomische eine minime. Sie verspricht jedoch, mit der Zeit der einheitlichen Gestaltung und Hebung des Schulwesens einen grossen Dienst zu leisten.

Alle übrigen Redner drückten ihre Zustimmung zu dem Sinn und Geist der Thesen Dr. Stössel's aus. Ebenso erklärte sich die Versammlung mit übergrosser Mehrheit zu Gunsten eines Schulgesetzes, akzeptirte aber auch den Wunsch Heer's, der Bund möge unter allen Umständen auf die Hebung der Lehrerbildung Bedacht nehmen, und wies dagegen den Antrag Hunziker's, «die Versammlung spreche den Wunsch aus, dass die schweizer. permanente Schulausstellung in Zürich durch Bund und Kantone unterstützt werden möge,» an den Zentralausschuss zu geeigneter Behandlung.

Geschäftliche Sitzung des schweiz. Lehrervereins.

1. Der Präsident des Zentralausschusses, Herr Seminardirektor Rüegg, erstattete Bericht über die Thätigkeit dieser Behörde.

2. Die Rechnung, vorgelegt durch den Kassier, Herrn Heer, weist auf Ende 1877 ein Vermögen von Fr. 11,208, eine Vermögensvermehrung von Fr. 152 gegenüber 1876, und auf 1. Juli einen Saldo von Fr. 489.

3. Eine Motion des Hrn. Redaktor Wyss, betreffend Annäherung der Orthographie der schweiz. Lehrerzeitung an die gebräuchliche, wurde dem Zentralausschuss überwiesen.

4. Die in Erneuerung fallenden Mitglieder des Zentralausschusses, die Herrn Gunzinger, Rebsamen, Vogt und Wyss wurden sämmtlich wieder gewählt, letzterer jedoch bloss mit 55 gegen 54 Stimmen, welche letztere auf Hrn. Dr. Wettstein in Küsnacht fielen, nachdem die Herren Weingart in Bern und Lämmlin in Thun scharfe Angriffe auf die antifortschrittliche Haltung der Lehrerzeitung in den Berner-Schulfragen gemacht hatten.

Das Schlussbankett, welches um 12 Uhr begann, war weniger zahlreich, als dasjenige vom Montag, immerhin noch von 4—500 Theilnehmern besucht. Um 10 Uhr hatte das Organisationskomité — trotz fortdauernd trüber Witterung — die Ausführung der projektirten Seefahrt definitiv beschlossen, und da dieselbe schon um 2 Uhr ihren Anfang nahm,

konnte sich das Bankettleben nicht mehr in gewünschter Weise entwickeln. Das Tonhalleorchester arbeitete neuerdings tapfer und sauber und schloss damit in würdiger Weise die schöne Reihe musikalischer Produktionen, welche den Festgenossen im Verlauf der drei Tage geboten wurden. Drei Redner nahmen rasch nach einander das Wort. Hr. Seminardirektor Rüegg von Münchenbuchsee gab seiner Freude darüber Ausdruck, dass der schweizerische Lehrerverein aus einem kleinen Häuflein, wie er es bei der Gründung (in Birr, Kanton Aargau) gesehen, zu einem so mächtigen Heer herangewachsen sei, wie wir es heute vor uns haben. Das Ideal einer schweizerischen Volksschule und eines im gleichen freien Geist arbeitenden Lehrstandes rückt immer mehr seiner Verwirklichung entgegen, so gross auch die Zahl der Widerstrebenden zur Stunde noch ist. (Der Redner schaltet eine Bemerkung über die famose Basler Erziehungsdirektion ein, welche bekanntlich der dortigen Lehrerschaft den Besuch der Lehrertage durch ein geistreiches Dekret erschwerte). Sein Hoch gilt der Macht der Bildung, als derjenigen Macht, die unserer Republik allein Kraft und Bestand zu geben vermöge. — Herr Schneebeli von Zürich behandelte die Lehrerinnenfrage in einem Poem, das wir an anderer Stelle in extenso bringen. Der Grundgedanke desselben (Gleichstellung in Bildung, Rechten und Pflichten) wurde von der Grosszahl der Anwesenden sehr beifällig aufgenommen. Endlich gab Hr. Lämmlin von Thun dem Dank der Schweizerlehrer gegenüber dem Festort Ausdruck, insbesondere den Behörden und Lehrern desselben für die vorzüglichen Anordnungen und die Fülle von schönen Genüssen, mit denen sie diese Festtage ausstatteten. — Die Seefahrt verlief recht freundlich. Was die Natur nicht bieten wollte, das ersetzte reichlich der frisch sprudelnde Humor, welcher in den Reihen der vierhundert Schulmeister beim Genuss des trefflichen «Stoffes» aus der Utobrauerei sich zu entwickeln begann. Bei Wädenswil wurden die Oberländer (Glarner, Bündner, Schwyzer etc.) eingeladen, und unter heiterem Sang kehrte der Rest um 4 Uhr in die Feststadt zurück. Das nicht offizielle «Absenden» im Café Krug brachte Einzelnen noch manch schönen Augenblick des freundschaftlich-kollegialischen Aufthauens. — Momente, die auf jedes Lehrerleben so überaus wolthätig wirken.

Ueber die Ausstellungen (namentlich die Pestalozziana) hoffen wir nachträglich einen ausführlicheren Bericht geben zu können und schliessen für heute, indem wir, ohne den Vorwurf der Selbstüberschätzung zu verdienen, glauben aussprechen zu dürfen:

Die schweizerischen Lehrertage in Zürich vom 8. bis 11. September waren reich an Arbeit und vielfach nützlichen Anregungen; — sie waren frei von dem mit Recht immer mehr verpönten Festschwindel und gerade deshalb werden die Früchte derselben auch solid und nicht bloss taube Nüsse sein.

Ueber das Verhältniss der Realien zum Sprachunterricht.

Vortrag am Schweiz. Lehrertag, 9. September 1878,

von H. Wettstein.

(Schluss.)

Da die sprachliche Verwerthung des realistischen Stoffes von dem Verständniss des letztern bedingt ist, so ist es für den Sprachunterricht unerlässlich, dass der Unterricht in den Realien in einer Art ertheilt werde, welche dieses Verständniss möglichst sichert, und welche zugleich die Theilnahme daran nicht erkalten lässt. Ich habe vorhin schon aus einander gesetzt, dass richtige, klare, scharf eingeprägte Erinnerungsbilder, Vorstellungen, nur aus direkter Beobachtung hervorgehen, dass also die einzig richtige Methode die auf Induktion, auf unmittelbare Beobachtung ge-

gründete sei, und ich habe jetzt nur noch die Vertheilung des Stoffes auf die verschiedenen Schulstufen zu besprechen. Beginnen wir mit der Naturkunde! Dass in den ersten 3 Schuljahren von einem systematischen naturkundlichen Unterricht keine Rede sein kann, dürfte unbestritten sein; aber mannigfache Samen, die später zu gesunden Pflanzen sich entwickeln, können auch hier gesät werden. Den eigentlichen zusammenhängenden naturkundlichen Unterricht beginnt man gewöhnlich erst mit dem vierten Schuljahr.

Man kann nun in Bezug auf die Vertheilung des Lehrstoffes in verschiedener Weise vorgehen: Entweder nämlich nimmt man an, es seien die Naturkörper als unveränderliche Erscheinungsformen leichter zu verstehen und besser geeignet, von dem Anfänger verstanden zu werden als Erscheinungen, die entstehen und vergehen und so immer wieder in einer andern Phase unentgeltlich; oder dann sucht man den Stoff in konzentrischen Kreisen zu behandeln, in der Art z. B., dass man in 3 Jahren, vom 4.—6. Schuljahr, aus allen naturwissenschaftlichen Gebieten dasjenige behandelt, was dem kindlichen Fassungsvermögen am besten zu entsprechen scheint, und dass man dann auf der folgenden Stufe, vom 7.—9. Schuljahr, um das gleiche Zentrum noch einen Kreis zieht, aber mit erweitertem Umfang und so, dass man mehr in die Tiefe geht.

Auf den ersten Blick scheint es allerdings, als ob die unterrichtliche Behandlung von unveränderlichen Objekten dem elementaren Verständniss näher läge und damit auch geeigneter wäre, die Schüler zum sorgfältigen Beobachten, also zur Aufsammlung von klaren Vorstellungsbildern zu veranlassen; wenn man sich aber die Sache etwas näher ansieht, so stösst man auf allerlei Bedenken. Das hauptsächlichste derselben ist, dass blosser Beschreibungen von gegebenen Objekten nicht befriedigen, und dass daraus leicht Langeweile hervorgeht. Sie befriedigen nicht, weil sie jenem instinktiven Verlangen des Kindes nach dem Kausalzusammenhang nicht genügen können. Alle Naturgegenstände sind Kombinationen, Summen von einer grossen Zahl von Erscheinungen, und diese einzelnen Erscheinungen der Formen und Farben, der Stärke, des Gewichtes u. s. f. sind wiederum nur die Folgen von andern Erscheinungen. Ein Kieselstein ist ein Mikrokosmos. Und wie unendlich komplizirt sind erst die organischen Körper gestaltet. Es ist ja die richtige Auffassung der Form, auch wenn sie nur einigermaßen genetisch begründet werden soll, eine der schwierigsten Aufgaben der Wissenschaft überhaupt. Wie man also durch eine Beschreibung auch nur im kleinsten Maasse das Verlangen des Schülers nach dem Warum befriedigen will, so geht es nicht anders, als indem man auf die Erscheinungen eingeht, also auf Dinge, welche in das Gebiet der Physik und Chemie gehören. Nun ist es doch wol besser, wenn man als Unterrichtsobjekte für die Anfänger nicht jene Komplikationen und Summationen von Erscheinungen behandelt, als welche die Naturgegenstände erscheinen, sondern die einfachen, durch Versuche an den einfachsten Apparaten leicht übersichtlich und anschaulich darzustellenden Vorgänge. Die Auffassung der auf einander folgenden Phasen eines solchen Bewegungsvorganges bietet jedenfalls keine grössere Schwierigkeit als die Auffassung eines materiellen Objektes. Schon das Wiegenkind wendet dem lebendigen Vogel eine grössere Aufmerksamkeit zu als dem ausgestopften: Bewegung, Leben regt die Jugend an und veranlasst zum denkenden Beobachten, zum Forschen nach dem Grund, es führt zur Menschwerdung. Auch vom Standpunkt des Faches aus ist die Zuthellung des sog. naturgeschichtlichen oder naturbeschreibenden Unterrichtes an die untersten Klassen zu bedauern, es kommt derselbe gar nicht zur Geltung und Wirkung, weil die Voraussetzungen fehlen, die zu einer richtigen Behandlung gemacht werden müssen. Es gibt eben keine höhere Wissenschaft, als die Lehre vom Leben. Betrachten wir also immerhin auf dieser ersten Stufe des naturkundlichen Unterrichtes Naturgegenstände zur Uebung der Sinne, aber verbinden wir diese Uebungen mit Betrachtung der fasslichsten Erscheinungen physikalischer und chemischer Art! Kaum ein anderer Unterrichtsgegenstand

ist auch so geeignet zu einem entwickelnden Unterricht, zur Anwendung der suchenden, fragenden Methode, also auch zur Bildung des Denk- und Sprachvermögens. An die mündlichen Fragen und Antworten lassen sich auf die bequemste Weise auch schriftliche setzen, welche nicht bloss Wiederholungen der mündlichen sind, sondern diese durch neue Gesichtspunkte ergänzen, so dass der Schüler suchen muss und in Folge davon durch das Wohlbehagen, welches dieses Suchen und Finden gewährt, zu neuem Forschen, zu neuem Arbeiten veranlasst, zu fortgesetzter selbständiger Bildungsarbeit gebracht wird. Und das ist die Hauptsache am naturkundlichen Unterricht. Diese Anregung führt zur Uebung des logischen Denkens, diese zum logischen Sprechen und zum richtigen Schreiben; denn es wird kaum einer schlecht schreiben, der durch eigene Arbeit zum logischen Denken fortgeschritten ist.

Aus diesen Andeutungen folgt ohne weiteres, dass der naturkundliche Unterricht nicht durch ein Lesebuch vermittelt sein darf. Das Lehrmittel kann die Resultate des entwickelnden Unterrichtes enthalten, die ganze Methode aber beruht auf der Thätigkeit des Lehrers, ja der ganze Erfolg ist der Methode zu verdanken; denn die Kenntnisse, die auf dieser ersten Stufe erworben werden, haben nur einen unbedeutenden Werth gegenüber der allgemeinen Förderung des ganzen Menschen; und zudem werden sie gleichsam von selbst, als Nebenprodukt, gewonnen und brauchen nicht durch Auswendiglernen dem Bewusstsein äusserlich angeklebt zu werden wie unverständene und unverständliche Glaubenssätze. Wol kann und soll das Lesebuch Lesestücke enthalten, welche sich an den entwickelnden Unterrichtsgang anlehnen, aber nicht in der Art, dass der Lehrer in Versuchung kommen könnte, das Lesebuch an die Stelle des mündlichen Unterrichtes treten zu lassen. Beim Lesebuch soll durchaus die Rücksicht auf die Sprache massgebend sein. Ich meine also nicht, dass der naturkundliche Unterricht im Sprachunterricht aufgehen sollte; aber ebenso wenig möchte ich das Gegentheil empfehlen. Beide Unterrichtsgebiete sollten sich vielmehr gegenseitig unterstützen und zu einem höhern Ganzen vereinigen, wie die Thätigkeiten der sinnlichen Wahrnehmung und der gedanklichen und sprachlichen Verbindung dieser Wahrnehmungen sich zu der Einheit des ganzen Menschen vereinigen.

Von selbst ergibt sich aus dem früher Gesagten, dass die auf einander folgenden Belehrungen durch ein inneres Band mit einander verbunden sein müssen und nicht ungeordnet und zusammenhanglos auf einander gehäuft sein dürfen. Uebrigens wird schon die allgemeine Rücksicht darauf, dass die Schule ihre Zöglinge zu einer geordneten Lebensführung anzuleiten suchen muss, davor bewahren, in zusammenhanglosem Detail sich zu ergehen, wenn auch die Verknüpfung der Vorstellungen zum Zweck der Erinnerung weniger in's Gewicht fällt.

Wenn Gegenstände beschrieben und Erscheinungen besprochen werden sollen, so müssen jene vor den Augen des Schülers liegen und diese vor ihnen sich ereignen. Gegenstände und Erscheinungen gehören am besten zu denen, welche häufig vorkommen, vorausgesetzt, dass sie der Forderung nach Einfachheit und Uebersichtlichkeit entsprechen. Der Lehrer kann vielleicht alle ohne gar zu grosse Mühe finden und die Apparate dafür selber zusammenstellen. Gleichwohl ist es nicht rathsam, es darauf ankommen zu lassen, dass das Geschehe, es sollte vielmehr jede Schule mit einer passenden Sammlung von Gegenständen und Apparaten ausgerüstet sein. Der Lehrer ist namentlich in einer zahlreich besuchten oder auch in einer aus vielen Klassen bestehenden Schule so vielfach in Anspruch genommen, dass man ihm seine Arbeit erleichtern muss, wenn man Aussicht haben will, sie zweckentsprechend ausgeführt zu sehen. Es ist ja hinlänglich klar, dass schon der entwickelnde Unterricht an sich eine ganz andere Anstrengung von ihm fordert als der altmodische Lesebuchunterricht.

Ist durch einen derartigen Unterricht während des 4.—6. Schuljahres ein solider Grund gelegt, sind dadurch die Anlagen der Schüler für das Beobachten, Denken und Sprechen gehörig aus-

bildet, so kann in einem zweiten Kurs, ich will sagen vom 7. bis 9. Schuljahr, auf dieser Basis fortgearbeitet werden. Da hat die Aneignung von Kenntnissen eine grössere Bedeutung, also auch die sachliche oder gedankliche Verknüpfung der Erscheinungen. Da sind auch die Forderungen des sog. praktischen, d. h. des auf Erwerb gerichteten Lebens eher zu berücksichtigen. Aus diesem Grund ist eine konzentrische, also in sich gerundete und für die Stufe abschliessende Behandlung des Faches doppelt angezeigt, und zwar gleich sehr, ob der Unterricht ein täglicher oder ein auf kurze Zeit beschränkter sei; im letztern Fall ist nur der Kreis enger zu ziehen. Bekanntlich hat man sich gerade für diese Unterrichtsstufe schon viel darüber gestritten, welches System vorzuziehen sei, das mit verschmolzenen oder das mit getrennten Klassen. Für den Theoretiker liegt die Entscheidung auf der Hand: Der Unterricht muss der Alterstufe angepasst sein, also sind die Klassen getrennt zu unterrichten. Etwas anders macht sich die Sache in der Praxis. Das Vielerlei der Fächer ist eine so schwere Last für den Lehrer, und des letztern Frische ist von so einschneidender Bedeutung für den Erfolg des Unterrichts, dass man sich ernstlich fragen darf, ob nicht die Vortheile, welche die Klassentrennung unläugbar mit sich bringt, durch die Beeinträchtigung dieser Frische des Lehrers allein schon aufgewogen werden. Es hängt hier alles so sehr von örtlichen und persönlichen Verhältnissen ab, dass es kaum angeht, eine allgemeine Regel aufzustellen.

Das muss man freilich unter allen Umständen fordern, dass der Unterricht für die Stufe, für welche der Kreis gezogen ist, ein zusammenhängendes Ganzes bildet und nicht Stückwerk im schlimmsten Sinne des Wortes werde. Das Kind macht am meisten Fortschritte im ersten Jahr seines Lebens, in jedem folgenden Jahr sukzessive weniger. Es geht die geistige Entwicklung in ähulichem Tempo vor sich wie das Wachsthum des Körpers. Auf den ersten Stufen des Schulunterrichtes sind desswegen die Unterschiede der auf einander folgenden Jahrgänge grösser als auf den spätern. Vor einem Zusammenzug der ersten und zweiten Klasse zu gemeinsamem Unterricht würde sich bei uns jeder Lehrer bekreuzen; ja man findet, so viel mir bekannt ist, erst vom 7. Schuljahr an die Unterschiede in der Leistungsfähigkeit der unmittelbar auf einander folgenden Jahrgänge klein genug, um einen Zusammenzug von 2 (oder 3) Jahresklassen annehmbar zu machen.

Wäre unser aller Wunsch schon erfüllt und hätten wir mit dem 15. Altersjahr noch allgemeinen regelmässigen Unterricht von genügender Zeitdauer bis zum Eintritt der Zöglinge in's bürgerliche Leben, so würde man wol unbedenklich abermals in einem konzentrischen Kreis fortschreiten und da erst auf die Erwerbsverhältnisse der verschiedenen Berufsarten, auf Gesundheitspflege und dergleichen unmittelbar verwertbare Wissenschaftszweige grössere Rücksicht nehmen. Dann würden wol die Klagen verstummen, welche seit der Einführung der Rekrutenprüfungen mit grösserer Intensität aufgetaucht sind als früher, dass die Schule nicht gehörig für das Leben vorbereite. Bis dahin werden die Lehrer diesen Mangel zwar anerkennen, aber dagegen protestiren, dass er ihnen und der Anstalt, wie sie ist, zur Last gelegt werde. Auch sollte man mehr, als es geschieht, zugestehen, dass die Schule auch jetzt schon eine grosse Summe von eigentlich praktischer Befähigung zu Stande bringt. Wo wollte man sonst jenes fast unzählbare Heer von Angestellten aller Art hernehmen, die zu ihrem Beruf eine weiter gehende Schulbildung besitzen müssen als in jeder früheren Periode? Sie haben doch wohl ihre Brauchbarkeit zu einem Theil wenigstens der Schule zu verdanken. Doch kann es keinem Einsichtigen entgehen, dass die Vorbildung für den künftigen Souverän der demokratischen Republik, für das künftige Mitglied einer kleinen, den Kampf um's Dasein unter schwierigen Verhältnissen führenden Gesellschaft, mit dem 15. oder 16. Jahr nicht abgeschlossen werden darf, sondern fortgesetzt werden muss. Die schweizerische Lehrerschaft wird diese Forderung immer wieder aufstellen, bis ihr Genüge geleistet ist.

Die Geographie ist genau besehen ein Zweig der Naturwissenschaften, und ihre Methode muss dadurch bedingt sein. Vom Bekannten, unmittelbar Angesehenen geht man aus und sucht das Verständniss desselben durch alle zugänglichen Hilfsmittel zu vermitteln. Freilich fehlt hier vielfach die Möglichkeit der unmittelbaren Anschauung und Untersuchung; um so besser muss das den Sinnen Zugängliche zum Verständniss gebracht werden, damit man das Unbekannte vergleichend daran messen könne. Dieses Moment der Vergleichung hat nun auch für die Sprachbildung eine ganz besondere Bedeutung und ist in hohem Grade dazu angethan, diese zu fördern und vor hohlem Phrasengeklänge zu bewahren, so lange man als vermittelndes Glied nur wirklich Bekanntes, direkt Angesehenes anwendet. Die geographischen Gegenstände bieten für die Bildung von richtigen Vorstellungen grössere Schwierigkeiten als die gewöhnlichen Objekte der naturkundlichen Fächer, weil sie ihrer Ausdehnung wegen weniger übersehen werden können. Auch sind sie die Resultate von so vielen zusammenwirkenden Ursachen, vergangenen und noch fortarbeitenden, dass die Erkenntniss des ursächlichen Zusammenhangs über das elementare Fassungsvermögen hinausgeht. Jedenfalls müssen hier Modelle (Reliefs) und Zeichnungen (Karten) in einem Maasse das Verständniss vermitteln, wie es bei andern Wissenszweigen nicht vorkommt. So ist ja denn auch das Verstehenlernen dieser Bilder und ihrer Symbole, das Kartenlesen, ein eigener Unterrichtszweig geworden. Diese grössere Schwierigkeit dürfte es rechtfertigen, wenn der geographische Unterricht erst nach dem naturkundlichen seinen Anfang nähme, und wenn in den vorhergehenden Schuljahren der leichtere geographische Anschauungsstoff nur als Material für die Sprachbildung verwendet, also gänzlich in den Dienst der Sprache gestellt würde. Wie aber einmal der wirkliche geographische Unterricht beginnt, so ist kein Grund vorhanden, ihn wesentlich anders zu gestalten als den naturkundlichen, es empfiehlt sich auch hier die Scheidung in konzentrische Kreise, in der Art, dass man im ersten Kreis die einfachsten Erscheinungen zum Verständniss bringt, indem man von der unmittelbaren Umgebung zu einem grösseren Ganzen, meinetwegen zum Kanton, von diesem zur Schweiz, dann zu andern Ländern und hierauf zur Erde als Ganzes und in ihrem Verhältniss zu Sonne und Mond übergeht. Im zweiten Kreis kommen die gleichen Gegenstände abermals zur Sprache, aber nun mit höher entwickelten Schülern, so dass man mehr auf die dem gewöhnlichen Auge verborgenen Dinge und auf die Ursachen der Erscheinungen eingehen, die Denkkraft mehr anspannen und den Schüler zu grössern sprachlichen Leistungen führen kann. Auch dieser Unterricht artet aus und verliert seinen Werth, wenn er auf das Lesebuch basirt ist, wohl aber kann dieses abgerundete Bilder von geographischen Dingen, von Orten und Gegenden, vom Naturleben und vom menschlichen Treiben aufnehmen und durch schöne und einfache Sprache und ansprechenden Inhalt die Freude am Lesen von guten Schriften vermehren und so indirekt zur selbständigen Weiterbildung anregen — ein Gewinn, der nicht hoch genug anzuschlagen ist.

Endlich wie soll es mit dem Geschichtsunterricht gehalten werden? Will man in der Geschichte in ähnlicher Art verfahren wie in der Naturkunde, so hat man zunächst die geschichtlichen Erscheinungen zu betrachten und sie sodann auf ihre Ursachen zurückzuführen. Nun sind aber die historischen Erscheinungen vergangen und es können von ihnen nur auf indirektem Wege Vorstellungsbilder entstehen. Die Ereignisse, die in der Gegenwart sich abspielen, sogar können nur indirekt wahrgenommen werden, aus der Mittheilung von Augenzeugen, und sind die Schüler der Volksschule im Stande, von diesen sich eine ordentliche Vorstellung zu machen? Haben sie die Lebenserfahrung und Menschenkenntniss, die dazu unerlässlich sind? Sind nicht selbst die Erwachsenen, selbst die Geschichtsforscher, in ihrer Auffassung der Begebenheiten der Gegenwart oder der nähern oder fernern Vergangenheit manchmal getheilte, ja diametral entgegengesetzter Ansicht? Wie soll man da den

Kindern zumuthen, dass sie mehr als einen gedächtnissmässigen Zusammenhang der Erscheinungen auffassen? Solches Gedächtnisswerk aber wirkt geradezu schädlich, weil es Zeit, Kraft und Stimmung für wirkliche Bildungsarbeit aufbraucht und vernichtet, also die geistige Entwicklung hemmt statt sie zu fördern und dadurch die Erreichung des höchsten Ziels der Schule beeinträchtigt. Ich muss mich desswegen zu der Ansicht bekennen, dass der Geschichtsunterricht als realistisches Fach nicht in die Primaralltagsschule, nicht in die sechs ersten Schuljahre hineingehöre. Ganz anders verhält es sich mit dem geschichtlichen Stoff im Einzelnen. Niemand wird bezweifeln wollen, dass gute Erzählungen einzelner historischen Begebenheiten, dass Monographien und Biographien von grosser Wirkung sein können, aber das ist nicht mehr Geschichtsunterricht, das ist Sprachunterricht: der Geschichtsunterricht soll in den sechs ersten Schuljahren im Sprachunterricht aufgehen. Die historischen Stoffe ergänzen für den Sprachunterricht die naturkundlich-geographischen in vortrefflicher und nothwendiger Weise, indem sie in den Spannungen des Menschenlebens des epische und dramatische Elemente zufügen und so eine höhere Einheit erzeugen. Es würde ausserhalb unsers Themas liegen, wenn ich noch den ethischen Einfluss dieser Geschichtsbilder auseinandersetzen wollte.

Wenn nun der wirkliche Geschichtsunterricht auf der höhern Schulstufe beginnt und man dem allgemeinen pädagogischen Grundsatz « vom Bekannten zum Unbekannten » folgen will, so sollte man eigentlich mit den Ereignissen der Gegenwart beginnen und von diesen aus in die Vergangenheit zurückgehen, um die Ereignisse der Vergangenheit an den näher liegenden und desswegen bekannteren oder wenigstens begreiflicheren der Gegenwart zu messen. Ob dieser Gang wirklich durchführbar ist, weiss ich nicht. Es ist mir auch zweifelhaft, ob die Schüler daraus einen wirklichen Bildungsgewinn ziehen könnten, eben weil ihr Fassungs- und Vergleichungsvermögen für historische Begebenheiten noch zu wenig entwickelt ist.

Wenn nun in der angedeuteten Weise der naturkundliche Unterricht als realistisches Fach im 4., der geographische im 5. und der historische im 7. Schuljahr beginnen würde, so hätten wir, wie mir scheint, nicht bloss eine gewisse Entlastung der Schüler, nicht bloss eine starke Betonung des sprachlichen Unterrichts, sondern auch einen in der Natur der Dinge begründeten Gang, der nicht anders als von guten Folgen sein müsste. Die Arbeit des Lehrers würde dadurch insofern erleichtert, als er nicht mehr so viele einzelne Fächer nebeneinander behandeln müsste, wie es gegenwärtig, wenigstens im Kanton Zürich, der Fall ist, und die Kraft, die dadurch erspart wird, könnte auf eine intensivere Behandlung der restirenden Fächer, namentlich auch in ihrem Verhältniss zum Sprachunterricht verwendet werden. Diese Verwendung muss eine freie sein, sie muss vom Lehrer selber gemacht werden, das beste Lehrmittel ist ohne Nutzen, wenn es mehr ist als ein Hilfsmittel für den Schüler. Diese freie Behandlung nun des Anschauungsstoffes erheischt eine tüchtige, eine ganze Bildung, und wir kommen immer wieder auf die Forderung an unsere Kantone zurück: Gebt dem Lehrer die höchste Bildung, die ihr überhaupt einem Staatsbürger gewährt, macht ihn geistig frei, damit er freie Staatsbürger und Menschen erziehen könne. Und wenn die Kantone nicht das vermögen oder nicht den Willen haben, es zu thun, so möge die Mutter Helvetia ein Einsehen thun und dafür besorgt sein, dass ihre Kinder den Anforderungen der Gegenwart gemäss erzogen und unterrichtet werden, dass also die schweizerische Volksschule eine schweizerische Lehrerschaft finde, die ihrer Aufgabe, eine Schule des ganzen Volkes zu sein, nach allen Richtungen Genüge leisten kann.

Sie wissen, m. H., dass man ob diesen Bestrebungen, durch die Hebung des realistischen Unterrichts die Kinderschule zu einer den Bedürfnissen der Gegenwart angepassten Volksschule zu machen und die Lehrerbildung diesem Zwecke gemäss zu gestalten, an einzelnen Orten die Hände zusammenschlägt, die

Augen verdreht und in den Ruf ausbricht: « Schulschwindel! Was braucht das Volk mehr als Lesen, Schreiben und Rechnen? »

In einem französischen Buch vom Jahre 1763: Versuch über die nationale Erziehung, sagt der Verfasser: « Das Wohl der Gesellschaft verlangt, dass die Kenntnisse des Volkes nicht über seine Beschäftigungen hinausgehen. Keiner, der über sein armseliges Gewerbe hinaussieht, wird es mehr mit Muth und Geduld treiben. Nur diejenigen Leute aus dem Volke sollten lesen und schreiben können, welche sich aus diesen Künsten einen Beruf machen. » In den ersten Dezennien des gegenwärtigen Jahrhunderts gab es im Kanton Zürich Geistliche, welche den Eltern abriethen, ihre Töchter schreiben und rechnen lehren zu lassen, denn das Weib sei zur Unterwürfigkeit und Arbeit bestimmt. Dreissig Jahre, nachdem der französische Schriftsteller jene Worte geschrieben, schlug das französische Volk das alte Regime in Trümmer, und wieder vierzig Jahre später deposedirte das Volk des Kantons Zürich die Geistlichkeit von ihrer Herrschaft über die Schule. Wird das gleiche Geschrei in der Gegenwart einen bessern Erfolg haben? Wir glauben es nicht. Die Zeit wird darüber wegschreiten wie über alle retrograden Tendenzen, und die schweizerische Lehrerschaft vor allem aus wird ihr Panier nicht verlassen; dieses Panier aber ist das des Fortschritts.

Thesen.

- 1) Nur die Vereinigung von realistischem und sprachlichem Unterricht gibt eine harmonische Bildung.
- 2) Der Dialekt ist bei richtiger Verwerthung ein Förderungsmittel der Sicherheit im Denken.
- 3) Die Anregung zu produktiver Bethätigung fördert die Klarheit des Denkens und die Sicherheit im Gebrauch der Sprache.
- 4) Der realistische Unterricht ist in konzentrischen Kreisen zu behandeln, schon mit Rücksicht auf die Sprache.
- 5) Die einzig anwendbare Methode ist die induktive; desswegen sind Sammlungen und Apparate nicht zu entbehren. Der Unterricht auf der Basis eines Lehrbuches verfehlt seinen Zweck.
- 6) Das Zeichnen ist als realistisches Fach zu behandeln.
- 7) Physikalische und chemische Erscheinungen sind ein ebenso passendes Substrat für elementare Behandlung wie Gegenstände.
- 8) Für die untern Schulstufen überwiegt die sprachliche Bedeutung der realistischen Fächer. Gründliche Aneignung von Kenntnissen gehört in's reifere Jugendalter.
- 9) Die Lehrerbildung muss der Bedeutung der realistischen Fächer entsprechen.
- 10) Die schweizerische Lehrerversammlung verlangt ausreichende Schulzeit für das reifere Alter.

Auszug aus dem Protokoll des zürcher. Erziehungsrathes.

(Seit 15. Sept. 1878.)

166. Rücktritt des Hrn. Lehrers Aepli in Maur (geb. 1817, in den Schuldienst getreten 1837) unter Zusage eines lebenslänglichen Ruhegehalts.

167. Abordnung an die Schulhauseinweihungen in Wettswil a/A. (am 29. ds.) und Horgen (am 30. ds.)

168. Der Schlüssel zum Rechnungslehrmittel für die Alltagschule kann von nun an aus dem kantonalen Lehrmittelverlag bezogen werden und zwar zum Preise von Fr. 1. 25 in albo und Fr. 1. 50 gebunden.

169. Genehmigung der Kreifung einer 4. Lehrstelle an der Sekundarschule Wädenswil auf Beginn des Schulkurses 1879/80.

Schulnachrichten.

Zürich. Eine Zivilbestattung. Am vergangenen 4. Sept. haben wir zum dritten Mal der Grablegung eines Bürgers beigewohnt, bei der die Mitwirkung der Kirche fehlte. Wie vor wenigen Jahren der stramme Republikaner Stein, und im vergangenen Januar der unvergessliche Sieber, so hatte schon bei Lebzeiten auch der brave