

Objektyp: **Issue**

Zeitschrift: **Bündner Seminar-Blätter**

Band (Jahr): **2 (1896)**

Heft 8

PDF erstellt am: **11.07.2024**

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

(Neue Folge.)

Herausgegeben von
Seminar­direktor **P. Conrad** in Chur.

II. Jahrgang.

N^o 8.

Juni 1896.

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen jährlich acht Mal. Preis des Jahrganges für die Schweiz Fr. 2.—, für das Ausland 2 Mk. Abonnements werden angenommen von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes, sowie vom Verleger Hugo Richter in Davos.

Inhalt: Das Zeichnen beim Unterricht in der Schweizergographie. — Mundart, Sprachunterricht und Rechtschreibung. — Recensionen. — Zur Besprechung eingegangene Bücher.

Das Zeichnen beim Unterricht in der Schweizer- Geographie.

(Von C. Wanner-Burckhardt in Zürich.)

II. *Die Eingliederung des Zeichnens in die geographischen Lektionen.* Die Forderung des geographischen Zeichnens ist eigentlich nur die spezielle Anwendung des psychologisch begründeten allgemein-methodischen Prinzips, dass aller *Formunterricht* durch zeichnendes Darstellen von seiten des Lehrers und zeichnendes Reproduzieren durch den Schüler unterstützt und zu klarer und sicherer Auffassung und Einprägung gebracht werde und werden *müsse*. Mit dieser allgemein gültigen Forderung aber wird vielorts eine besondere Ausgestaltung derselben, für welche wir speziell den Namen »zeichnende Methode« reservieren möchten, identifiziert. So leitet Kirchhoff von den oben angeführten Worten aus ohne weiteres zu dieser »zeichnenden Methode« über, ohne einem andern Verfahren noch Raum zu lassen, als ob das geographische Zeichnen durchaus und nur in Art der »zeichnenden Methode« auftreten könnte, und der Widerspruch, den diese erweckte, wurde von vielen ebenfalls ohne Unterscheidung auf das geographische Zeichnen überhaupt übertragen. Nach Kirchhoff zeichnet der Lehrer mit weisser und farbiger Kreide an die Wandtafel, nachdem er vorher die Hilfsfigur in zarten Linien entworfen hat: so sehe der Schüler das Bild *entstehen*, und seine Aufmerksamkeit werde nicht zerstreut durch die Mannigfaltigkeit des Inhalts der Wandkarte, sondern auf

das konzentriert, was der Lehrer gerade zeichne und beschreibe; nachmals erst trete die Wandkarte in ihr Recht und entrolle dem Auge das vollständigere, plastischere Gemälde (a. a. O., S. 37). Diesem Verfahren kommt allerdings die Benennung »zeichnende Methode« mit Recht zu; denn hier ist das Zeichnen die *Grundlage* des Unterrichts, der topographischen Beschreibung. Gegen dieses Vorgehen werden aber von allen Seiten Einwände erhoben. Es wurde bemerkt, dass da *nicht* von einem *Entstehensehen* die Rede sein könne, wenn der Schüler Bilder an der Wandtafel entwerfen sehe; das sei ihm kein Entstehen, wenn er nicht schon vorher im grossen und ganzen erkannt habe, was entstehen *solle*¹⁾. Auch gehe man zu weit, wenn man folgern wolle, dass alles und jedes gezeichnet werden müsse und die Geographie nur *auf Grund* des Zeichnens richtig gelernt werden könne²⁾. Zwar beruft sich Kirchhoff auf Prof. Lehmann, der in seiner Schrift: »Das Kartenzeichnen im geographischen Unterricht« (Halle 1891, 200 S.) diesen Gegenstand ausführlich und allseitig behandelt hat; darum sehen wir uns veranlasst, zum Vergleich Lehmanns Aussprüche hierüber wörtlich zu zitieren. Er sagt zunächst (S. 175): »Es empfiehlt sich, die unterrichtliche Behandlung der verschiedenen Länder und Erdteile ständig in der Weise in zwei Teile zu zerlegen, dass 1) regelmässig zunächst unter Zuhülfenahme des Zeichnens die Grundzüge des betreffenden Kartenbildes durchgearbeitet und eingeprägt werden und erst hierauf 2) an der Hand des Leitfadens die systematische (?) Durchnahme alles übrigen erfolgt. Dann bleibt jedesmal im 1. Teil der Leitfaden mit seinem Inhalt noch ganz beiseite, und bilden da lediglich die Karte und die entsprechende (gezeichnete) Skizze die Grundlagen des Unterrichts«. Nachher fügt er hinzu (S. 177): »Was aber die Verwendung der gedruckten Karten betrifft, so hat man da in dieser Hinsicht die Wahl zwischen zwei Möglichkeiten: a) entweder man hat auch beim Zeichnen die Wandkarte beständig daneben hängen, um jedes einzelne bezügliche Objekt immer erst auf ihr betrachten zu lassen und an ihr durchzusprechen, ehe man es dann Stück für Stück aus ihr gleichsam heraushebt und es in entsprechend einfacherer Form in der Wandtafelskizze wiedergibt, sowie hiernach auch in die Schülerzeichnungen eintragen lässt; oder aber b) man beginnt zwar die Be-

¹⁾ Steinhausen in der 8. Direktorenkonferenz der Provinz Pommern; s. Matzat, Methodik des geographischen Unterrichts (Berlin 1895), S. 28.

²⁾ S. Stauber, Das Studium der Geographie, S. 21.

handlung eines Landes oder eines Erdteils jedesmal mit einer allgemeinen Orientierung und einem kurzen, summarischen Gesamtüberblick an der Wandkarte, schliesst aber sodann die speziellere Durchnahme der betreffenden Grundzüge unter Beiseitelassung von Wandkarte und Atlas (oder Handkärtchen) zunächst ganz an das einfache und leicht überschauliche Bild der davon zu entwerfenden Skizze an, um erst hierauf nachher wiederum zu den gedruckten Karten zu greifen und von da ab sich wesentlich, ja fast ausschliesslich, an sie zu halten«. Somit geht Lehmann in jedem Fall in erster Linie von der *gedruckten* Karte aus, und dies ist meiner Meinung nach von nicht geringer Bedeutung; denn: 1) es ist der analytisch-synthetische Weg; 2) der Schüler muss in erster Linie ein möglichst *gutes* Bild vor Augen haben, und dieses wird doch eher in der gedruckten Karte als in der Skizze des Lehrers zu finden sein; 3) der Schüler muss lernen, aus der Karte das einfachere, allgemeine Bild zu abstrahieren; 4) von Wichtigkeit ist immer der *erste Eindruck*, er beeinflusst die *nachfolgende* Auffassung; deshalb soll der Schüler vom Kartenbild aus die erläuternde Skizze des Lehrers auffassen und nicht die letztere als die *ursprüngliche* Vorstellung in die Karte hineintragen, um sich in der Auffassung dieser von jener etwa zu sehr bestimmen zu lassen; 5) das nächste Ziel ist doch die Einprägung des *Kartenbildes* als (beste) Grundlage für die Vorstellung des Landes selbst und nicht der mehr oder weniger groben Skizze; diese soll ja nur *Hilfsmittel* zum Verständnis und zur Einprägung wichtiger Einzelheiten und des ganzen Zusammenhangs sein; 6) der Schüler muss im geographischen Unterrichte lernen, in jedem bezüglichen Falle des praktischen Lebens seine Selbstbelehrung unmittelbar von der *Karte* aus zu gewinnen; denn er muss auch in *diesem* Punkte für die selbständige Belehrung vorbereitet und angeleitet werden. — Die letzteren Gründe veranlassen mich, bei der »Darbietung«, also in der topographischen Beschreibung, noch weniger als Lehmann auf die Skizzen des Lehrers abzustellen. Damit sehe ich mich auch in Uebereinstimmung mit dem ersten Teil der 2. These von C. Schmidt in Chur¹⁾: »Die Zeichenskizze darf niemals Grundlage und Ausgangspunkt des geographischen Unterrichts sein«; zum zweiten Teil: »sondern darf dann entworfen werden, wenn das Kartenbild gründlich angeschaut und beschrieben worden ist, soll also der Wiederholung und Vertiefung dienen« — möchte ich dagegen meinen

¹⁾ 13. Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins, S. 55.

Vorbehalt machen. Denn ich halte es für ein unmittelbar einleuchtendes Prinzip, *dass bei allem Formunterricht dann, wenn das beschreibende Wort nicht ausreicht, dem Schüler eine genügend richtige und klare Vorstellung zu vermitteln, der Lehrer die Sache selber oder ein Bild oder ein konventionelles Zeichen derselben zur sinnlichen Wahrnehmung* (durch Auge, Gehör, Tastsinn etc.) *bringen muss, und zwar nicht erst nach der mündlichen Beschreibung, sondern vor oder während derselben.* Daraus erwächst für unsern Geographieunterricht die Forderung, dass der Lehrer *während* der Beschreibung einzelner wichtigen Formen, die weder durch sein Wort, noch durch die Karte klar genug dargestellt werden, dieselben entweder durch eine fertige Abbildung oder Zeichnung oder aber durch eine rasch an die Wandtafel zu zeichnende Skizze zu deutlicher und klarer Auffassung bringe, so z. B. wenn er von der Klus am Ausgang des Prätigaus spricht, oder von der Lage von Rheinau, oder von der Spitze des Matterhorns und der Kuppe des Montblanc, oder der Lage Berns auf einer Aarehalbinsel, oder der Verbindung von Rhein und Rhonegebiet bei La Sarraz etc. Dabei ist auch noch zu beachten, dass der Schüler sich manchmal aus der blossen Beschreibung zwar eine richtige Vorstellung machen *könnte*, wenn er sich recht zusammennehmen würde, es aber aus Trägheit gar nicht oder nur ganz verschwommen oder aus Flüchtigkeit ganz verkehrt macht, dass aber ein paar orientierende Striche auf der Wandtafel ihn genügend anregen und unterstützen würden. Das geographische Zeichnen soll also nicht Grundlage und Ausgangspunkt der topographischen Beschreibung sein, aber auch nicht durchweg erst *nach* der Beschreibung auftreten, sondern diese unterstützen, soweit es nötig ist, — in seinem Hauptteil aber der Vertiefung, Einprägung der Hauptpunkte, Repetition und Reproduktion dienen¹⁾. — Nach dieser deutlichen Unterscheidung werden wenigstens die Einwände, welche eigentlich speziell gegen die durch Kirchhoff vertretene »zeichnende Methode« gemeint sind, hoffentlich nicht mehr gegen das geographische Zeichnen überhaupt ins Feld geführt werden.

¹⁾ Eine besonders empfehlenswerte Lehrweise ist gerade in der Geographie der *darstellende* Unterricht (s. hierüber Hug im Jahrg. VI, S. 152 ff. und den betr. Artikel in Reins Encyclopädie I, S. 580—596). Dieser vermag in gewissen Fällen noch *vor* Benützung der Karte dem Schüler ein Bild der Gegend zu vermitteln, nämlich dann, wenn ihm die nötigen Teil- und Analogievorstellungen in genügender Deutlichkeit zu Gebote stehen. Dieses Verfahren hat den grossen Vorteil, dass dadurch am besten einer bloss mechanischen Auffassung des *Kartenbildes* vorgebeugt werden und der Schüler zu einer naturgetreuen Vorstellung gelangen kann. — Auf eine nähere Erörterung müssen wir jedoch hier verzichten.

Kehren wir zu unsern Zeichnungen zurück. Mit den Flussläufen ist eine wichtige Orientierung gegeben; aber jetzt sollte noch ein Hauptmoment zur Darstellung kommen, die **Bodenerhebung**. Der zeichnende Schüler hat nun im Flussnetz eine willkommene Stütze für diese, und doch ist sie immer noch schwierig genug. Die primitivste Art besteht darin, das man durch Striche wenigstens die Länge und die Hauptrichtung der Bergzüge bezeichnet und die Gipfel durch Sternchen oder Kreuze. Damit ist aber sehr wenig über die Terrainverhältnisse gesagt, gar nichts über die Höhenlage und Breite der Täler und Ebenen und über die Steilheit der Abhänge, und doch sind diese Momente für die Kenntnis und Beurteilung einer Landschaft von grosser Bedeutung. Die Schüler sollten durch ein einfaches Verfahren Richtung, Breite und Höhe der Gebirge und die Breite und Höhe der Täler und Ebenen einigermaßen richtig darstellen können. Die Schraffur der Kartographen ist zu schwer und nimmt zu viel Zeit in Anspruch; die von Matzat vorgeschlagene Schraffierung geht zwar rasch von statten und entspricht, gut ausgeführt, unsern Anforderungen; aber sie gelingt nicht jeder Hand und auf jedem Papier und sieht bei ungeschickter Ausführung sehr unordentlich aus. Am geeignetsten für Schüler von 11—15 Jahren halte ich die Kirchhoffschen Bogenlinien, und zwar wende ich sie so an, dass die Kurven bestimmte Höhenschichten bedeuten: bei Gebieten von geringerer Bodenerhebung und solchen, welche dem Schüler genau bekannt sein sollen, wenden wir die braunen Kurven mit einer Equidistanz von 500 m an; Höhen über der Schneegrenze werden durch graue Bleistiftlinien von 1000 m Equidistanz bezeichnet (S. Fig. 8). Beim Hochalpengebiet, namentlich wenn es im kleinen Massstabe dargestellt werden soll, verwenden wir nur die grauen Linien, zwei für die Höhen von 600 m bis zur Schneegrenze, und für die Schneeregionen reichen wieder zwei Kurven aus (Fig. 9). Man kann auch noch mehr vereinfachen und nur *eine* Kurve für die Bergregion und *eine* für die Schneeregion verwenden. Auf diese Weise kann die Breite der Täler und die Ausdehnung von Hügel-, Berg- und Schneegebiet genau genug dargestellt werden, ebenso die Lage und Höhe der Pässe und sogar die grössere oder geringere Steigung der Flussrinne, also das Gefäll der Flüsse. Meine Schüler führten diese Zeichnungen *gerne* aus und brachten schon beim ersten Versuch, nachdem ich ihnen eine kurze Anleitung gegeben, ganz hübsche Zeichnungen zu stande.

Ein bekanntes anderes zeichnerisches Mittel, die Bodenerhebungen darzustellen, bieten uns die *Profile oder Erddurchschnitte*. Sie sind einer Umwandlung des flachen Kartenbildes in ein Relief zu vergleichen, und diese Aufgabe nötigt den Schüler, die Karte genau zu studieren und sich eine richtige Vorstellung zu bilden; denn der Lehrer kann sie mit Leichtigkeit genau kontrollieren. Eine Anzahl solcher Profile aus der Schweizergeographie sind in Stuckis »Materialien für den Unterricht in der Schweizergeographie« vorgeführt. Ich habe dazu nur folgendes zu bemerken: Stucki wendet die verschiedensten Massstäbe an, und wiederum verhalten sich die Höhen- und die Längenreduktionen das eine Mal wie 1:2, ein andermal wie 1:3, dann wieder wie 1:4 oder 1:5. So finden sich z. B. S. 52 neben-, resp. untereinander zwei Durchschnitte durch den Kanton Luzern, der eine vom Thal der Rot bis zum Zugersee, der andere vom Napf zum Pilatus. Nun beträgt jene Strecke in Wirklichkeit 48 km, diese 30 km. In der Zeichnung aber sind beide gleich lang. Ausserdem ist bei der ersten die Länge 7mal stärker reduziert als die Höhe, bei der zweiten nicht ganz $1\frac{3}{4}$ mal! Wird und kann nun der Schüler diese beiden Profile richtig vergleichen und zu einer zutreffenden Terrainvorstellung vereinigen? Auch wenn die Zahlen hinzugesetzt werden, was indes bei Stucki nur teilweise geschehen, wird sich der Schüler die Zeichnung eher einprägen als die Zahl, und in seinem Gedächtnis werden eben einfach die Zeichnungen als solche nebeneinander bestehen bleiben und verglichen werden. Aber auch wenn der Schüler die Zahlen vor Augen hat, so wird er die ungleichartigen Reduktionen nicht gehörig in Rechnung ziehen können. In Stuckis Zeichnung erscheint der Lindenberg höher als der Napf. Wenn man nun auch dem Schüler sagt, dass eben die Höhen der zweiten Zeichnung stärker reduziert sind, was zwar bei Stucki nicht näher angegeben ist, so wird er im besten Falle zu der Einsicht kommen, dass er einfach den nördlichen Durchschnitt mit dem südlichen nicht vergleichen kann und das Terrain des Kantons Luzern nicht mit irgend einem andern; nur die *relativen* Höhenverhältnisse in einem und demselben Profil werden ihm *einigermassen* klar werden können und nur so lange, als die Profillinien von den Höhenlinien durchzogen sind. Daher möchte ich sehr empfehlen, dass ein Lehrer im *gleichen* Kursus der Schweizergeographie bei den Profilzeichnungen immer *den gleichen Massstab* anwende, wobei nicht ausgeschlossen ist, dass er bei Darstellung kleiner Gebiete neben ein Profil nach

dem festgesetzten Massstab ein grösseres zeichne, an dem die Verhältnisse deutlicher zur Darstellung kommen. — Die Höhenreduktion also sollte in erster Linie immer die gleiche bleiben, aber auch ihr *Verhältnis* zur Längenreduktion, also auch die letztere selbst. Der Lehrer wähle den Massstab zum voraus so, dass er ihn durch den ganzen Kursus beibehalten kann, z. B.: 1 cm vertikal bedeutet 1 km Höhe, 1 cm horizontal bezeichnet 4 km Länge (s. Fig. 10 und 11). Die Gleichmässigkeit der Reduktion ermöglicht nicht nur eine richtige Vergleichung der gezeichneten Höhendurchschnitte, sondern sie hat auch den praktischen Vorteil, dass der Schüler schneller lernt, solche Profile selbständig auszuführen. Um Zeit zu sparen, wird man am besten dem Schüler kariertes Papier in die Hand geben; dann braucht er die Höhen und Längen nur abzuzählen. Man möge auch versuchen, von einzelnen naheliegenden oder sonst wichtigen Terrainstrecken ein bereits ausgeführtes und eingepprägtes Profil auswendig und vielleicht ohne Hilfslinien zeichnen zu lassen.

Zum Schlusse erlaube ich mir noch, dem Leser eine Art *zeichnerischer Veranschaulichung*, welche in den schon mehrmals genannten Materialien Stuckis in sehr ansprechender Weise durchgeführt ist, recht angelegentlich zu empfehlen; ich meine die ganz einfach gehaltenen *landschaftlichen Skizzen*. Diese freilich kann man nicht von den Schülern fordern, ja sogar mancher Lehrer schreckt vor dieser Aufgabe zurück; das liegt so weit ab von den Ornamenten und Gipsfiguren etc., mit denen er sich im Seminar abgemüht hat! So steht es ja auch mit dem Zeichnen im naturkundlichen Unterricht. Man kann nun allerdings dem Lehrer sagen, er müsse das von sich aus lernen und üben, das gehöre zu seiner Fortbildung, und die method.-pädagog. Sektion des Lehrervereins Zürich hat auch wirklich einen Kurs im Skizzieren eingerichtet. Aber diese »Spezialkurse« werden immer zahlreicher, und wenn sie sich vorwiegend mit Dingen befassen müssen, welche eigentlich zur Grundlegung gehören, wo bleibt dann Zeit und Kraft für die »Fortbildung?« Ist es nicht recht verkehrt, wenn ein staatlicher Seminarlehrplan Gebiete umfasst, mit denen der Volksschullehrer sein Leben lang in keine Berührung mehr kommt, und Dinge, die zur eigentlichen Berufsbildung aller gehören, der privaten Initiative einzelner strebsamen Lehrer überlässt? Im Blick auf den Umfang verschiedener »Seminarfächer« hoffen wir, dass die Zeit nahe sei, da man den nötigen Kontakt mit unsern Berufsbedürfnissen sucht und herstellt; und speziell das Seminarzeichnen

möge nicht länger allein durch (halbverstandene!) Fachprinzipien bestimmt, sondern durch eine erfreuliche Vereinigung wirklichen Kunstverständes mit einem richtigen Masse pädagogischer Einsicht in natur- und zweckgemässe Bahnen geleitet werden. Das wird dann auch unserm zeichnenden Anschauungsunterricht in den Realien zu gute kommen.

Mundart, Sprachunterricht u. Rechtschreibung.

Von A. Florin in Chur.

Der beste Nährboden genügt zum Gedeihen edler Pflanzen nicht; es müssen auch die klimatischen Bedingungen zutreffen. Nur das Unkraut wächst auf jedem Boden und unter jedem Himmel. Was für die Pflanzenwelt Sonnenwärme und Licht und erfrischender Regen, das ist für jeden Unterricht das Interesse. Gebt dem Weinstock die beste Humuserde und pflanzt ihn neben den Gletscher, er stirbt; unterweist euere Schüler in den erhabensten Lehren der Menschheit ohne Erzeugung warmen Interesses, und ihr säet alles unter Dornen und Disteln. Wie das Klima an verschiedene Bedingungen geknüpft ist, an die Erhebung über den Meeresspiegel, an die nördliche oder südliche Lage, an die Verteilung von Land und Wasser u. v. a., so hat auch das Interesse, das geistige Klima, mannigfaltige und reichverzweigte Quellen. Diese sind zum Teil ganz individuell, ähnlich den örtlichen Bedingungen des geographischen Klimas. — Es wird daher immer die höchste Kunst des Unterrichtes bleiben, mit Seherblick all die verborgenen Adern des belebenden Interesses im Hinblick auf den Lehrstoff aufzuschliessen und zum reichen Born zusammenzufassen. Es ist eine ähnliche Kunst, wie sie im Grafen von Habsburg dem Sänger (Dichter) zugeschrieben wird:

„Wie in den Höhen der Sturmwind saust,
Man weiss nicht von wannen er kommt und braust,
Wie der Quell aus verborgenen Tiefen,
So des Sängers Lied aus dem Innern schallt
*Und wecket der dunklen Gefühle Gewalt,
Die im Herzen wunderbar schliefen.*“

Nicht jedem Lehrer, ja vielleicht keinem, wird es gelingen, diese höchste Kunst des Unterrichtens zu üben, in jedem einzelnen Fall alle Erzeuger des Interesses in lebendige Thätigkeit zu setzen; aber die Absicht dazu sollte uns immer und überall leiten. Grund-

sätzlich wird die Berechtigung dieser Forderung niemand bestreiten. Der Satz: Gehe in jedem Unterricht von dem Bekannten (dem Erfahrungskreis der Schüler aus), ist den Anhängern der unkulturhistorischen Stufen ebenso geläufig als ihren Gegnern; er ist nicht nur, wie die Friedensbestrebungen, international, er ist universell. Vom Prinzip zur That ist aber oft ein weiter Schritt, oder zutreffender: Man hört die Botschaft; aber es fehlt — nicht der Glaube, sondern das Verständnis. Wie dieses oft für die scheinbar naheliegendsten Dinge, in Bezug auf die Forderung der Anknüpfung an das, was uns die Schüler entgegenbrächten, unberücksichtigt bleibt, ist uns kürzlich durch die Lektüre eines bescheidenen Büchleins lebhaft und fast beschämend zum Bewusstsein gebracht worden.

Mundart, Sprachunterricht und Rechtschreibung von *J. V. Hürbin* heisst dieser nützliche und wertvolle Wecker des pädagogischen Gewissens. Wer glaubt, durch das Heranziehen einiger volkstümlichen Redensarten und durch die sogenannte Umschreibung einiger Hebelschen Dialektdichtungen der Mundart in seinem Unterrichte gerecht geworden zu sein, der lese die Schrift Hürbins. Sie wird ihn eines andern und Bessern belehren. Er wird zugeben müssen, wieviel zu einem lebendigen Unterricht versäumt wird, wenn die Volkssprache im Volksschulunterricht so wenig beachtet wird, wie es, soweit wir die Verhältnisse zu überblicken vermögen, zu geschehen scheint. Die Ursachen dieses Mangels liegen klar am Tage. Hürbin sucht sie zum Teil in der Verachtung des Dialektes; wir möchten als eine der wichtigsten die mangelhafte Einsicht in die Beziehungen zwischen Mundart und Schriftsprache bezeichnen. Hier wäre in erster Linie der Hebel anzusetzen durch den deutschen Unterricht am Seminar. Die sog. Dialektverachtung, welche Hürbin mit vollem Recht durch schärfsten Spott geißelt, hat allerdings ihre schlimme Wirkung gethan. Ihr zunächst ist das Postulat entsprungen: die Unterrichtssprache sei das Hochdeutsche. Das war in frühern Zeiten der vielen »wilden« Lehrer manchem eine harte Forderung. Sie ist es heute selbstredend nicht mehr, und es ist weder Hürbins, noch unsere Meinung, an ihr zu rütteln. Warum aber schüttet man mit starrer Folgerichtigkeit das Kind mit dem Bade aus? Warum schliesst man blind und beschränkt so: das Hochdeutsche ist die Schulsprache; folglich muss die Mundart so bald als möglich das Bündel schnüren, am besten schon Ende des ersten Schuljahres, im zweiten aber ganz gewiss. Entschlüpft einmal einem Kerlchen der dritten Klasse ein kräftiges Gassenwort

im Feuer des Erzählens, flugs runzelt der Magister seine strenge Stirne, und das Kind errötet bis unter die Haarspitzen. Vielleicht hat es aber doch mit seinem Gassenwort den Nagel so auf den Kopf getroffen, wie es mit dem schönsten Schriftdeutsch niemals hätte geschehen können. Hilft nichts, Schulsprache ist das Hochdeutsche. Und doch müsste jedem Lehrer klar werden, dass richtige Auffassung und richtiges Verständnis die Hauptsache sind und bleiben. Wenn also in irgend einem Falle die Mundart die Vorstellung der Dinge besser vermittelt, das gegenständliche Denken fördert, so ist sie nicht mit Stirnrunzeln abzuweisen, sondern mit ermutigendem Worte hervorzulocken. Es folgt daraus: der Dialekt ist nicht bloss mit Rücksicht auf sprachliche Belehrungen sorgfältig zu berücksichtigen, sondern, namentlich in den untern Klassen, in erster Linie für die *richtige Auffassung* des Gelesenen und Erzählten. Wir empfehlen, was Hürbin pag. 8 f. darüber sagt, zu gründlichem Studium und zu eifriger Ausübung. Auch der gute Lehrer ist in Bezug auf sachliches Verständnis oft in grossem Irrtum befangen. Und zwar wird er durch das fabelhafte Klanggedächtnis der Kinder in denselben versetzt. Ein normal begabtes Kind ist im stande, eine Erzählung des Lesebuches, welche vom Lehrer einmal vorgelesen und von der Klasse nachgelesen wurde, fast wörtlich zu reproduzieren. Wer jetzt aber glaubt, die Schüler verstehen alles, was sie gewandt in zusammenhängender Rede, fast im Wortlaute des Buches, »schön hochdeutsch« wieder erzählen, der braucht nur nach einigen Ausdrücken zu fragen, welche vom Dialekt abweichen. Es komme z. B. in der betreffenden Erzählung der Satz vor: der Knabe verbarg die gestohlenen Zwiebeln unter seiner Mütze. Prompt erzählt das Kind diesen Satz. Weiss es aber, was eine Zwiebel und was eine Mütze ist? Sein Lebtage hat es nur von »Pöllen« und »Chappen« gehört. Zwiebeln und Mützen sind ihm leerer Schall. — Wir meinen daher in vollständiger Uebereinstimmung mit Hürbin, es sollte in den untern Klassen unserer Elementarschulen kein Wort und kein Satz gelesen werden, dem man nicht auch, allerdings nur *mündlich* von seiten der Schüler und, wo es notwendig würde, vom Lehrer, den entsprechenden mundartlichen Ausdruck folgen liesse. Aber auch in den mittlern und obern Klassen der Volksschule wird man mit grösstem Nutzen Dialektformen behufs Erklärung des Inhalts in den Kreis des Unterrichtsgesprächs ziehen müssen, wenn man auf volles Verständnis dringt. In diese Lage wird man namentlich versetzt werden, wenn Gewerbe

und Handwerke besprochen werden sollen. Dabei macht man die Erfahrung, dass in vielen Fällen trotz weitläufiger Umschreibungen die Sache doch nicht genau bezeichnet werden kann, weil überhaupt die nötigen schriftdeutschen Ausdrücke fehlen. Es ist das auch erklärlich. Die Schriftsprache ist weder Sache des Landmanns, noch des Handwerkers. Sie bedienen sich des Dialektes und bilden diesen so aus, dass sie ihn zur Bezeichnung aller Verhältnisse gebrauchen können. Einige Beispiele werden das gleich ins rechte Licht setzen.

Wer will sich anheischig machen mit einfachen schriftdeutschen Ausdrücken folgende Wörter verständlich wiederzugeben, wie es die Mundart zu thun im stande ist? Stäkachua, Erstmelcha, Mansichua, Zwick, Widala, Bock (Kuh, die wenig Milch gibt), Brülleri, Sümmarla — summerkalt, mansi, gofficht, läklos, ersteckt, butzlig — bîsen, jeukn, möggn, süngn (alles Wörter zur Bezeichnung von Eigenschaften und Thätigkeiten des Rindviehs.) — So liessen sich nur aus dem Gebiete der Landwirtschaft Hunderte von Bezeichnungen aufzählen, für die uns sämtliche schriftdeutschen Wörterbücher im Stiche lassen. Sobald wir aber diese Unzulänglichkeit der Schriftsprache erkannt haben, werden wir uns der Ueberzeugung nicht mehr verschliessen können, wie wichtig der Dialekt für den *Sachunterricht auf den verschiedensten Schulstufen ist*. Hürbin spricht sich in ähnlichem Sinne aus pag. 19 f.

Von besonderer Wichtigkeit ist nun aber selbstverständlich *die Nutzbarmachung des Dialektes zum Erlernen der Schriftsprache*. Woher kommt es, dass junge Leute, welche in der obersten Klasse der Primarschule ganz korrekte Aufsätzchen schrieben, nach drei-, vierjähriger Unterbrechung des Unterrichts bei ihrem Eintritt ins Militär die bekannten Texte für die Witzkästlein aller Zeitungen liefern, dass sie weder Schriftdeutsch, noch Dialekt schreiben können, sondern ein Gewäsch zu Tage fördern, das an ihrem gesunden Menschenverstande zweifeln lässt?

Die Erklärung dieser entmutigenden Erscheinung ist nicht zuletzt in der Vernachlässigung der Mundart zu suchen, in dem Mangel bewusster und gewollter, ununterbrochener Beziehung der Schriftsprache auf den Dialekt auf allen Stufen der Volksschule. Fehlt es an diesen Beziehungen, so wird das Schriftdeutsche sozusagen als Fremdsprache gelehrt. Was Wunder, dass es dann auch demselben Schicksal verfällt, dem eine fremde Zunge erliegt, wenn wir sie nicht in fortwährender Uebung erhalten. — Der Sprach-

unterricht sollte den Dialekt als gesunden kräftigen Wildling benutzen, um darauf die Pflanzfreier des Hochdeutschen zu setzen. Dann, aber nur dann werden diese frisch und fröhlich gedeihen und Früchte zeitigen. Geschieht das nicht, so wird das schwache Stämmchen des Schriftdeutschen, sobald es sich aus eigenen Wurzeln ernähren sollte, von den kräftigen breiten Ästen des Dialektes in den Schatten gesetzt und führt ein sieches Dasein, das sich am liebsten gar nicht oder dann notgedrungen so äussert, wie vorhin angedeutet wurde.

Das Büchlein Hürbins hebt auf engem Raume eine stattliche Anzahl von Beziehungen zwischen Mundart und Schriftsprache hervor, die im Sprachunterricht die sorgfältigste Pflege erfahren sollten. Einige davon mögen hier noch berührt werden. Vielleicht gelingt es dadurch, diesen oder jenen dafür zu gewinnen, das treffliche Werklein zu studieren. Hürbin möchte, dass der Sprachunterricht dafür Sorge, dass das Schriftdeutsch der Schule nicht schon von weitem als hochdeutsche Mundart unangenehm auffalle. Die Schüler sollen also von vorne herein an reine, *gute Aussprache* gewöhnt werden. Ein Hauptmittel dazu ist vor allem das gute Beispiel. Das wolle der Lehrer nie vergessen. Mit Recht weist Hürbin aber ganz besonders hin auf die Wichtigkeit der *Lautübungen*. Namentlich sind diejenigen Laute zu üben (insbesondere Vokale) deren dialektische Klangfarbe von derjenigen des Hochdeutschen abweicht. Der Prätigauer, der Schanfigger, der Davoser sagt: *guâtô Tôg*; der Felsberger, der Taminser und andere: *iber de Calanda iberî*; der Malanser und Jeninser: *ond dr Hond chond* (und der Hund kommt), der eine also *o* statt *a*, der andere *i* statt *ü* (echt schwäbisch), der dritte *o* statt *u*. Der aufmerksame Lehrer wird nun schon bei den Lautübungen im ersten Schuljahre auf diese Abweichungen drücken und für richtige Aussprache sorgen, und zwar indem er die Kinder ausdrücklich darauf hinweist, dass es heisst *Tag*, nicht *Tôg*, *Kübel* nicht *Kibel*, *Hund* nicht *Hond*. Er wird die Schüler auf die verschiedene Mundstellung bei der Erzeugung der Laute in der Mundart und im Schriftdeutschen aufmerksam machen und Uebungen, die nach und nach zu dem erwünschten Ziele führen, nicht scheuen. Das Streben nach guter Aussprache durch bewusste Unterscheidung zwischen Dialekt und Schriftsprache führt von selbst zur Ueberzeugung, wie dadurch die *Rechtschreibung* gefördert werden kann.

Die Mundart sagt: Chind, Chnopf, Chabis, Chnächt, Chünig. Indem wir das Kind gewöhnen, in allen betreffenden Wörtern den scharfen K-Laut zu sprechen, ist der Orthographie aufs beste gedient. Man vergesse überhaupt niemals, dass das Ohr ein ebenso wichtiger Kanal für die Rechtschreibung ist als das Auge. Sehr wichtig nicht nur für die Aussprache, sondern auch für orthographische Belehrung ist die Hervorhebung des Kontrastes zwischen Mundart und Hochdeutsch in Bezug auf Dehnung und Schärfung. Unser Dialekt spricht z. B. Vater und Vetter ganz gleich (kurz). »Warum schreibt man aber Vater mit einem, Vetter mit zwei t?« fragt das Kind. Die richtige, hochdeutsche Aussprache beider Wörter nebeneinander wird seine Zweifel sofort lösen. Aehnliche Beispiele: spilln = spielen, chohn, kommen u. s. w. Recht fruchtbar können diese Uebungen allerdings erst dann werden, wenn der Lehrer die Dorfmundart ganz genau kennt; denn namentlich in Bezug auf Dehnung und Schärfung macht der Dialekt auf engstem Raume oft die weitesten Sprünge. Der Klosterser sagt: Grabb (Grab), Grass (Gras), gatann (gethan), k'ann (gehabt), alles mit sehr kurzem Vokal; der dreiviertel Stunden entfernte Serneuser spricht: Grâb, Grâs, gathân, khâhn, mit breitester Dehnung.

Von grösster Wichtigkeit ist es, den Kontrast zwischen Mundart und Schriftsprache in Bezug auf die *Wortbiegung* hervorzuheben und zwar durch *mündliche* und *schriftliche* Uebungen. Es möge hier nur im Vorbeigehen an einzelnes erinnert werden. Das eigentliche historische Tempus des Hochdeutschen ist das Imperfektum. Dem Dialekt aber ist dasselbe völlig fremd. Das Churerische: I war nit döt, gilt als eine Dialektspezialität wie etwa das Bündnerbirnbrot als Gebäckmonstrum. Dieser grosse Gegensatz muss durch viele Uebungen hervorgehoben werden. Schriftliche Uebungen, bei welchen der Infinitiv des Verbums gegeben und das Imperfektum gesucht ist, sind in allen Klassen anzustellen. Wie wenig man die Notwendigkeit solcher Uebungen erkennt, ist leider durch die Sprachübungen der Lesebücher sattem erwiesen. Gegen einige solcher Uebungsgruppen würde man einen guten Teil des ganzen grammatischen Paragraphenapparats, der ganze Bogen füllt, mit Gewinn austauschen. Bei der *Flexion des Substantivs* fehlt im männlichen Geschlecht der Einzahl dem Dialekt der Accusativ: »chenst der Ma?« Hier wird durch Vergleichung und Uebung bald das Richtige erreicht. Aber das Sprachgefühl kippt an dieser Stelle leicht um, und der »hochdeutsche« Schüler sagt (und schreibt auch wohl):

das ist *einen* prächtigen Baum. Der Lehrer sei also auf der Hut und gewöhne die Schüler namentlich zur Vermeidung der Fehler: Accusativ statt Nominativ, nach dem Substantiv zu fragen. Nicht zu vergessen ist bei der Deklination auch insbesondere der Gebrauch des Dialekts, die *Präposition von* zu setzen statt des Genetivs, im Gegensatz zum Hochdeutschen: dr Garta vo mim Vater — d Lüt vo Chur u. s. w. Vergleichung — Uebung.

Auch die *Mehrzahlbildung* verschiedener Substantive führt zu den nützlichsten Vergleichen. Von Tochter bildet die Mundart die Mehrzahl die Töchtera = Töchtern, statt Töchter; sie sagt: Better statt Betten, Hünd statt Hunde, Hempter statt Hemden, Hefter statt Hefte u. s. w.

Der Dialekt gibt vielen Substantiven ein *anderes Geschlecht* als das Hochdeutsche. Auch diese Abweichung muss in den Kreis der Uebung gezogen werden. Das Ergebnis der Besprechungen kann dann durch folgende Aufgabe befestigt werden: setzet zu nachstehenden Wörtern den Artikel (Einzahl und Mehrzahl) Lineal, Rahmen, Sand, Schnecke, Zehe, Tenne, Rippe, Bleistift, Floh, Honig u. s. w.

Von grösster Wichtigkeit ist die Vergleichung der *Konstruktion im Dialekt und in der Schriftsprache*. Dieselbe wird um so fruchtbarer, je reifer die Schüler sind. Sie ist also für die obersten Klassen der Primarschule von hoher Bedeutung und selbstredend für alle Stufen der Mittelschule.

Wir unterlassen es, auf Beispiele einzutreten und verweisen ganz auf die anregenden Ausführungen Hürbins p. 29 f.

Zum Schluss wollen wir noch auf eine Seite der Nutzbarmachung des Dialektes im Sprachunterricht hinweisen, die Hürbin nicht berührt, die aber auf allen Schulstufen, wo *Belehrungen über poetische Formen* gegeben werden, nicht ohne Bedeutung ist. Man weiss, wieviel lebendiger, sinnlicher die Mundart ist als das Schriftdeutsche. Das Volk redet in Ernst und Scherz so gerne in Bildern und Vergleichen. Diese haben nicht selten eine geradezu verblüffende Plastik und zwingen zu lebendigem Vorstellen. Wenn es sich also darum handelt, die Begriffe der Metapher, der Vergleichung, der Hyperbel u. s. w. abzuleiten, so wird man mit grösstem Erfolg Beispiele des Volksmundes heranziehen. Es sei beispielsweise an folgende Redensarten erinnert: falsch wie eine Katze, wie Galgenholz; müd wie ein Hund; dumm wie Stroh, wie Bohnenstroh; zäh wie Leder; schnell wie der Blitz. — Er ist ein

Fuchs, eine Schlange, ein Schafskopf, ein Galgenstrick; er geht auf Eiern, hat Haare auf den Zähnen. — Etwas ins Kamin schreiben, etwas hinter die Ohren schreiben (zusammenhängend mit dem alten Gebrauch bei wichtigen Vermarchungen anwesenden Knaben unvorgehensehen Ohrfeigen zu versetzen, um durch handgreifliche Empfindung das Gedächtnis zu unterstützen).

Wer Hyperbeln des Volkes studieren will, der höre einmal auf einem Viehmarkt einwenig zu. Er kann sich zugleich von dem unerschöpflichen Volkswitz überzeugen. Der Bauer fragt nach dem Preis eines Ferkels. »15 Fr. muss es gelten!« »Was, 15 Fr. für eine solche Ziegenbohne?« (der Bauer braucht den sinnlichern Ausdruck).

Wenn bei Bezügen anschaulicher Formen aus dem Volksmunde hie und da einmal ein derbes Wort, »ein Krötlein« über die Lippen eines Schülers springt, so fahre der Lehrer deshalb nicht aus der Haut — ein abwehrendes Lächeln genügt vollkommen.

Und nun, lieber Leser, gehe hin und studiere das Büchlein Hürbins¹⁾. Du wirst es mit Genuss und Nutzen thun.

Recensionen.

J. U. Früh, historische Karte der Schweiz. Preis: das einzelne Exemplar 95 Rp., in Partien bezogen 80—90 Rp. je nach der Anzahl; die Ausgabe in japan. Papier um 10 Rp. teurer per Exemplar.

Die schweizerische Volksschule hat lange keine so wertvolle Gabe mehr erhalten, wie sie ihr Früh in seinem historischen Schweizerkärtchen bietet. Dieses bildet ein neues treffliches Mittel, dem Prinzip der Anschauung in unsern Schulen immer mehr Geltung zu verschaffen. Ein tüchtiger Lehrer hat zwar schon bisher beim Geschichtsunterricht stets die Karte benutzt und Orte, Flüsse, Bergübergänge, Landschaften, Kantone etc., von denen die Rede war, aufgesucht und gezeigt. Wieviel stärker und bestimmter ist aber der sinnliche Eindruck, wieviel deutlicher das entstehende geistige Bild und wieviel grösser mithin die Reproduktionsfähigkeit, wenn dem Schüler z. B. die Unterthanenländer der Eidgenossen in besondern Farben als scharf abgegrenzte Gebiete ent-

¹⁾ Bei Sauerländer Aarau, Preis 80 Rp.

gegentreten, wenn z. B. die Grenzen der einzelnen Bünde in Rätien durch eine farbige Linie dargestellt sind etc., als wenn der Lehrer die Umriss nur mit dem Lineal an der geographischen Karte zeigt.

Auf *einer* Karte lässt sich natürlich nicht die ganze geschichtliche Entwicklung der Schweiz darstellen. Der Verfasser hat es aber verstanden, diejenige politische Einteilung auszuwählen, die am längsten Bestand hatte oder sich doch Jahrhunderte lang wenig änderte. Die Frühsche Karte bietet nämlich ein Bild der XIIIörtigen Eidgenossenschaft vor ihrem Zusammensturze im Jahre 1798. Die 13 alten Orte sind in Grün, die gemeinen Herrschaften in Rot, die zugewandten Orte in Gelb, die Schutzorte in Braun dargestellt. Eine Ecktablette enthält die genaue politische Einteilung der alten Schweiz in übersichtlicher Zusammenstellung. Es wird darin z. B. bei den gemeinen Herrschaften unterschieden zwischen den Vogteien der 12 Orte, der 8 alten Orte mit Appenzell, der 8 alten Orte, den Vogteien von Zürich, Bern, Glarus, von Uri, Schwiz, Nidwalden, von Schwiz und Glarus, von Bern und Freiburg. In günstigen Verhältnissen kann wohl im Unterricht auf eine so genaue Unterscheidung eingegangen werden, und der Lehrer findet dann in der Tabelle eine bequeme Hilfe; mancher andere Lehrer wird nicht so ins Einzelne gehen können und sich durch die Tabelle nicht verirren lassen. Es ist entschieden ein Vorteil, dass die Unterthanenländer auf der Karte selbst nicht durch besondere Farben nach ihrer politischen Zugehörigkeit auseinandergehalten worden sind. Abgesehen davon, dass in vielen Volksschulen doch auf eine so genaue Behandlung der Unterthanenverhältnisse verzichtet werden muss, wäre durch jene Unterscheidung das Bild auch überladen und die Uebersichtlichkeit beeinträchtigt worden.

Der geschickten Auswahl der politischen Gestaltung, die unser Kärtchen fixiert, ist es zu danken, dass es im historischen Unterricht jahrelang benutzt werden kann. Es bietet z. B. im VI. Schuljahre ein treffliches Hilfsmittel bei Behandlung der Bünde in Rätien und der grossen eidgenössischen Kriege im 14. und 15. Jahrhundert, indem es alle Orte und Landschaften, Grafschaften etc., die in dieser Zeit eine Rolle spielen, zur Darstellung bringt. Im VII. Schuljahre wird es sich als unentbehrlich erweisen namentlich bei Besprechung der Eroberungen der Bündner und der Eidgenossen, bei Betrachtung der zugewandten Orte und der Unterthanenländer, sowie im VIII. Schuljahre bei Behandlung der revolutionären Bewegungen in der Schweiz.

Ich bin überzeugt, dass sich das historische Kärtchen von Früh bald viele Freunde erwerben und Lehrern und Schülern den historischen Unterricht bedeutend leichter und interessanter machen wird. Im Kanton St. Gallen haben sämtliche Ober- und Realschulen vom Staate ein Exemplar gratis erhalten. Es wäre gewiss zu begrüßen, wenn unsere Regierung diesem Beispiele folgte. Doch erscheint es mir unerlässlich, dass jeder Schüler ein Exemplar als Eigentum in die Hand bekomme, da das Kärtchen zum Klassengebrauch doch zu klein ist. Die Ausgabe von 80—90 Rappen kann einem Schüler wohl zugemutet werden. Als besondern Vorzug des Kärtchens muss ich zum Schlusse noch hervorheben, dass es auch den hygienischen Anforderungen vollauf entspricht, indem alle unnötigen Details fehlen, die Farben nicht grell sind, wie man sie früher etwa auf Schweizerkarten gesehen hat, sondern matt und milde, die Schriftzeichen gross und deutlich.

Maurus Waser, illustrierte Schweizer-Geographie für Schule und Haus, 6. Auflage, 1895, mit 180 neuen Illustrationen, einer Karte der Schweiz von Leuzinger und farbiger Wappentafel. Verlag von Benziger & Co., Einsiedeln. Preis Fr. 1. 75.

Das Lehrbuch beginnt mit einem kurzen Ueberblick der Schweizergeschichte. Hieran schliesst sich die Beschreibung der Schweiz im allgemeinen nach der bisher üblichen systematischen Reihenfolge: Grösse, Lage, Grenzen, Gebirge, Gewässer, Thäler und Landschaften, Verkehrswege, Verkehrsmittel, Erzeugnisse, Einwohner. Der zweite Teil beschreibt die Kantone im besondern (Reihenfolge: Kantone der Hochalpen, der Voralpen, des Mittelandes und des Jura). Die Einzelbeschreibung geschieht jeweilen nach folgenden Gesichtspunkten: A. Geschichte (chronologisch), B. Verfassung (Skizze) des Kantons, C. Eigentliche Beschreibung: 1) Grösse, 2) Lage, 3) Grenzen, 4) Berge, 5) Gewässer, 6) Thäler und Landschaften, 7) Verkehrswege, 8) Erzeugnisse, 9) Einwohner, 10) Ortsbeschreibung. — Der Anhang des Buches weist folgende Tabellen auf: 1) Die Bevölkerung der Schweiz nach ihrem religiösen Bekenntnisse; 2) die politische Einteilung der Schweiz nach Nationalrats-Wahlkreisen; 3) die militärische Einteilung der Schweiz nach Divisionskreisen; 4) die Bevölkerung der Schweiz nach ihrer Beschäftigung; 5) die Kantone nach ihrer Grösse, Kulturfähigkeit und Bevölkerung; 6) die Rangordnung der Kantone nach Grösse, Einwohnerzahl und Bevölkerungsdichtigkeit; 7) die politische Einteilung (in Bezirke) und Verfassung der Kantone (Referendum,

Wahlmodus); 8) die Gipfelhöhen der Schweiz; 9) die Passhöhen der Schweiz; 10) die Seeflächen und grössten Seetiefen der Schweiz; 11) das Eisenbahnnetz der Schweiz; 12) Bevölkerungszahl und Höhenangaben der einzelnen Gemeinden; 13) gleich- und ähnlich-lautende Gemeindennamen der deutschen Schweiz; 14) Viehstand.

Wenn man Wasers Buch mit andern schweizerischen Lehrbüchern der Geographie vergleicht, so muss anerkannt werden, dass es sich durch eine gedrängte, übersichtliche Weise der Beschreibung des Wichtigsten vorteilhaft auszeichnet. Besondere Anerkennung verdient die Ortsbeschreibung, die nie das Gefühl der Eintönigkeit und Trockenheit aufkommen lässt. Eine besondere Zierde des Buches sind die vortrefflichen Illustrationen, zahlreich an passender Stelle eingeschaltet und typische Beispiele aufweisend. Zudem ist grosse Sorgfalt auf die äussere Ausstattung verwendet worden.

Wenn ich trotzdem einige Einwendungen zu machen habe, so gelten sie meist eher den systematisch verfassten geographischen Lehrbüchern im allgemeinen. Allzu systematisch erscheint es nämlich, wenn mehr als 20 mal die Einheiten der Kantone streng nach den 10 Gesichtspunkten vorgeführt werden (Grösse, Lage, Grenzen etc.). Wenn auch das Buch für Mittelschulen (Sekundar- und Bezirksschulen) verfasst worden ist, so dürfte auch das noch keine Rechtfertigung dafür sein, dass die Schweiz zuerst im allgemeinen ausführlich behandelt wird und nachher deren Teile einzeln beschrieben werden. Die Anleitung zum selbständigen Denken und Abstrahieren der Schüler fehlt ferner, wenn für jeden Kanton jeweilen die Erzeugnisse aufgezählt werden, z. B. von Zürich: »Rindvieh, Pferde, Schweine; Bienen, Fische — Getreide, Gemüse, Wein, Obst, Holz — Torf, Sandstein«. Denn es ist auch schon auf der Mittelstufe möglich, aus den topographischen Verhältnissen einer Gegend (Kanton) auf Erzeugnisse und Erwerbsquellen zu schliessen. Im angeführten Falle hätten z. B. die vielen Eisenbahnlinien auch auf die nicht erwähnte Industriethätigkeit führen sollen. Das, was als System herausgearbeitet werden soll, wird hier eben zum vornherein systematisch geboten. — Die Beziehungen zwischen Geschichte und Geographie sind im Lehrbuche zu einem unrichtigen Ausdrucke gekommen. Letztere soll von der Idee ausgehen, dass die Geschichte von dem Boden abhängt, auf welchem sie sich entwickelt. Dies wird aber durch eine chronologische, zusammenhangslose Skizze nicht erreicht. Die Bruchstücke aus den kantonalen Verfassungen gehören in der gebotenen Form weder auf diese Stufe, noch an diesen Ort; sie mögen ihren Platz in der vaterländischen Geschichte oder auch im Anschlusse an weiter ausgeführte Naturverhältnisse erhalten, wie dies z. B. im vaterländischen Lesebuch, 4. Teil, anschaulich vorgeführt wird. — Die 2. und 3. Tabelle (siehe oben) kann auf dieser Schulstufe nicht verwendet werden; ein ausführliches Verzeichnis der konzidierten Eisenbahnen hat in einem Lehrbuche

keinen Wert, wie auch heutzutage nicht mehr so viel Gewicht gelegt wird auf das exakte, numerische Verhältnis zwischen den Konfessionen (Katholiken und Protestanten). Was die bereits berührten Illustrationen betrifft, weist Waser wohl den grössten Fortschritt auf. Nur so viel sei mir aber erlaubt zu sagen, dass Versuche, wie der Blick über die schweizerische Hochebene p. 204, noch verbessert und vergrössert werden sollten, selbst auf Kosten einiger vorhandenen Städtebilder (St. Gallen, Aarau, Herisau), die wenig mehr als ein Häusergewimmel bieten können.

Trotz dieser Bemerkungen empfehle ich Wasers Lehrbuch der Schweizergeographie angelegentlichst, so lange nämlich, als man sich noch mit rein systematischen Lehrbüchern zu behelfen hat.

C. R.

Zur Besprechung eingegangene Bücher.

- Der Kinderfreund.* Schweizerische illustrierte Schülerzeitung. XI. Jahrg. Bern, Verlag der Buchdruckerei Michel & Bähler. 1896.
- S. Hoffmann,* Psychologisches Lesebuch. Leipzig, Verlag von E. Wunderlich. 1896. Preis: broschiert M. 2, fein geb. M. 2.40.
- O. Twiehausen,* der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. I. Abteilung: Unterstufe. V. Auflage. Leipzig, Verlag von E. Wunderlich. 1896. Preis: M. 2.80, fein geb. M. 3.40.
- J. Tischendorf,* Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. V. Teil: Aussereuropäische Erdteile. Leipzig, Verlag von E. Wunderlich. 1896. Preis: broschiert M. 2.80, fein geb. M. 3.20.
- J. G. Wanner,* Aufgabensammlung für das Kopf- und Tafelrechnen. XII. Auflage. 1.—9. Heft. Schaffhausen, Verlag von Th. Kober. 1896.
- S. Alge,* Ueber die Erlernung des Französischen. Vortrag, gehalten an der Universität Zürich in den methodologischen Uebungen von Prof. Dr. H. Morf. St. Gallen, Verlag der Fehrschen Buchhandlung. 1896.
- F. Lubrich,* Die Orgel, Monatsschrift für Orgelmusik und Kirchengesang. Jeden Monat erscheint ein Heft zum Preise von 70 Pf. Verlag von C. Klincksieff in Leipzig.
- H. Correns,* Der Mensch, Lehrbuch der Anthropologie nebst Berücksichtigung der Diätetik, Hygiene und Pathologie. IV. Auflage. Berlin. 1896. Oehmigkes Verlag. Preis M. 1, geb. M. 1.20.
- Chr. Melchers,* Die pädagogischen Grundgedanken in Pestalozzis »Lienhard und Gertrud«. Sammlung päd. Vorträge VIII. Bd., Heft 6. Bielefeld. Verlag von A. Helmichs Buchhandlung. Preis 60 Pf.

- G. R. Krusche*, Erstes Schulbuch für den gesamten Unterricht im 1. Schuljahr. II. Auflage. Selbstverlag. 1896. Preis geb. 50 Pf.
- A. Bergemann*, I. Die Blumenpflege. Gera, Unterm-Haus. Druck und Verlag von F. E. Köhler.
- G. Wende*, Ueber Benutzung von Wandlesetafeln für den ersten Schreibleseunterricht. Bunzlau. Verlag von G. Kreuzschmer. 1895. Preis 30 Pf.
- Fr. Polack*, Vater Pestalozzi. Jugend- und Volksschrift. Bonn, Soenneckens Verlag.
- J. Seifensieder*, J. J. Wehrli, ein Jünger Pestalozzis. Fürth i. B. Verlag von G. Rosenberg. 1896.
- P. Ehrat*, Die Bedeutung der Logik, bezieh. der Erkenntnistheorie für Wissenschaft, Schule und Leben. Mit besonderer Rücksicht auf die Lehrerbildungsanstalten. Zittau, Verlag der Pahlschen Buchhandlung. 1896.
- U. Farner*, Bilder aus Pestalozzis Leben. Ein Festspiel in einem Aufzuge mit lebenden Bildern. Zürich, Verlag von C. Schmidt. 1896. Preis 50 Rp.
- Dr. K. Just*, Märchenunterricht. Zwölf Volksmärchen in darstellender Form. Leipzig, A. Deichert'sche Verlagsbuchhandlung Nachf. 1896. Preis: M. 1.40.

Offene Lehrstelle.

An der bündnerischen Kantonsschule in Chur ist eine neu kreierte Lehrstelle für Handelsfächer und moderne Sprachen zu besetzen und wird hiermit zur Konkurrenz ausgeschrieben.

Die Besoldung beträgt bei 25—30 wöchentlichen Unterrichtsstunden Fr. 2500—3500.

Antritt der Stelle auf 15. September erwünscht.

Bewerber wollen ihre Anmeldung mit den nötigen Ausweisen über wissenschaftliche und praktische Befähigung bis Ende dieses Monats dem unterzeichneten Departemente einsenden.

Chur, 9. Juni 1896.

Das Erziehungsdepartement:
A. Vital.



C. G. Schuster jun.
(Carl Gottlob Schuster) — Gezr. 1824.
(genau adressieren)

Markneukirchen Nr. 90

versendet direkt zu Fabrikpreisen seine anerkannt vorzüglichen

Musik-Instrumente,

sowie

Spieldosen und mechanische Musikdrehwerke.

—•— Kataloge gratis und franko.



