

Objektyp: **Issue**

Zeitschrift: **Bündner Seminar-Blätter**

Band (Jahr): **1 (1895)**

Heft 4

PDF erstellt am: **22.07.2024**

### **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.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*  
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, [www.library.ethz.ch](http://www.library.ethz.ch)

<http://www.e-periodica.ch>

# BÜNDNER SEMINAR-BLÄTTER

(Neue Folge.)

Herausgegeben von

Seminaradministrator **P. Conrad** in Chur.

---

I. Jahrgang.

N<sup>o</sup> 4.

Februar 1895.

---

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:** Der erste neufremdsprachliche Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Deutschen in romanischen und italienischen Schulen. (I.) — Bemerkungen zum Unterricht in der Schweizergeographie. (I.) — Rezensionen.

---

## Der erste neufremdsprachliche Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Deutschen in romanischen und italienischen Schulen.

Von *U. Grand* in Chur.

### I.

Auf dem Gebiete des Unterrichts in den modernen Sprachen ist man in neuerer Zeit mit sehr beachtenswerten Reformvorschlägen aufgetreten, und schon manche hervorragende Leistung ist auf diesem Gebiete erschienen. Der Ruf nach Reform der bisherigen grammatischen Lehrweise wird immer lauter und allgemeiner; er ist auch in die stillen Thäler unseres Kantons gedrungen. Das Streben, das Alte zu verdrängen und Neues, Besseres an dessen Stelle zu setzen, hat sich auch bei uns gezeigt, und man hat sich in unsern Konferenzen in letzter Zeit mit der Frage der fremdsprachlichen Unterrichtsmethode lebhaft beschäftigt; im Oberengadin ist man frischen Mutes an die Herausgabe eines Lehrbuches nach einer neuen Methode gegangen. Angesichts dieser Thatsachen und mit Rücksicht auf den eminent hohen praktischen Wert des deutschen Unterrichts in unseren romanischen und italienischen Schulen dürfte es sehr angezeigt sein, die Reformvorschläge einer eingehenden Prüfung zu unterziehen, um zu sehen, wie die Umkehr zum Bessern sich zu gestalten hat. Meine Auseinandersetzungen haben nur den Anfangsunterricht im Auge, was ich ausdrücklich hervorhebe, um Missverständnissen vorzubeugen.

Der schulgemässe Unterricht in den modernen Sprachen ist aus dem Unterricht in den alten Sprachen hervorgegangen; er hat sich denselben zum Vorbild genommen und seine Methode darnach eingerichtet. So kam es denn, dass man anfangs die modernen Fremdsprachen in den Schulen in derselben Weise lehrte wie Latein und Griechisch. Die Praxis des altsprachlichen Unterrichts wurde auf den neufremdsprachlichen übertragen. Die grammatische Seite trat in den Vordergrund des Unterrichts und bildete die Grundlage desselben. Die Lehrbücher, d. h. die Grammatiken enthielten die grammatischen Regeln in systematischer Aufeinanderfolge in einer Reihe von Paragraphen und am Ende jedes Paragraphen Übersetzungsübungen. Der Schüler bekam also die fertigen Regeln in einem eher gelehrten, wissenschaftlichen Gewande, musste dieselben auswendig lernen, um sie dann in den entsprechenden Übungssätzen anzuwenden. So wurden früher die modernen Sprachen in den Schulen gelehrt, und so geschieht es teilweise auch noch jetzt; denn »es träumt sich so angenehm unter dem Baume bisheriger Übersetzungsmanier.« (Schild).

Es ging jedoch nicht lange, so fing man über die unbefriedigenden Resultate dieser Methode zu klagen an; die Unzulänglichkeit und Verkehrtheit derselben machte sich immer mehr fühlbar, und gewichtige Stimmen erhoben sich gegen dieselbe. Es traten tüchtige Schulmänner und Denker ersten Ranges als Gegner dieser Methode auf. Es wurde von ihnen geltend gemacht, der Schulunterricht nach Regeln sei widersinnig, die Übung der Sprache müsse dem grammatischen Unterricht vorausgehen, man müsse daher mit dem Lesen und Übersetzen eines zusammenhängenden Stoffes den Anfang machen und die Grammatik erst hinzutreten lassen, wenn der Schüler einen gewissen Grad von Fertigkeit in der Sprache erlangt habe; denn die Grammatik sei aus der Sprache, nicht aber diese aus jener entstanden. Es sei auch ganz unpädagogisch, dem Schüler die fertige Regel zu bieten, statt ihn selbst dieselbe aus den Beispielen finden zu lassen; man müsse daher von den Beispielen — dem Konkreten — zu den Regeln — dem Abstrakten — schreiten und nicht umgekehrt. Das sei der richtige Weg der Apperzeption und Abstraktion, und alles richtige Erkennen müsse diesen Weg einschlagen und nicht den umgekehrten. Ebenso wurde eingewendet, das Interesse des Schülers werde durch diese Methode nicht genügend gefesselt. Die Regel an sich sei ja kalt und tot



und die darauf folgenden abgerissenen Beispielsätze seien ohnmächtig, der Regel Leben einzuhauchen; der Schüler bringe daher dieser Art des Unterrichts keine Freude, kein Interesse entgegen; somit müsse der Unterricht darunter leiden; denn das Wecken des Interesses sei die erste notwendige Bedingung zur Erzielung guter Resultate. (Ob und wie weit diese Einwendungen begründet sind, lassen wir vorläufig dahingestellt; es wird an anderer Stelle im Laufe unserer weiteren Auseinandersetzungen geprüft werden.)

Der Ruf zur Umkehr blieb nicht ungehört; er gab Veranlassung zu den verschiedensten Reformideen. Man war eifrig bestrebt, die erkannten Fehler zu beseitigen und die Spracherlernung auf eine naturgemässere, rationellere Basis zu stellen. Neue Wege wurden zur Erreichung besserer Ergebnisse angebahnt, und es fehlte nicht an Verbesserungsvorschlägen aller Art. Die Methode des Sprachunterrichts wurde der Gegenstand eifrigen Studiums, lebhafter Debatten und eingehender Erörterungen. Neue Lehrbücher erschienen in grosser Zahl, worunter viele in vielfacher Hinsicht ganz neue Bahnen wandeln. Wenn wir nun die verschiedenen neuen Reformvorschläge prüfen und zu gruppieren suchen, so ergeben sich drei Hauptrichtungen, die sich den Vorrang streitig machen. Wir wollen dieselben kurz charakterisieren:

1) Die eine Richtung hält an der grammatischen Grundlage fest und will die Sprache an Hand der Grammatik aufbauen; man nennt sie deshalb die *grammatische* oder *synthetische Methode*.

2) Die zweite Richtung geht von der Lektüre aus, die zum Mittelpunkt des Unterrichts wird. Passend gewählte zusammenhängende Lesestücke werden dem Unterricht zu Grunde gelegt; die Grammatik wird auf das Wesentlichste beschränkt und zwar so gehandhabt, dass immer an die Lektüre angeknüpft wird. Man nennt sie die *Lesebuchmethode* oder auch die *analytische Methode*.

3. Die dritte Richtung will auf Grund der Anschauung in die Hallen des fremden Idioms einführen und zwar mit möglichster Vermeidung des Umwegs über die Muttersprache; die grammatischen Regeln werden — wie bei der Lesebuchmethode — allmählich an schon bekannten und geläufigen Beispielen gewonnen. Man kann sie etwa die *Anschauungsmethode* nennen.

Das sind die drei Hauptströmungen, die sich in den Reformbestrebungen herausgebildet haben. Sie trennen sich scharf von



einander; die eine geht von der *Grammatik*, die andere von der *Lektüre* und die dritte von der *Anschauung* aus; innerhalb ihrer Grenzen weisen sie in den verschiedenen Lehrbüchern natürlich etliche Modifikationen auf.

Was die grammatische Methode betrifft, so wäre man versucht anzunehmen, sie stehe ja ganz auf dem Boden der früheren alten Methode. Dem ist aber nicht so. Sie ist einigen neueren Anforderungen nachgekommen und hat erhebliche Verbesserungen erfahren. Die Grammatik ist zwar bei allen Anhängern dieser Methode nach wie vor die Grundlage des Unterrichts; aber aus dem reichen Gebiete derselben wird zunächst von allen Wortklassen das Leichteste und Einfachste herausgenommen, welches dann bei fortschreitendem Unterricht und zunehmender Erkenntnis der Schüler je nach Bedürfnis erweitert wird. Zur Übung im Sprechen werden bei geeigneter Gelegenheit kleinere zusammenhängende Lesestücke und Gedichte durchgenommen und Sprechübungen daran geknüpft\*). Das ist offenbar eine Konzession an die Lesebuchmethode, die beweist, dass auch die Anhänger der grammatischen Methode einsehen und zugeben, dass man mit Regeln und einigen Beispielsätzen allein keine Sprache erlernt.

Nachdem wir nun die drei Hauptrichtungen der modernen Reformbestrebungen, die mit einander um die Palme ringen, kurz charakterisiert haben, drängt sich die Frage auf, welchen Weg soll man einschlagen, welche dieser Lehrmethoden verdient den Vorzug. Die Notwendigkeit zur Umkehr wird ziemlich allgemein anerkannt und zugegeben; *wie soll aber der Sprachunterricht umkehren?* Die Antwort giebt uns die grosse *Lehrmeisterin Natur!* sie wird uns zur sichern Wegweiserin. In allen Verhältnissen des Lebens und auch in Wissenschaft und Kunst müssen wir die Natur als unsere Lehrmeisterin, ihr Verfahren als das Ideal erkennen, dem wir nachstreben sollen, wenn wir auch nicht hoffen können, es zu erreichen oder gar zu übertreffen. Je genauer wir der Natur ihr Verfahren abzulauschen und nachzuahmen suchen, desto grösser werden auch unsere Erfolge im Unterricht sein. Der Sprachunterricht muss also der Stimme der Natur folgen, er muss den Schüler naturgemäss in die fremde Sprache einführen. Den einzuschlagenden Weg zeigt uns die Natur bei der Erlernung der Muttersprache oder einer Sprache, wenn man ohne Kenntnis der etztern in ein fremdes Land kommt. In beiden Fällen schlägt

\*) Vgl. Petersen, der neusprachliche Unterricht.

die Natur denselben Weg ein und zeigt also, dass das Erlernen einer Sprache auf den gleichen Naturgesetzen beruht. Und welche überraschenden Erfolge hat dieses Natursystem, diese natürliche Spracherlernung gegenüber unsern landläufigen Schulmethoden aufzuweisen! »Es ist eine anerkannte, unbestreitbare Thatsache, dass Kinder, die mit ihren Eltern aus einem Lande in ein anderes ziehen, wo eine andere Sprache geredet wird, dieselbe (durch blosses Hören. D. Verf.) recht schnell erlernen. Sie können sich nach wenigen Wochen mit ihren Spielgenossen ganz gut unterhalten. Bald reden sie ebenso gut wie diese. Und zwar kommt dies bei begabten und auch bei weniger fähigen Kindern vor. Sie haben keine grammatikalischen Regeln gelernt, wissen nichts von regelmässigen und unregelmässigen Konjugationen und ebensowenig von einer Deklination; sie haben keine Zeit darauf verwendet, sich Wörter einzuprägen; und doch verstossen sie nicht gegen die Grammatik, machen keine Fehler in der Anwendung des Casus beim Dingwort; sie gebrauchen die unregelmässigen Verben ebenso leicht wie die regelmässigen und kommen selten in Verlegenheit um Wörter. Und wie leicht haben sie dies gelernt! Unbewusst sind sie dazu gekommen. Spielend ist es gegangen, ohne die Absicht, etwas zu lernen. Da also sowohl begabte, wie unbegabte Kinder, in der Fremde, sich selbst überlassen, in verhältnismässig kurzer Zeit lernen, sich fliessend und korrekt in der dortigen Sprache auszudrücken, so ist es klar, dass diesem instinktmässig befolgtem Natursystem eine ganz bestimmte Methode zu Grunde liegen muss, die im Gegensatz zu unsern Schulmethoden immer und unter allen Umständen zum Sprechen und wirklichen Beherrschen der betreffenden Sprache führt« (oder besser gesagt: zum Verstehen und Sprechen der fremden Sprachen, insoweit nämlich, als die Ausdrücke in der gewöhnlichen Umgangssprache vorkommen. D. Verf.)\* Ist dieses wahr, so brauchen wir nichts anderes zu thun, um diese Methode kennen zu lernen, als sie durch Anstellung von Betrachtungen der Natur abzulauschen. Die natürliche Spracherlernung, die nicht nur bei Kindern, sondern auch bei jedem Erwachsenen auf den gleichen Naturgesetzen beruht, wird uns also die Normen geben, wie wir den Schulunterricht einzurichten haben. Daher lautet unsere erste Forderung: *Der Schüler muss naturgemäss in die Fremdsprache eingeführt werden,*

\*) Simeon, der deutsche Unterricht in romanischen Schulen, Jahresbericht d. B. L. XI. Jahrg. Die Arbeit enthält manche schönen, richtigen Betrachtungen, kommt aber zu einer falschen Anwendung derselben.



*d. h. er muss die fremde Sprache in derselben Weise lernen, wie man die Muttersprache erlernt oder eine fremde Sprache, wenn man, sich selbst überlassen, ohne Unterricht dieselbe in dem betreffenden Lande erlernt.*

Es giebt zwar viele, die meinen, die Muttersprache sei für das Kind etwas ganz Selbstverständliches oder gar etwas Angeborenes. Dem ist aber nicht so. Beginnt die Mutter ihren Unterricht, so ist der Schüler für eine jede Sprache ganz gleich befähigt. Er bringt ihr nichts als seine Sprachorgane, Ohr und Mund, entgegen, und diese sind für die deutsche, französische, romanische oder chinesische Sprache gleich befähigt und gleich ausgerüstet. Oder soll man glauben, dass die Zunge eines neugeborenen Franzosen eigentümlich geformt sein müsse, weil seine Eltern so lange den Nasallaut gesprochen haben? Dem kleinen Weltbürger ist es gleich, welche Sprache seine Muttersprache wird. Wenn seine Mutter eine Deutsche ist, so ist das für ihn nichts anderes als Zufall. Wird ein Kind romanischer Eltern von Deutschen liebevoll erzogen von seiner ersten Kindheit an, so ist die Muttersprache dieses romanischen Kindes die deutsche Sprache und nicht die romanische. Für jeden denkenden Pädagogen und Sprachlehrer darf die Muttersprache nichts anderes bedeuten, als die *erste* Sprache, welche ein Kind erlernt. Wer also glaubt, die Muttersprache sei etwas Selbstverständliches oder gar Angeborenes, der ist in einem heillosen Aberglauben befangen. Es kann diese Thatsache nicht scharf genug betont werden, damit die arme Muttersprache endlich aufhöre, ein Sündenbock zu sein für die psychologischen und methodischen Unzulänglichkeiten unseres fremdsprachlichen Schulunterrichts; denn nur zu oft dient sie als bequeme Entschädigung für die Misserfolge desselben\*). Zu bemerken ist nur, dass das Ohr des Kindes in der Sprache seiner Mutter schon heimisch ist, ehe es die Fähigkeit besitzt, ein Wort nachzusprechen; doch fällt diese Thatsache nicht so schwer ins Gewicht, und beim Erlernen einer fremden Sprache in dem betreffenden Lande fällt sie sogar weg.

Es wird auch eingewendet, dass die Verhältnisse, unter denen eine fremde Sprache gelehrt und gelernt werde, doch ganz andere seien wie beim Erlernen der Muttersprache. Die Muttersprache

---

\*) Vgl. Dr. Veritas, die klassische Bildung. Es ist dies eine vorzügliche Arbeit, die sich besser betiteln würde: Der erste fremdsprachliche Unterricht, und deren Ausführungen ich mich stellenweise ziemlich eng anschliessen werde.

lerne das Kind unbewusst und im ersten Stadium der Entwicklung, während es mit schon geübtem Geist und vollbewusst an das Erlernen einer fremden Sprache herangehe. Es sei nicht möglich, den Schüler in solche Verhältnisse zurückzusetzen, unter denen die Muttersprache erlernt wurde; es müsse eben die pädagogische Kunst hinzukommen; von einem sog. natürlichen Erlernen könne nicht die Rede sein (Petersen). Gewiss kann die Rede davon sein! Der Beweis ist schon von vielen Lehrern praktisch in glänzender Weise erbracht worden. Wir verlangen nicht, dass der Schüler in die Verhältnisse zurückversetzt werde, unter welchen er die Muttersprache erlernt hat; das ist allerdings unmöglich; denn das Kind muss, wenn es zu sprechen anfängt, nicht nur das Wort, sondern auch die damit bezeichnete Vorstellung erwerben. Beim fremdsprachlichen Unterricht hat es den Besitz des Vorstellungsbildes voraus. Es ist auch besser, weit besser vorbereitet als der Schüler, den die Natur zu unterweisen unternimmt. Seine geistigen Fähigkeiten sind viel besser entwickelt und ermöglichen eine raschere Auffassung und infolgedessen ein rascheres Fortschreiten im Unterrichte. Somit sind die Bedingungen, unter denen der Lehrer unterrichtet, andere, d. h. sie sind bei weitem günstiger. Auch arbeitet er nach Regeln oder als Künstler direkt auf ein bewusstes Ziel los und ordnet seinen Stoff nach pädagogischen Grundsätzen. Die pädagogische Kunst darf aber nicht darin bestehen, die Gesetze der natürlichen Spracherlernung mit Füßen zu treten und einen entgegengesetzten, naturwidrigen Weg einzuschlagen; sie muss vielmehr bestrebt sein, diese Naturgesetze herauszufinden und sie für den Unterricht zu verwerten. Es giebt Naturgesetze der Spracherlernung, und diese darf die pädagogische Kunst nicht auf den Kopf stellen. Schon die Analogie zwischen dem Erlernen der Muttersprache und demjenigen der fremden Sprache im fremden Lande beweist die Existenz solcher Gesetze. Nur handelt es sich darum, *in die Geheimnisse der Naturmethode einzudringen, deren Gesetze zu erkennen und sie dann im Sprachunterricht anzuwenden*. Sobald wir darüber im Klaren sind, welchen Weg man bei der natürlichen Spracherlernung einschlägt, wissen wir auch, wie wir beim Erlernen einer Fremdsprache vorzugehen haben und welche Lehrmethode die richtige ist.

*Wie aber lehrt die Natur die Sprache?* Das Kind lernt zuerst die Muttersprache hören, verstehen und sprechen; zum Lesen und



Schreiben derselben kommt es erst in einem Alter, wo es dieselbe geläufig spricht (d. h. in seinem Gedankenkreise). Nur die *natürlichen Sprachorgane* werden zuerst geübt. Welches sind die natürlichen Sprachorgane? Es sind *Ohr und Mund*. Das Ohr ist das natürliche receptive Sprachorgan und der Mund das produktive. Die Thätigkeit des Mundes setzt die des Ohres voraus und umgekehrt. Kurz, Ohr und Mund sind die natürlichen Sprachorgane, und andere giebt es nicht. Der Sprachunterricht, den die Mutter ihrem Kinde erteilt, beschränkt sich auch mehrere Jahre hindurch ausschliesslich auf die natürlichen Sprachorgane. Es wird nur gesprochen, — vorgesprochen und nachgesprochen — nicht aber gelesen und geschrieben. Das Ohr übt sich im Vernehmen und Auffassen der Wörter, und der Mund übt sich im Aussprechen derselben. Auch das naturgemässe Erlernen einer fremden Sprache im fremden Lande konzentriert sich auf die natürlichen Sprachorgane und daher auch die günstigen Resultate.

Wir sehen also, dass die Natur in beiden Fällen sich an die natürlichen Sprachorgane wendet, um das Kind in die Sprache einzuführen und in deren Besitz zu setzen. Was für einen Fingerzeig giebt sie uns dadurch? Sie zeigt uns, dass *jeder erste fremdsprachliche Unterricht zuerst darauf abzielen müsse, die natürlichen Sprachorgane in der fremden Sprache heimisch zu machen, dass also der Unterricht nicht mit dem Lesen der fremden Sprache, sondern mit dem Sprechen zu beginnen habe*. Wir wollen auf diese Forderung an den ersten fremdsprachlichen Unterricht hier nicht näher eintreten; die Einwendungen gegen dieselbe, ihre praktische Anwendung und ihre Vorteile werden nachher an passender Stelle erörtert werden. Vorläufig wollen wir mit den Betrachtungen über die natürliche Spracherlernung fortfahren.

Durch den Gebrauch der natürlichen Sprachorgane wird das Kind früh befähigt, ein *wirkliches, bedeutsames Wort* zu vernehmen und hervorzubringen. Was heisst ein wirkliches, bedeutsames Wort? Jedes Wort besteht aus zwei Teilen:

- 1) aus dem Wortklang,
- 2) aus dem Wortinhalt.

Der Wortklang ist die *hörbare* durch die Sprachwerkzeuge hervorgebrachte *Schallerscheinung* (Laut); der Wortinhalt ist der *Vorstellungsinhalt* (Sache, Ding), den man mit jener Schallerscheinung verbindet. (Eine andere sinnliche Darstellung des Wortklanges ist das *sichtbare Zeichen*, das *Wortbild*, d. h. das ge-

druckte oder geschriebene Wort; das Wortbild kommt jedoch hier noch nicht in Betracht; denn wie wir wissen, eignet sich das Kind zuerst nur den Wortklang an.) In der Unterhaltung beschäftigt sich unser Geist mit dem Vorstellungsinhalt der gehörten Worte und nicht mit der Schallerscheinung. Der wichtigste Teil für den Geist ist der Vorstellungsinhalt; das Wort ist die leichte Hülle für unsere geistigen Waren. Die sprachliche Bezeichnung ist sehr oft etwas rein Zufälliges. Sieht das Kind zum erstenmal einen Kirchturm und sagt man ihm, es sei ein Nachtwächter, so stellt sich das Kind später auch beim Hören des Wortes Nachtwächter einen Kirchturm vor.

In der Muttersprache findet nun zwischen dem Wortinhalt und dem Wortklang in unserer Seele eine Verbindung statt *wegen der Gleichzeitigkeit der Anschauung beider* (bekanntes psychologisches Gesetz). Die Sachanschauung und die Lautanschauung verbinden sich mit einander und haften aneinander. Das Ding und der Laut sind beide ein Äusseres, Sinnliches; obwohl objektiv durchaus getrennt, verschieden und unabhängig von einander, werden sie subjektiv zur bedeutungsvollen Einheit. Das Ding *heisst* wie der Laut und der Laut *bedeutet* das Ding; der Laut wird *Zeichen* für die Sache, und die Sache wird *Inhalt* des Lautes. Zwischen dem Worte der Muttersprache und der Vorstellung, welche es bedeutet, findet für den einfachen, ungebildeten Menschen eine solche Innigkeit der Verbindung statt, dass er kaum im stande ist, sie zu lösen. Sehr charakteristisch ist die Anekdote, dass ein Deutscher, der zur Ausstellung in Paris war, es zu den Wunderlichkeiten der Franzosen zählt: für Brot sagen sie du pain! Ja wir, sagte der andere, sagen Brot! Ja, sagtè jener, und *es ist doch auch Brot\**). Es wird also hier das Wort (der Wortklang) als die eigentliche Anschauung des Dinges gedacht. Zur Aneignung eines wirklichen inhaltvollen Wortes ist somit die Anschauung des Wortinhaltes zuerst notwendig und dann das Hören des mit diesem Inhalt verbundenen Schalles, d. h. des Wortes. Nur so kommt ein wirkliches bedeutsames Wort zu stande.

Auf diese Weise erlernt das Kind in der That auch seine Muttersprache. Es gewinnt zunächst die Vorstellungen und Anschauungen von den Dingen, Ereignissen etc.; kommt dann das Wort hinzu, so verbindet es sich mit dem Vorstellungsinhalt. Wortin-

---

\*) Lazarus, das Leben der Seele.



halt und sprachliche Bezeichnung verknüpfen sich mit einander, sie verwachsen. Nach kurzer Wiederholung des Wortes mit dem Wortinhalt sind beide so eng mit einander associiert, dass der Gegenstand den sprachlichen Ausdruck ins Gedächtnis zurückruft und dieser wieder den Gegenstand. Sagt man zum Kinde z. B., das Wort »Bild«, so sieht und zeigt es sofort nach der Wand, an der ein solches hängt. In der ersten Zeit beschränkt sich diese Spracherlernung hauptsächlich auf die Aneignung von sprachlichen Bezeichnungen *sichtbarer* Gegenstände und Thätigkeiten, wie Tisch und Glas, essen und trinken. Aber auch die andern Wortarten werden dem Kinde in grosser Zahl auf Grundlage der Anschauung beigebracht. Gewiss lernt das Kind auch solche Wörter sprechen und verstehen, die keine sinnliche Anschauung zum Inhalt haben, wie z. B. müssen, sollen etc. Der Denkinhalt dieser Wörter besteht nicht in einer dinglichen Anschauung und entsteht also nicht aus Sinnesempfindungen, sondern durch die Beziehungen, welche diese Vorstellungen (er will) zu den anschaulichen Dingen und Thätigkeiten (essen) haben. Ebenso muss erwähnt werden, dass das Kind viele Wörter hört, aufnimmt und rein lautlich wiederholt, lange bevor es den Sinn derselben erfasst; es findet also ein Übergang vom Wort zum Denkinhalt desselben statt, der oft sehr langsam vor sich geht. Die Kinder hören in der Familie eben vieles, das nicht für sie gesprochen und bestimmt ist. Wenn nun auch die Familie die Schleusen der Sprache öffnen darf, so muss die Schule um so ängstlicher darüber wachen, dass sich die Schüler nur verstandene inhaltvolle Wörter aneignen. Die Neigung der Kinder mit solchen leeren Worthülsen zu spielen, ist übrigens ziemlich lebendig. So lange sie aber mit dem Wort keinen annähernd richtigen Inhalt verbinden, so lange ist und bleibt dasselbe ein *leerer Schall*, der für den geistigen Verkehr absolut keinen Wert hat. Die ***Association von Wort und Anschauung ist also das Fundament zur Erlernung einer Sprache, und darauf beruht auch das Denken in einer Sprache;*** denn durch diese innige Verkettung von Wort und Inhalt wird das Wort ein fertiges Mittel zum Denken, Reden, Sprechen.

Aus dem Bisherigen ergibt sich eine weitere Folgerung für den ersten fremdsprachlichen Unterricht. Wollen wir in demselben psychologisch richtig und naturgemäss vorgehen, so müssen wir unserm Schüler *zuerst die Wahrnehmung des Wortinhaltes ermöglichen und ihm während oder nach derselben die sprachliche Bezeich-*

*nung geben* und zwar nicht in einzelnen Lauten oder gar Buchstaben, wie es beim ersten Lesen geschieht, sondern in Worten. Der naturgemässe erste fremdsprachliche Unterricht geht also von der Anschauung aus und nimmt zunächst nur die natürlichen Sprachorgane in Anspruch; diese müssen sich zunächst des Wortes bemächtigen und zwar unter Anschauung des Wortinhaltes. Das ist eben, was die natürliche Spracherlernung uns lehrt zu Nutz und Frommen des ersten fremdsprachlichen Unterrichts. Das sind die Normen, nach welchen dieser mit Vorteil naturgemäss eingerichtet werden kann und soll.

Die Naturgemässheit dieses Verfahrens lässt sich auch in anderer Weise begründen. Wenn zwei Menschen hören und sprechen können, so unterhalten sie sich mündlich, nicht schriftlich. Erst die Unmöglichkeit, infolge der räumlichen oder zeitlichen Entfernung einander zu hören, erfand die Kunst des Schreibens, schuf das Ersatzmittel, die Schrift; und durch diese ist dann auch das Lesen notwendig geworden. Ebenso ist der Erfindung der sprachlichen Bezeichnung, d. h. der Sprachschöpfung, die Wahrnehmung des Wortinhaltes vorausgegangen. Für das Wahrgenommene schuf der Geist einen sprachlichen Ausdruck. Die Anschauung des Wortinhaltes ging der Bildung des Wortes voraus. Man erfand nicht zuerst das Wort und ging dann auf die Suche nach einem Gegenstand aus, den man mit diesem Worte bezeichnete.

---

## Bemerkungen zum Unterricht in der Schweizergeographie.

Von *Chr. Wanner-Burckhardt* in Zürich.

### I.

Der Geographieunterricht, namentlich die Art und Weise seiner Einfügung in den Lehrplan gemäss der Idee der Konzentration, ist in den früheren Jahrgängen der »Bündner Seminarblätter« wiederholt eingehend besprochen oder gelegentlich berührt worden. (Jahrg. I, III, IV, V, VII, VIII.) Aber noch ist das Material nicht so weit vorhanden, dass das »System«, das heisst eine erschöpfende Methodik eines naturgemässen geographischen Unterrichts daraus aufgebaut werden könnte,\*) sondern eine Reihe von Fragen sind

---

\*) Vergleiche die Vorbemerkung von Dir. Th. Wiget zum Register des ersten Jahrganges.



entweder noch gar nicht oder nicht befriedigend beantwortet. — Man gestatte uns, einige zu nennen.

**I. Anschluss an die Geschichte (und an die Naturkunde).**

1. Soll und kann die Schweizergographie wirklich an Geschichte *und Naturkunde* anschliessen (doppelte Leitung!), oder soll die Geographie der Geschichte folgen und die Naturkunde ihr gelegentlich zu Hülfe kommen, oder aber soll die Geographie als ein in sich einheitliches Fach mitten inne stehen und nur nach rechts und links die Hand zur Einigung, zu einer gewissen Konzentration reichen?

2. Wo sollen bei *vollständiger* Konzentration die Anknüpfungspunkte für die in der Geschichte nicht genannten Gegenden und nicht zur Sprache kommenden Rubriken gewonnen werden? (Teilweise beantwortet von Imhof, Jahrg. IV, Seite 11, 14, und von Th. Wiget, I, 47.)

3. Welche geographischen Belehrungen müssen der Geschichte vorausgehen und welche müssen ihr unmittelbar folgen?

4. Sollen die an die Geschichte anschliessenden methodischen Einheiten des geographischen Unterrichtes sich an die jetzigen oder an die dermaligen Kantons Grenzen halten, oder soll man sie nach ihrem physikalischen Zusammenhang abgrenzen, und wie rasch darf die politische Geographie folgen, wenn der staatliche Lehrplan nicht gestattet, sie an die neuere Geschichte anzulehnen?

5. Sollen Geschichte und Geographie so neben einander hergehen, dass im Lektionsplan jedem Fache zum voraus eine Zeit, z. B. 2 Stunden wöchentlich, zugemessen wird, und die Geographie gerade in *der* Breite und Tiefe sich ergehen kann, welche der Fortgang der Geschichte ihr erlaubt, — oder soll man beide Fächer auf dem Stundenplan zusammenfassen, indem man für Geschichte und Geographie 3—4 Stunden ansetzt und so vorgeht, dass jeder methodischen Einheit in der Geschichte die daran anzuknüpfende geographische Besprechung der betreffenden Gebiete im Zusammenhange folgt?

**II. Umfang und Art und Weise der Behandlung.**

1. Soll die Schweizergographie nur soweit betrieben werden, als sie die »Naturbedingungen menschlicher Entwicklungen« darlegt? (s. Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik, p. 166, § 189).

2. In welcher Anordnung sollen die Elemente einer geographischen Einheit vorgeführt werden? nach den Rubriken: Grenzen,

Gebirge, Gewässer, Dörfer und Städte etc., oder in Gesamtbildern, wie sie sich dem Auge des Wanderers darstellen?

3. In welcher Weise und Reihenfolge sollen die besprochenen Gebiete zu einem Gesamtbilde unseres Vaterlandes vereinigt werden?

4. Was müssen die Schüler *mindestens* auswendig zeichnen können, um den sicheren Beweis zu leisten, dass sie die Grundzüge der geographischen Raumverhältnisse richtig aufgefasst und sich fest eingeprägt haben?

5. Wenn auf der Stufe des Systems »möglichst exakte Karten« von der Hand des Schülers gefordert werden (s. Bergner, Materialien, p. 171, § 196<sup>d</sup>), wie weit soll sich die Exaktheit im Rahmen der *Schweizergeographie* erstrecken? (Gefahr des Forcierens!)

Möge die Aufstellung dieser Fragen den Leser veranlassen, sich darüber zu besinnen und sie in diesen Blättern zu beantworten oder auch denselben noch andere beizufügen.

## II.

Wir erlauben uns zunächst bei der drittletzten Frage zu verweilen: *In welcher Anordnung sollen bei der Darstellung der Schweiz oder eines Teiles derselben die Elemente, aus denen die geographische Besprechung sich zusammensetzen muss, vorgeführt werden?*

Bekanntlich lassen die meisten Lehrer von alters her die Schweizergeographie ihren eigenen Weg gehen und sind dazu meistens auch durch den staatlichen Lehrplan mehr oder weniger genötigt. Dabei haben wir beobachtet, dass einzelne Lehrer, — wir wissen nicht, ob die Mehr- oder Minderheit, — zuerst die Oberflächenbeschaffenheit des ganzen Vaterlandes besprechen und zwar nicht bloss allgemein orientierend, sondern sofort mit allen Einzelheiten; dann folgt die ebenfalls endgültige Besprechung des Flussnetzes, sodass die Schüler sich wieder etliche Wochen lang nichts als Flussnamen einzuprägen haben; nun kommen die Kantone und Ortschaften an die Reihe, dann die Verkehrsverhältnisse u. s. w., und weil das, was erst durch Abstraktion als System sich ergeben sollte, zum voraus dargestellt worden ist, so bringt die Repetition — »s'glich, aber chalt«! Wir glauben nicht, dass bei dieser Behandlung der Schweiz nach isolierten Rubriken die Schüler ein richtiges, klares und reichhaltiges Bild der einzelnen Gegenden und des ganzen Vaterlandes gewinnen können. Sie bringen in ihrer Vorstellung nicht zusammen, was zusammen gehört, weil der Unterricht ja zum voraus auseinander gerissen hat, was in der Wirklichkeit doch vereinigt ist und auch im Phantasiebild eine Einheit



bilden sollte. Wir möchten dieses Verfahren die Lithographenmanier nennen; denn diese haben allerdings eine besondere Platte für das Terrain, eine besondere mit dem Flussnetz, wieder eine mit den Ortschaften und der Schrift und eine vierte mit den Kantongrenzen. Wenn sie nun eine Platte um die andere ganz exakt auflegen, so ergibt sich allerdings ein vollständiges Kartenbild, dem es nicht jeder ansieht, auf welch' *mechanische* Weise es entstanden ist, falls nicht, was auch etwa vorkommt, die Flüsse über die Berge dahinfließen und die Seen schief an den Abhängen sich ausbreiten und die Dörfer im Wasser stehen. Aber so kann man die Seele des Kindes nicht unter die Steindruckpresse nehmen; da handelt es sich nicht um mechanisches Neben- und Aufeinanderlegen, sondern um *psychologische* Verknüpfungen. — Aber auch wo es sich nicht um solche Wanderungen durch die ganze Schweiz auf je eine Rubrik hin handelt, sondern nur durch grössere Gebiete derselben, wollte ich dieses Verfahren nicht anwenden. D. Caminada zeigt in einer Präparation im IV. Jahrg. der »Bündner Seminarblätter«, wie er das Gebiet der Urkantone im Anschluss an die Geschichte Tells behandle. Die Darbietung erfolgt nach den Rubriken: A) die Lage; B) die Gewässer; C) die Gebirge; D) die Bewohner; E) die Ortschaften, und zwar so, dass jede Rubrik zu Ende geführt wird, bevor eine andere an die Reihe kommt, also zuerst die Gewässer *aller* drei Länder, dann die Gebirgszüge des ganzen Gebietes und zuletzt ebenfalls in einer Reihenfolge alle Ortschaften. Dieses Verfahren würden wir nur bei der Besprechung ganz kleiner Gebiete einschlagen, die mit einem Blicke leicht zu überschauen sind, wie Zug, Schaffhausen, Genf, sonst aber den Grundsatz anwenden:

*Die Landschaft soll in der Einheitlichkeit, in der sie sich in der Wirklichkeit befindet und in welcher der **Wanderer** sie schaut, vor das Auge des Schülers gestellt werden;\*)* grössere Gebiete sind also soweit in kleinere zu zerlegen, dass eine solche Darstellung möglich wird; jenes Durchlaufen nach Rubriken in längeren Reihenfolgen aber ist der Stufe des Systems und der Repetition vorzubehalten.

Es sei uns gestattet, noch an einem Beispiel zu zeigen, wie wir dies meinen, und wir wählen hiezu das Gebiet von Graubünden, in dem die nichtbündnerischen Schüler sich gewöhnlich nicht leicht zurechtfinden können.

---

\*) In ähnlicher Weise spricht sich Stucki in seinen „Materialien für den Unterricht in der Schweizergeographie“, S. VII und VIII aus.

Falls wir keinen besondern Anlass haben, an einem andern Punkte zu beginnen, fangen wir beim Oberalppass an und sagen: Nun wollen wir sehen, was sich bei einer Wanderung durchs Vorder-rheinthal hinab unserm Auge darbieten würde.

Vom Oberalppass führt uns die Poststrasse in vielen Windungen bergab. \*) Es hüpfet zwar ein Bächlein neben uns thalab; aber derjenige Bach, welcher als der eigentliche Anfang des Rheines gilt, entspringt weiter rechts, also weiter südlich, am Thomasee, nähert sich aber der Strasse immer mehr, um möglichst bald aus der Wildnis in die Nähe der Menschen zu kommen. Am Fusse des steilen Abhanges haben wir ihn erreicht, und von da an eilt er immer, über Stock und Stein, als treuer Gefährte zu unserer Rechten dahin. Er hat sich aber hier im Tavetsch und auch noch weiter unten eine so schmale Rinne gegraben, dass eigentlich nur er auf der Thalsohle Platz hat und die Strasse 10 bis 20 Meter höher am Abhange hin geführt werden musste. Wie heissen denn die Berge, die einander hier so nahe gegenübertreten? Wir sehen da hoch hinaufreichende Abhänge, von Thälchen und Schluchten durchfurcht, und über ihnen erheben sich mächtige Gipfel. Nördlich von uns steht der Oberalpstock und zwischen diesem und dem Oberalppass der Crispalt. Ein Fussweg führt da über einen ziemlich hohen Pass zwischen dem Oberalpstock und dem Crispalt hinüber ins Maderanerthal und nach Amsteg; doch ist der Weg über den Oberalppass viel wichtiger und auch bequemer; denn wenn man einmal in Göschenen ist, bringt einen der Gotthardzug rasch nach Amsteg. — Vom Oberalpstock an zieht sich die Hauptkette nordwärts zum Düssistock. Von Süden her kommen längere Bäche, von Norden her nur kleine, kurze, warum wohl? — Da vorn sehen wir schon das Dorf Disentis (Erinnerung an das, was in der Geschichte vom Kloster gesagt worden). Da reden die Leute miteinander in einer sonderbaren Sprache, die wir gar nicht verstehen; es klingt fast wie italienisch und ist es doch nicht; man nennt diese Sprache die *romanische*; so spricht man im ganzen Vorder-rheinthal und auch in andern Thälern. Vor dem Posthause macht eben der mächtige Postwagen Halt; 5 Pferde sind vorgespannt. Hintendrein kommen noch etliche kleinere Wagen; wohin geht wohl die Reise? Was suchen die Fremden hier? Ist von Disentis an nur der Weg über den Oberalppass fahrbar? Da seht ihr

\*) Der Kürze halber wird hier nicht auseinander gehalten, was der Lehrer sagt und was die Schüler selbst finden können.



ebenfalls eine Strasse eingezeichnet, die durchs Medels auf den Lukmanier führt und dann bergab ins Blegnothal. Das Flüsschen, das vom Passe herkommt, heisst Mittelrhein. Welche Berge liegen östlich von Medels? Treten diese auch weiter zurück? Nun folgt wieder ein Pass, der Greinapass, über den jedoch nur ein Fussweg führt, ebenfalls ins Blegnothal; wer wird diesen benutzen? Der Bach, der von diesem Passe durch das Somvix dem Rheine zufliesst, heisst einfach nach dem Thale der Somvixer Rhein. Ein wenig weiter unten kommen wir zu einem Dorfe, von dem ihr auch schon gehört habt (Truns; Erinnerung an den grauen Bund). — Nun ist ein Stück Landschaft besprochen; wir machen Halt und lassen die Schilderung wiederholen und etwa zum Zweck der Einprägung nach Rubriken die Berggipfel, Pässe, Flüsse und Dörfer aufzählen. —

In ähnlicher Weise folgt das zweite Landschaftsbild, das sich auf dem Wege von Somvix oder Truns bis Tamins dem Wanderer zeigt; selbstverständlich müssen Nichtbündner nicht jedes Seitenthal wiederum speziell beschreiben können, sondern einige Andeutungen über diese müssen genügen. Es wird kaum nötig sein, zu bemerken, dass nicht jede Landschaft in der gleichen Reihenfolge ihrer Elemente vorgeführt werden soll, sondern man beginnt mit dem, was am ehesten die Aufmerksamkeit erregt, oder wofür irgend welche Anknüpfungspunkte schon vorhanden sind; so wird eine erfrischende Abwechslung in der Beschreibung der einzelnen Gebiete eintreten.

3. Partie: Das Gebiet des Hinterrheins mit dem Misox.

4. Partie: Davos, Bergün, Oberhalbstein.

5. und 6. Partie: Von Tamins bis zur Luziensteig mit Schanfigg und Prättigau.

7. und 8. Partie: Das Engadin, daran anzuschliessen Puschlav und das Münsterthal.

(Auf die übrigen methodischen Hilfsmittel, z. B. den darstellenden Unterricht, das geographische Zeichnen und die Verwendung von Abbildungen einzutreten, gehört nicht in den Rahmen der vorliegenden Frage.)

Nachdem das Rheingebiet, vorläufig bis zur Luziensteig, dem Schüler so beschreibend vorgeführt worden, kann man hier Halt machen und durch Hinzufügung dessen, was noch im allgemeinen über das Land und seine Bewohner zu sagen ist, zugleich die Besprechung des *Kantons* zum Abschluss bringen.

Wir hoffen, nicht weiter nachweisen zu müssen, dass auf diese Weise die Schüler am ehesten in stand gesetzt werden, im Geographieunterricht relativ klare, richtige und lebhaftere Vorstellungen zu gewinnen, dass ferner in der geistigen Thätigkeit mehr Abwechslung herrscht und daher eher auf eine rege Teilnahme der Schüler gezählt werden kann, die sich auch in selbstthätigem Forschen und Fragen äussern wird, und dass endlich eine viel bessere, harmonischere und stärkere Association zu stande kommt, wenn eine solche Beschreibung den Grund gelegt hat und die reihen- und rubrikenweise Aufzählung erst nachfolgt, und zwar durch den Schüler selbst, als wenn der Unterricht mit dieser beginnt und auf ihr basiert.

---

### Rezensionen.

---

1. *Dr. W. Wägner, Hellas, das Land und Volk der alten Griechen.* Für Freunde des klassischen Altertums, besonders für die deutsche Jugend bearbeitet. VII. vielfach verbesserte Auflage. Mit über 300 Abbildungen. Leipzig. Verlag und Druck von Otto Spamer 1895. Preis: geb. 10 Mark.

Die Werke Wägners über Hellas und Rom haben sich schon lange einen Ehrenplatz in der modernen deutschen Litteratur erobert und sind auch schon in eine Reihe fremder Sprachen übersetzt worden. Sie bedürfen also keiner Empfehlung mehr. Die vorliegende neue Auflage von »Hellas« zeigt aber den frühern gegenüber so bedeutende Vorzüge, dass sie nicht unerwähnt bleiben darf. Der altbewährte Inhalt ist zwar, wo nicht die Fortschritte der Wissenschaft Verbesserungen und Erweiterungen nötig machten, derselbe geblieben. In 9 Hauptkapiteln werden die Geographie, die Sagen und die Geschichte, die religiösen Anschauungen, die Sitten und die Kultur Alt-Griechenlands, sowie die Ausgrabungen in der modernen Zeit in anschaulicher, klarer, übersichtlicher Weise behandelt. Der Hauptvorteil der neuen Auflage liegt in den Illustrationen. Nur wenige Abbildungen der frühern Auflagen kehren in dieser wieder. Der Herausgeber liess sich von dem Grundsatz leiten, dass der Geist der vergangenen Zeit aus den Werken studiert werden müsse, die sie uns hinterlassen hat. Er führt uns deshalb in einer reichen Auswahl von Abbildungen die sprechendsten Werke der Kunst und des Kunstgewerbes aus den verschiedenen Zeitabschnitten vor und damit ein wertvolles An-



schauungsmaterial für die Kenntnis der Religion, der Sitten und der Kultur der alten Griechen. Da bei diesen Illustrationen zudem alle Hilfsmittel der modernen Technik angewendet wurden, treten sie uns auch sämtlich in künstlerischer Vollendung entgegen.

Die neue Auflage von Wagners »Hellas« wird, wie der Herausgeber richtig bemerkt, »nicht nur eine willkommene Gabe für höhere Schulen, für Lehrer, Erzieher und Eltern sein, sie dürfte sich auch als Unterhaltungslektüre für Personen jeden Alters und Geschlechts eignen, die nicht nur in nebelhaften Regionen der Phantasie, sondern auch auf dem festen Boden der Wirklichkeit den menschlichen Kämpfen, Freuden und Leiden ihr Interesse zuwenden.«

2. *J. Kuoni, Balzli, der Schwabengänger.* Eine Geschichte für jung und alt. Mit Illustrationen von Karl Jauslin. Verlag von J. R. Müller, zur Leutpriesterei Zürich. Preis 3 Fr.

Der »Balzli« gehört unstreitig zu den bessern Erscheinungen auf dem Gebiete der Jugendlitteratur. Der Dichter unterhält den Leser nicht nur, er belehrt ihn auch. Reichen Gewinn ziehen jung und alt, Kinder, Eltern, Lehrer, einmal in sittlicher und religiöser, dann auch in erzieherischer Hinsicht aus der Lektüre des »Balzli«. Besonders einlässlich wird uns das Verhältnis der Kinder zu ihren Eltern und umgekehrt vor Augen geführt, ebenso das der Dienstboten zu ihren Dienstherrn und dieser zu jenen. Dabei zeigen sich überall neben einem richtigen und sittlich lobenswerten Verhalten der Personen auch grobe Verirrungen, die infolge des Gegensatzes besonders scharf hervortreten und doppeltes Missfallen und damit entschiedene Abneigung gegen das Tadelnswerte und Böse erwecken. Zudem hat die Geschichte einen kulturhistorischen Wert, indem uns die Schwabengängerei, die vielleicht bald nur noch der Geschichte angehört, in einem anschaulichen und zum Teil auch anmutenden Bilde gezeigt wird.

Trotz des entschieden lehrhaften Charakters der Schrift tritt doch die Absicht, zu belehren, nirgends in auffälliger oder gar abstoßender Weise hervor. Die Lehren werden dem Leser nirgends aufgedrängt. Sie ergeben sich ganz ungezwungen aus der spannenden Geschichte. Ausgezeichnet hat es der Dichter verstanden, das Interesse an der Handlung zu wecken und die Erwartung von Stufe zu Stufe bis zum höchsten Grade zu steigern. Ich bin überzeugt, dass ich nicht der einzige bin, bei dem die Teilnahme am Schicksal Balzlis im Schwabenlande während des Lesens einen

so hohen Grad erreichte, dass er die Kapitel 26—36, die von den Vorgängen zu Hause erzählen, überschlug und zunächst die Kapitel 37—39 las, die die Lösung des Knotens enthalten. Einen bessern Beweis für die Weckung und Steigerung der Spannung kann es nicht geben. Freilich weist diese Thatsache auch auf einen Mangel hin. Wäre es nicht besser gewesen, der Dichter hätte die Verwicklung auf dem Buchhofe nicht so weit geführt, bevor er uns zeigte, wie sich die Abwesenheit Balzlis zu Hause fühlbar machte und was für Folgen sie hatte? Er hätte dann nicht nur den Vorteil gehabt, unsere Erwartung nicht auf eine so harte Probe stellen zu müssen, sondern wir hätten die Bemühungen der Eltern um das Auffinden ihres Lieblings, die Aussagen, die Gefangennahme und das Verhör des verdächtigen Ambrosi auch an und für sich schon mit viel grösserem Interesse verfolgt, wenn wir z. B. gar nicht gewusst hätten, wo Balzli eigentlich steckt und wie es ihm geht.


Doch rechten wir mit dem Dichter nicht darüber; seien wir ihm vielmehr dankbar für die schöne Gabe.

## Schmetterlings-Sammlungen

für

Schulen und Naturfreunde.

Elegante Glaskästen, Grösse  $6 \times 30 \times 40$  Centimeter, enthaltend die bekanntesten schweizerischen Schmetterlinge, wie Segelfalter, Schwalbenschwanz, Baum- und Kohlweissling, Fuchs, Admiral, Tagpfauenauge, Trauermantel, Perlmutterfalter, Schillerfalter, Brettspiel, Apollo, Totenkopf, Seidenspinner, Ringelspinner, Bär, Nonne, Nachtpfauenauge, Ordensband, Stachelbeerspanner etc. etc., alle Falter I. Qualität, fein präpariert und wissenschaftlich bestimmt (mit lateinischen und deutschen Namen), das ganze hübsch zu einem Bilde zusammengestellt, gebe ich ab à **20 Fr.**, grössere Glaskästen  $6 \times 40 \times 50$  Centimeter), enthaltend **exotische Tagfalter à 40 Fr.**

Porto und Verpackung  frei.

**Graf-Krüsi, Gais, Kt. Appenzell.**

## Die doppelte (italienische) und einfache Buchführung

in 10 Vorträgen zum Selbstunterricht

von **Dr. W. Gallus,**

Direktor der Lebensversicherungs-Gesellschaft zu Leipzig.

2. umgearbeitete Auflage.

Preis geb. 2 Fr. 50 Cts.

**Hugo Richter, Verlagsbuchhandlung in Davos.**



In der unterzeichneten Verlagsbuchhandlung erschienen die folgenden

## CONVERSATIONSBÜCHER

von

**A. SCARTAZZINI:**

Deutsch-französisch-englisch und italienisches Conversationsbuch		Preis geb. 3 Fr. 75 Cts.
Deutsch und französisches Conversationsbuch	» » 2 » 50 »	
Deutsch und englisches Conversationsbuch	» » 2 » 50 »	
Deutsch und italienisches Conversationsbuch	» » 2 » 50 »	
Französisch u. italienisches Conversationsbuch	» » 2 » 50 »	
Italienisch und englisches Conversationsbuch	» » 2 » 50 »	
Französisch und englisches Conversationsbuch	» » 2 » 50 »	

Sämtliche Ausgaben sind in eleganten braunen Leinwandband mit Schwarzdrucktitel gebunden und in handlichem Format.

Zu haben in allen Buchhandlungen des In- und Auslandes.

**Hugo Richter, Verlagsbuchhandlung in Davos.**

---

**Verlag von Benno Schwabe in Basel.**

---

In meinem Verlage sind erschienen:

**JOSEPH JOACHIM:**

**Lonny, die Heimatlose.**

*Erzählung aus dem schweizerischen Kultur- und Volksleben in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts.*

8<sup>o</sup>. geh. Fr. 5. — ; eleg. geb. Fr. 6. —.

**Die Brüder.**

*Eine Volksgeschichte in 2 Büchern.*

2 Bände. — Erster Band: „Peter der Leuenwirt“. Zweiter Band: „Sylvan der Unchrist“.

8<sup>o</sup>. geh. Fr. 7. 50 ; eleg. geb. Fr. 9. —.

**Erzwungene Sachen.**

8<sup>o</sup>. geh. Fr. 2. — ; eleg. geb. Fr. 3. —.

**Der Sonnhaldenbauer.**

*Volksgeschichte.* — 8<sup>o</sup>. geh. Fr. 4. — ; eleg. geb. Fr. 5. —.

**Füntzig Jahre auf dem Erlenhofe.**

*Eine Dorfgeschichte.* — 8<sup>o</sup>. geh. Fr. 5. — ; eleg. geb. Fr. 6. —.

**Der Miescheggans.**

*Eine Heiratsgeschichte.* — geh. Fr. 2. 50 ; geb. Fr. 3. 50.

*Joachims Schriften sind in jeder Buchhandlung zu haben. Dieselben werden allen Privaten, sowie Lesegesellschaften und Volksbibliotheken zur Anschaffung bestens empfohlen.*

Hochachtungsvoll

**Benno Schwabe.**