

**Zeitschrift:** Bündner Seminar-Blätter  
**Band:** 7 (1901)  
**Heft:** 4

**Heft**

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 03.02.2025

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

# BÜNDNER SEMINAR-BLÄTTER

(Neue Folge.)

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

---

VII. Jahrgang.

№ 4.

Februar 1901.

---

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen jährlich sechsmal. 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 Geschichtsunterricht auf der Systemstufe. — Sprachlehre im Anschluss an die schriftlichen Arbeiten der Schüler. — Rezension.

---

## Der Geschichtsunterricht auf der Systemstufe.

Von *Dr. Friedrich Pieth* in Chur.

### I.

Vor einigen Jahren erschien ein pädagogisches Schriftchen,<sup>1)</sup> das verdiente, von jedem Geschichtslehrer gelesen und studiert zu werden. Es behandelt die Gestaltung der Systemstufe im Geschichtsunterricht. Dieses wichtige Thema ist in der pädagogischen Litteratur der letzten zehn Jahre oft besprochen worden, und es wird daher wohl gerechtfertigt sein, wenn es auch in der pädagogischen Zeitschrift unseres Kantons diskutiert wird.

Die Grundlage für eine solche Diskussion bildet immer die Beantwortung der Frage nach dem Zweck des Geschichtsunterrichts. Wie aller Unterricht, so hat auch der Geschichtsunterricht die sittliche Charakterbildung zum Endzweck, und er eignet sich seiner Natur nach am besten dazu, diese Aufgabe zu erfüllen. Diese ethische Zielbestimmung hat nun aber zu der Einseitigkeit verführt, die Geschichte lediglich vom ethischen Standpunkte aus zu behandeln. Das beweisen die in geschichtlichen Präparationen als Systemsätze so häufig auftretenden religiös-moralischen Sprüche. Es ist wohl mit Recht behauptet worden, dass diese Verirrung dem Einfluss der idealistischen Geschichtsphilosophie zuzuschreiben sei, die von Kant ausging und von Hegel in seinen Vorlesungen über Geschichtsphilosophie an der Universität Berlin (1822—31)

---

<sup>1)</sup> *R. Fritzsche*, Die Gestaltung der Systemstufe im Geschichtsunterricht, 1896.

zu einem konsequenten System ausgebildet worden ist. Die idealistischen Systeme mit ihrer einseitigen Betonung der ethischen Idee, der zuliebe den geschichtlichen Thatsachen Gewalt angethan wird, führten zu einer pädagogischen Auffassung der Geschichte, die sich vom Selbstzweck des Faches immer mehr entfernte. Ottokar Lorenz, Professor an der Universität in Jena, einer der berühmtesten der heute lebenden Geschichtslehrer und Geschichtskenner bedauert mit Rücksicht auf diese Verirrung, dass Herbart, der sich mit dem Gedanken trug, eine Philosophie der Geschichte zu schreiben, seine Absicht nicht ausführte; denn nach einzelnen vortrefflichen Aeusserungen dieses Pädagogen über den Unterricht in der Geschichte im Hinblick auf Staat und Patriotismus sei zu erwarten gewesen, dass er sich in vollen Gegensatz zu den idealistischen Systemen gesetzt hätte. Auf dem andern Wege aber sei die Pädagogik hinsichtlich der Geschichte auf einen Abweg geraten. Wörtlich sagt er: «Die That, der wirkliche Willensakt, die geschehene Handlung sind es eigentlich nicht, die . . . besonders Respekt einflößen, sondern man will ein etwas, das sozusagen um den historischen Werdeprozess herumliegt, erreichen. Sonderbar! wenn man einem . . .<sup>1)</sup> sagte, er möchte die Entstehung des Huhns aus dem Ei beobachten, so würde ihm dies bis ins kleinste interessant sein, und er würde es gar nicht begreifen, wenn man noch hinzufügte, es handle sich dabei weniger um das Huhn, als darum, dass ihm die Allmacht Gottes verständlicher werde. Wenn er aber seinem Schüler Geschichte erzählt, so will er nicht die merkwürdige Thatsachenreihe, wie aus den Burggrafen von Nürnberg deutsche Kaiser geworden,<sup>2)</sup> oder wie sich sieben angelsächsische kleine Königreiche zu einem über die ganze Erde ausgedehnten Weltreich von vierhundert Millionen entwickelten, an und für sich bewundernswürdig, lehrreich und wissenschaftlich finden, sondern er redet lieber von dem guten moralischen Beispiel, welches so viele Helden zu liefern imstande sind.»<sup>3)</sup> Die Geschichte, so fährt Lorenz weiter, ist nicht in erster Linie da, um ethische Gesetze abzuleiten oder zur Exemplifikation für ethische Gesetze, sondern sie verdient um ihrer selbst willen gelernt und gelehrt zu

<sup>1)</sup> Lorenz setzt sich hier mit den Ansichten eines Vertreters jener Richtung auseinander.

<sup>2)</sup> Die Hohenzollern waren zu Beginn des 15. Jahrhunderts, unmittelbar bevor ihnen die Mark Brandenburg verliehen wurde, Burggrafen von Nürnberg. Ein Burggraf war etwa das, was man heute unter Stadtkommandant versteht.

<sup>3)</sup> Dr. Ottokar Lorenz, Die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben, Berlin 1891 II, 363.



werden. Der Schweizer, so würde seine Konklusion lauten, ist im Besitz der weitgehendsten Rechte und Freiheiten, und er ist berufen, die Schicksale des Staates mitzubestimmen. Zu diesem Zweck muss er dessen historische Grundlage kennen. Diese kann nur historisch verstanden werden. «Es ist schlechterdings undenkbar und ohne Beispiel in der ganzen Geschichte, dass irgend ein Staat anders als aus der Kenntnis seiner Geschichte weiter entwickelt worden ist. Daraus geht hervor, dass Geschichtskennntnis unter allen Umständen im Interesse des Staates erhalten werden muss.» Lorenz ist also der Ansicht, dass es sich beim Geschichtsunterricht nicht bloss um eine Frage des allgemein menschlichen Bildungszweckes handeln darf, sondern dass man es hier mit einem staatlichen Bedürfnis zu thun habe. Die Schule hat die Pflicht, dafür zu sorgen, dass der Bürger, welcher in Beziehung zum Staate tritt, von der Geschichte als solcher unterrichtet ist.

Nachdem festzustellen versucht worden ist, dass der Zweck des Geschichtsunterrichts nicht zu einseitig ethisch aufgefasst werden darf, möchte ich, bevor ich zum eigentlichen Gegenstand dieses Aufsatzes übergehe, ein paar Bemerkungen einschieben über die Art und Weise der Darbietung, weil diese, wie leicht nachzuweisen wäre, von grösstem Einfluss ist auf die Gestaltung des Systems.

In Bezug auf die Auswahl des Stoffes ist man bei uns wohl ziemlich einig darüber, dass es sich für die Volksschule nur um vaterländische Geschichte handeln kann, dass die allgemeine Geschichte nur da herangezogen werden soll, wo sie die Schweizergeschichte stark beeinflusst.

Weiter auseinander gehen die Ansichten darüber, wie der Stoff den Schülern dargeboten werden soll. Kehr (die Praxis der Volksschule, 1889 S. 342) zählt nicht weniger als sieben Verfahren auf, von denen die meisten wohl noch heute in Gebrauch sind. Mir scheint mit Rücksicht auf das für den Geschichtsunterricht aufgestellte Ziel dasjenige den Vorzug zu verdienen, das schon in einer Schulordnung aus dem Ende des 18. Jahrhunderts vorgeschrieben wird.<sup>1)</sup> Dort heisst es: «Die Geschichte des Vaterlandes

<sup>1)</sup> „Einrichtung des neuen Instituts für die politische Jugend in Bern.“ Das politische Institut in Bern war eine Erziehungsanstalt für die bernische Jugend vom 14. bis 18. Altersjahr, welche später die politische Laufbahn einzuschlagen gedachte. Meines Wissens ist an dieser Schule zum erstenmal Unterricht in der vaterländischen Geschichte erteilt worden und auch dort nur während eines Schuljahres (1793/94). Vgl. Prof. Dr. Haag, Beiträge zur bernischen Schul- und Kulturgeschichte, Bern Neukomm und Zimmermann 1898 I. Band (erste Hälfte), eine sehr lehrreiche und mit musterhafter Genauigkeit ausgeführte Abhandlung mit interessanten Beilagen.



ist dem künftigen Staatsmann nicht sowohl wegen der Begebenheiten, die sie erzählt, als wegen dem Einflusse unentbehrlich, den diese Begebenheiten auf die Gründung, Veränderung, Erhaltung der einzelnen Staatsverfassungen insonderheit und des gesamten helvetischen Staatskörpers überhaupt gehabt haben. Die Fakta müssen demnach so gestellt werden, dass sich jene Kenntnisse aus denselben gleichsam als natürliche Resultate herleiten lassen. Zu dem Ende will man bey diesem Unterrichte die eydgenössische Bundesgeschichte zum Grund legen, die allgemeinen und besondern Bündnisse und Verträge in ihren Veranlassungen und Wirkungen und in der ganzen Verknüpfung der mitwirkenden Begebenheiten betrachten, und so die innere Einrichtung des helvetischen Staates begreiflich machen. Diese Absicht macht es überflüssig, in der Geschichte über die Epoche des ersten Schweizerbundes zurückzugehen. Man wird deswegen mit Weglassung der ältern und ältesten Geschichten, die auf die gegenwärtige Lage des Vaterlandes entweder keinen oder doch nur einen entfernten Bezug haben, gleich mit der Geschichte der ersten schweizerischen Verbindung anfangen und den ganzen Kursus in zween Jahrgängen und zwey Stunden wöchentlich zu Ende bringen.»

Im einzelnen die Mittel und Wege vorschreiben zu können, auf denen das hohe Ziel des Geschichtsunterrichts bei der grösstmöglichen Anzahl von Schülern zu erreichen wäre, mchte ich mir nicht von ferne zu; hiezu gehören mehr pädagogische Einsicht und Erfahrung, als ich sie besitze.

Aber auf einen speziellen Punkt sei mir noch erlaubt hinzuweisen, der in erster Linie allerdings den Mittellehrer betrifft, der aber mitverantwortlich ist für das, was in der Volksschule geschieht. Ein Umstand droht, wie mir scheint, den Geschichtsunterricht in nachteiliger Weise zu beeinflussen, nämlich die Kritiksucht unserer Zeit. Der junge Mittellehrer, der neugebacken von der Universität kommt, wo er sich das ganze Rüstzeug der historischen Kritik angeeignet hat, meint nun, es schade seinem Gelehrtenruhm, wenn er den Boden der Kritik verlasse. Er thut sich etwas darauf zu gute, jede irgendwie zweifelhafte Ueberlieferung, die von der Forschung angetastet worden ist, in Frage stellen zu können oder sie den Schülern geradezu als Lügen oder Erdichtungen auszureden. Man braucht nicht Pädagoge zu sein, um einzusehen, dass dieser Kritizismus im höchsten Grade schadet; er führt dahin, dass schliesslich alles Geschichtliche angezweifelt und den Schülern

die Freude und das Interesse am Stoff zerstört wird. Ich will hier übrigens wieder dem uns schon bekannten Ottokar Lorenz das Wort erteilen, der befugter ist, diesen Umstand zu tadeln, als ich. Lorenz, der den litterarischen Krieg gegen unsern Winkelried als ein Hauptstreiter mitgemacht hat, schreibt in dem oben zitierten Buch: «Wie schwer es übrigens heute schon geworden ist, den thatsächlichen Bestand der Ueberlieferungen noch zu bewahren, wird jedermann bemerken, der sich bei irgend einer Gelegenheit bemüht, etwa die einfachste historische Ueberlieferung kennen zu lernen. Man gibt 500 Mark für eine Weltgeschichte aus und ist nicht imstande, darin dasjenige zu finden, was die Griechen durch tausend Jahre sich alle Tage erzählt und versichert haben, und man liest über Friedrich den Grossen ein paar dicke Bände, aber nicht ein Wort von alledem, was von ihm im Volke lebte, wirkte und Geschichte machte. Man kann eine grosse historische Bibliothek besitzen, ohne imstande zu sein, einem jungen Studenten, der etwa fragt, was es denn eigentlich mit dem Mann mit dem Stocke auf der Baseler Brücke oder mit der eisernen Maske für eine Bewandnis habe, ein passendes Buch in die Hand geben zu können. Kommt jemand dagegen und wünscht zu wissen, wie er den gelehrten Backfischchen seiner Töcherschule den Wilhelm Tell in der nächsten Geschichtsstunde rasch ausreden könnte, so steht natürlich gleich ein ganzer Korb voll «neuester Litteratur» in jeder mässigen Handbibliothek zu Gebote.

«In meiner schriftstellerischen Jugend, wo ich selbst erfüllt von der kritischen That der Vernichtung des Sempacher Helden Arnold Struth von Winkelried und seiner berühmten Herwegschen Freiheitsgasse gewesen bin, ist mir das Glück zu Teil geworden, durch ein paar Schuljungen über die Schiefheit dieses kritischen Verfahrens belehrt zu werden. Denn in der Zeit als die mächtige Streitfrage, ob der gute Winkelried ganz, halb, oder zu drei Viertel unhistorisch sei, eine grosse Menge von unglaublich gelehrten Federn beschäftigte, hörte ich einen Fünfzehnjährigen, der natürlich keine Ahnung hatte, dass ich bei diesem erfreulichen Konzert kritischer Stimmen eifrigen Anteil genommen, zu einem andern weise bemerken: «Du hast wohl auch keine Ahnung davon, dass die ganze Sache von Winkelried und seinen Lanzen erfunden und erlogen ist!» Ach, ich schämte mich über den grünen Jungen in meine Seele hinein! Ganz anders als durch diese kritischen Scherze müsste die deutsche Jugend wieder gepackt werden, wenn



sie mit einem lebendigen historischen Interesse ins praktische Leben treten sollte. Die Geschichte gehört zu den Gegenständen, die nur warme Empfindungen schaffen, wenn sie von warmen Herzen gereicht werden. Alle Gelehrsamkeit wird für den grossen Friedrich keine Begeisterung herbeiführen, wenn sie nicht von begeisterten Lippen strömt.»

Die Anwendung des Gesagten auf unsere Verhältnisse überlasse ich dem Leser. Für mich ist es erfreulich, zu sehen, wie der grösste Geschichtskenner und Geschichtsschreiber des 19. Jahrhunderts, Leopold von Ranke, solche Ueberlieferungen zu erhalten und zur Illustration zu benutzen sucht. Er thut dies in einer Art und Weise, die einen Vorwurf, als nehme er kritiklos jede Anekdote als geschichtliches Faktum hin, ausschliesst, die dem Leser freistellt, davon zu glauben, was er will. So erwähnt er in seiner Weltgeschichte da, wo er von den Fehden der Luzerner nach ihrem Beitritt zur Eidgenossenschaft spricht, auch die Ueberlieferung von der Luzerner Mordnacht mit den Worten: «*Spätere Chroniken wissen von der Luzerner Mordnacht zu erzählen, einem Anschlag, den jene (die Adligen) gemacht hätten zu gewaltsamem Sturz der Zünfte; von einem Knaben, der das Waffengeklirr der Verschwornen vernahm*» etc. Ranke will aber auch die Ueberlieferung von Winkelried, die unsere gelehrten Schweizerhistoriker als eine «Episode» aus der Geschichte ausscheiden wollen, nicht vermissen. Nachdem er die kritische Lage der Eidgenossen zu Beginn der Schlacht erzählt hat, fährt er weiter: «Da rief Arnold von Winkelried, *wie man erzählt*, seinen Eidgenossen zu: ich will euch eine Gasse machen» u. s. w. Sonderbar, ein Geschichtsschreiber wie Ranke, an dessen Objektivität wohl am wenigsten zu zweifeln ist, scheut sich nicht, unverbürgte Ueberlieferungen in seine Weltgeschichte, wo er die Schweizergeschichte von 1291—1386 auf dem beschränkten Raum von etwa sieben Seiten erzählt, aufzunehmen, und wir wollen sie unsern Schülern bestmöglichst vorenthalten oder ausreden!

Ein weiterer Uebelstand unseres Geschichtsunterrichts ist auch, dass der Stoff den Schülern immer noch in zu abstrakter Weise geboten wird, oder dass, wenn Konkretes auftritt, dies zu wenig in Handlung aufgelöst wird. Das ist eine Forderung, die schon Rousseau in seinem Emil aufgestellt hat, und welcher ältere Geschichtsschreiber, wie z. B. Johannes von Müller, in ganz anderer Weise zu entsprechen gewusst haben als die neuern Darstellungen.

Ich habe mich bisher über das Ziel und die Methode des

Geschichtsunterrichts ausgesprochen und komme nun zur Beantwortung der Frage, die eigentlich ausschliesslich Gegenstand dieses Aufsatzes hätte sein sollen. Aber um eine feste Basis für die folgenden Erörterungen zu gewinnen, schienen mir die vorausgeschickten Bemerkungen notwendig zu sein.

Wie soll sich der Geschichtsunterricht auf der Systemstufe gestalten? Wie schon gesagt, hat sich die pädagogische Litteratur der letzten zehn Jahre wiederholt mit der Frage beschäftigt, aber wie es scheint, ohne dass eine Uebereinstimmung der Ansichten oder allgemein anerkannte Resultate erzielt worden wären. Anstatt auf theoretische Auseinandersetzungen einzutreten, möchte ich meine Ansichten hierüber an Hand einiger Beispiele zu erläutern suchen. Ich werde im Verlauf der Besprechungen Gelegenheit finden, mich mit den wesentlichsten Ansichten auseinanderzusetzen.

Ich entnehme die Beispiele Präparationen, die in den Bündner Seminarblättern (alte und neue Folge) erschienen sind. Es wurde zuerst beabsichtigt, jene Beispiele nach der Zeit ihrer Veröffentlichung chronologisch zusammenzustellen, um zu ergründen, ob in Bezug auf die Gestaltung des Geschichtsunterrichts auf der Systemstufe seit ungefähr zwanzig Jahren eine wesentliche Veränderung zu konstatieren wäre, ob vielleicht Ansätze zu einer Entwicklung der Systemform nach irgend einer Richtung zu erkennen sind. Ich habe den Plan aufgegeben, weil in jenen Beispielen keine Einheit herrscht. Ich wähle daher einige aus, um meine Bemerkungen daran anzuknüpfen.

Im III. Jahrgang der Seminarblätter (alte Folge) befindet sich ein Aufsatz betitelt: Methodik der Gesamtschule. Auf Seite 89 und 90 sind Andeutungen darüber, wie sich der Abstraktionsprozess bei einer geschichtlichen Einheit zu vollziehen hätte. Soviel ich erkennen kann, soll die Erzählung des Bundes im Rütli schliesslich dazu dienen, um die Wahrheit des Dichterwortes zu bekräftigen: «Ans Vaterland, ans teure, schliess dich an, das halte fest mit deinem ganzen Herzen.» Wörtlich heisst es im zitierten Aufsatz weiter: «Aus dem festen, vertrauensinnigen Zusammenhalten der Waldstätte im Kampf gegen den Kaiser und den dadurch erlangenen Erfolgen ergibt sich die Wahrheit: «Eintracht macht stark!» Für die Geschichte Rudolfs von Habsburg wird im gleichen Aufsatz S. 90 folgende Systemform vorgeschlagen:



### I. *Rudolf als Graf.*

1. Sein Stammschloss: Radbot, Werner von Strassburg.
2. Rudolf und der Leutpriester an der Reppisch.
3. Rudolf gibt Werner von Mainz das Geleite.
4. Rudolf als Hauptmann der Zürcher.
  - a) Eroberung der Burg Utznaburg.
  - b) Eroberung der Burg Baldern.
  - c) Eroberung der Uetliburg.
  - d) Eroberung Glanzenbergs.

### II. *Rudolf als Kaiser* (richtiger König).

1. Die Versammlung der Kurfürsten zu Frankfurt a. M.; die Wahl.
2. Die Krönung zu Aachen.
3. Sein Vorgehen gegen die Raubritter.
4. Die Verwaltung des Reiches.
5. Zug gegen Ottokar von Böhmen.
6. Rudolfs Kämpfe mit den Bernern.
7. Sein Tod.

### III. *Eigenschaften Rudolfs.*

1. Gestalt.
2. Frömmigkeit: Leutpriester, Werner von Mainz.
3. Gerechtigkeit: Zürcher, Vorgehen gegen die Raubritter, Rechtssprechung jedem gemeinen Mann — aber gegen die Berner?
4. Seine Freundlichkeit: Müller von Zürich, der Gerber in Basel, die Bäckersfrau.

Was die Sprüche betrifft, so will ich schon hier bemerken, dass ich sie in dieser Art als historisches Abstraktionsergebnis für verwerflich halte, aus Gründen, die oben angedeutet wurden und weiter unten noch ausgeführt werden. Die Sprüche sind dort heranzuziehen, wo es sich um die ethische Beurteilung von Personen handelt.

Das System, wie es oben für die Einheit Rudolf von Habsburg aufgestellt worden ist, ist zwar sachlich, wie es sein soll. Es stellt in gewissem Sinne auch einen geschichtlichen Fortschritt dar. Wenn ich es trotzdem für verwerflich halte, so liegt die Ursache hierfür darin, dass es sich an die biographische Methode der Geschichtsbetrachtung anlehnt, die trotz ihrer grossen Vorzüge in der Schule nicht angewandt werden sollte.<sup>1)</sup> Der pragmatischen

<sup>1)</sup> Vgl. Bündner Seminarbl. (alte Folge) IV, 152 ff., wo diese methodische Frage behandelt wird.

Geschichtsbehandlung entsprechend, würde wohl die stoffliche Einheit schon anders gewählt werden. Anstatt die Person Rudolfs von Habsburg in den Mittelpunkt einer solchen Einheit zu stellen, sollte ein wichtiger Abschnitt aus der eidgenössischen Geschichte zum Gegenstand der Behandlung gemacht werden, in unserm Fall etwa die Begründung der Reichsfreiheit der Waldstätte, welche die Voraussetzung bildet für die Ausbildung der Eidgenossenschaft. Wie sollte sich bei dieser Einheit das System etwa gestalten?

Angenommen, die vorausgehende Einheit, die es mit den Zuständen der Waldstätte zur Feudalzeit zu thun hatte, sei auf der Systemstufe in folgender Form abgeschlossen worden: *die Waldstätte gehörten ursprünglich zum Zürichgau, über den ein Graf regierte, der in diesem Gau die hohe Gerichtsbarkeit ausübte, für Ruhe und Ordnung sorgte, die Reichssteuern einzog, die waffenfähige Mannschaft im Fall eines Krieges zur Heerfolge aufbot. Teile dieses Gebietes gingen dann in den Besitz geistlicher Stifte (Fraumünsterabtei Zürich, Einsiedeln, Engelberg, Murbach-Luzern) über, die ihr Gebiet durch weltliche Beamte (Kastvögte) regieren liessen, die im geistlichen Gebiet nach und nach meistens die gleichen Befugnisse hatten wie der Graf im Gau. Die Aemter beider wurden erblich, und sie verliehen nun etwa einzelne Dörfer ihrer Herrschaft an Untervögte, die denn auch wieder ihre gerichtlichen Befugnisse und Abgaben erhielten, die sie dann noch zu vermehren suchten so dass sie nicht selten zu Peinigern der Dorfleute wurden.*

Zur Behandlung käme nun als zweite Einheit: die Waldstätte werden reichsfrei. Ich setze wieder voraus, die Darbietung habe mit aller wünschbaren Anschaulichkeit stattgefunden, und es sei der Unterschied zwischen dem bis um 1315 erreichten und dem frühern Zustand der Eidgenossenschaft hervorgehoben worden. Als System sollte sich danach etwa folgendes ergeben: *durch kluge Benutzung der Wirren im Reich (Streit zwischen Kaiser und Papst, streitige Königswahlen), durch ihre Eintracht und Tapferkeit im Morgartenkrieg gelingt es den Waldstätten, reichsfrei zu werden. Zwar betrachten sie sich nach wie vor als zum Reich gehörig. Aber die Landleute von Uri, Schwiz und Unterwalden wählen ihre Lindammänner selbst, und diese übernehmen die Befugnisse der frühern Grafen oder Reichsvögte. Sie üben mit Hilfe der Thalleute die Gerichtsbarkeit aus, sorgen für Ruhe und Ordnung. Reichsteuer bezahlen die Waldstätte keine mehr, da sie der Kaiser nicht dazu*



auffordert, und davon, dass die Eidgenossen an Kriegen der Kaiser teilnahmen, erfährt man auch nichts.

Diese Systemform hat verschiedene Vorzüge. Einmal stellt sie die Abstraktion der politischen Geschichte der Eidgenossenschaft von etwa 1231—1315 dar, ohne den Zusammenhang mit den That-sachen zu verlieren. Die obige Zusammenfassung bildet gleichsam den Niederschlag dessen, was der Epoche eigentümlich ist und ihr im geschichtlichen Zusammenhang Wichtigkeit verleiht. Ferner hat sie den Vorzug, dass sie für sich selbst einen geschichtlichen Fortschritt darstellt, ohne eine gedrängte Inhaltsangabe zu sein. In dritter Linie schliesst sich diese Zusammenfassung inhaltlich eng an an das Abstraktionsergebnis der vorausgegangenen Einheit und bildet so ein neues Glied in der geschichtlichen Entwicklung.

Das System, wie ich es für diese Einheit vorgeschlagen habe, ist nun aber noch nicht vollständig. Der politischen Geschichte muss auch auf dieser Stufe allerdings die Hauptstelle eingeräumt werden. Daneben aber dürfen wir das *Ethische* und das *Kultur-geschichtliche* nicht ausser Acht lassen. Jede wirklich gute Ge-schichtserzählung fordert zu solchen Betrachtungen geradezu auf.

Nun wird aber in vielen Präparationen kein Unterschied gemacht zwischen einer historischen, ethischen und kulturgeschichtlichen Abstraktion. Als Abstraktionsresultat liest man da dann ge-wöhnlich einige schöne Sprüche für Eintracht, Freiheitsliebe, Ge-rechtigkeitsliebe. Meiner Ansicht nach sollte stets unterschieden werden zwischen historischer, ethischer und kulturgeschichtlicher Abstraktion. Jede muss für sich vor sich gehen und zu einem eigenen Resultat kommen, und jedes dieser Ergebnisse muss auf der Systemstufe schriftlich fixiert werden.

Wie soll sich zunächst das *ethische* System gestalten? In unserm Beispiel (Begründung der Reichsfreiheit der Waldstätte) würden wohl viele Methodiker etwa die Sätze ableiten: «Eintracht macht stark,» «wir wollen sein ein einzig Volk» etc., «ans Vater-land ans teure schliess' dich an,» «Gerechtigkeit erhöht ein Volk . . .» u. s. w. Das sind ganz allgemeine Sätze, die sich auch anderswo nachweisen lassen und sich ganz und gar nicht dazu eignen, den ethischen Gehalt einer geschichtlichen Einheit auszu-drücken. Lieber sähe ich für das Ethische auf der Systemstufe skizzenhafte Charakteristiken von Persönlichkeiten, deren Beurtei-lung sich durch die Erzählung aufgedrängt hat. Aber nicht nur die Handlungsweise der bedeutendsten Persönlichkeiten, sondern

auch das Handeln ganzer Bevölkerungskreise kann und soll beurteilt werden, und wenn dann die oben zitierten Sentenzen und Sprichwörter in diesem Zusammenhang nebenbei genannt werden, so ist das vollkommen gerechtfertigt. Aber auf die Systemstufe gehören sie nicht. Unser Beispiel (Begründung der Reichsfreiheit der Waldstätte) wird nun sicherlich auch Gelegenheit zu ethischen Betrachtungen bieten. Zu beurteilen wäre da wohl in erster Linie die Handlungsweise der Waldstätte. Die Schüler werden, gestützt auf die Thatsachen, leicht erkennen, dass die drei Länder ihre Reichsfreiheit der Klugheit und Einsicht der leitenden Männer, der Eintracht, dem Gottvertrauen und der Tapferkeit des Volkes verdanken. Von einzelnen Persönlichkeiten, die in der Einheit auftreten, wird es sich etwa um eine Charakteristik Rudolfs von Habsburg handeln, selbstverständlich nur unter der Voraussetzung, dass die Thatsachen, die seine Charakterzüge illustrieren, den Schülern aus der Erzählung bekannt sind, oder besser gesagt, die Charakteristik soll sich nur auf diejenigen Eigenschaften beschränken, die durch Thatsachen aus der Erzählung beleuchtet werden können. Aufgabe der Systemstufe ist es nun, die gewonnenen ethischen Resultate zusammenzustellen und unter der Ueberschrift «Ethisches», oder wie man sie dem Verständnis der Schüler angemessener bezeichnen will, stichwörtlich so festzuhalten, dass der Schüler durch die Stichworte an die Umstände, aus denen die Handlungsweise der Persönlichkeiten oder der Bevölkerungsgruppen hervorgegangen ist, jederzeit erinnert werde, etwa so:

**Ethisches.** *Eidgenossen:*

1. Klugheit der leitenden Männer: kluge Benutzung des Streites zwischen Kaiser und Papst, der zwiespältigen Königswahlen zur Erlangung der Freiheitsbriefe und damit der Reichsfreiheit.
2. Eintracht: Bund von 1291, Morgartenkrieg.
3. Tapferkeit: Morgartenkrieg.

*Rudolf von Habsburg:*

1. Stammschloss seines Geschlechtes.
2. Klug in seinem Benehmen gegen Städte und Landleute.
3. Habgierig: Vorgehen gegen Adelige, geistliche Stifte und Verwandte, gegen Ottokar von Böhmen, gegen Städte.



Bemerken will ich hier noch, dass die ethischen Betrachtungen nicht durchaus bei jeder geschichtlichen Einheit auftreten müssen, als ob sie schon der Symmetrie wegen da sein müssten. Wo sich solche im Verlauf der Erzählung nicht aufgedrängt haben, da fallen sie eben weg.

Wir kommen zum *kulturgeschichtlichen* Teil des Systems. Man sagt fast etwas Triviales, wenn man verlangt, dass die Geschichte nicht nur aus der Erzählung von Schlachten und diplomatischen Unterhandlungen bestehen, sondern dass auch die Kulturgeschichte berücksichtigt werden soll. Ich kann mir mit Rücksicht auf den schönen Aufsatz des Herrn Pfarrer Bär im V. Jahrgang dieser Blätter (No. 2, 3, 4) ersparen, auf das Sachliche dieser Frage einzutreten, und beschränke mich also auf einige methodische Erörterungen. Wenn das kulturgeschichtliche Moment für das tiefere Verständnis der Geschichte so wichtig ist, so verdient es wohl auch, durch die Methode so viel als möglich berücksichtigt zu werden. Das kann dadurch geschehen, dass da, wo es die Erzählung mit wichtigen kulturgeschichtlichen Erscheinungen zu thun gehabt hat, diesen im Anschluss an die Darbietung des Thatsächlichen neben dem Historischen und Ethischen noch eine gesonderte Betrachtung und Abstraktion gewidmet wird. Demgemäss kann bei der geschichtlichen Einheit ein drittes Teilsystem notwendig sein, wo es sich um die Zusammenstellung und Fixierung kulturgeschichtlicher Resultate handelt. Aber auch hier gilt das, was vom ethischen Teil des Systems gesagt wurde. Wenn die Erzählung der Ereignisse nicht bemerkenswertes Material für die kulturgeschichtliche Betrachtung liefert, so fällt dieselbe weg. So wird sich gerade die Einheit, die wir als Beispiel gewählt haben, für kulturgeschichtliche Erörterungen wenig eignen. Solche wären etwa anzuknüpfen an die Art und Weise, wie Rudolf gewählt und gekrönt wurde, weil dieselbe für die Folgezeit vorbildlich geworden ist. Die Eintragung würde sich etwa folgenderweise gestalten:

**Kulturgeschichtliches.** Wahl und Krönung Rudolfs zum König: sieben Kurfürsten, Vorschläge, Abstimmung, Krönungsfeier.

Vom praktischen Standpunkt aus wäre es vielleicht angezeigt, wenn im Stichwortheft für die historischen, ethischen und kulturgeschichtlichen Eintragungen getrennte Rubriken eröffnet würden; es läge das namentlich im Interesse der Uebersichtlichkeit.

(Schluss folgt.)

---

## Sprachlehre im Anschluss an die schriftlichen Arbeiten der Schüler.

### II.

#### Beugung von Eigennamen mit Titeln.

*Ziel.* L. Einer schrieb in seinem Aufsatz: die Rede des Herrn Schulinspektor. Es muss heissen? Sch. Die Rede des Herrn Schulinspektors. L. Darüber wollen wir nun Regeln ableiten, damit keine solchen Fehler mehr auftreten.

*Analyse.* L. Etwas Aehnliches haben wir schon früher behandelt. Sch. Wir haben gelernt, dass man sagt: die Rede des Schulinspektors Sonder, dagegen: die Rede Schulinspektor Sonders. L. Regel? Sch. Steht vor einem Personennamen ein Titel mit Geschlechtswort, so wird der Titel gebeugt; fehlt dagegen das Geschlechtswort, so beugt man den Personennamen. L. Weitere Beispiele? Sch. Die Kompagnie des Hauptmanns Schmid, dagegen: die Kompagnie Hauptmann Schmits. — Die Schule des Lehrers Heinrich, dagegen: die Schule Lehrer Heinrichs. — Die Krönung des Kaisers Friedrich, dagegen: die Krönung Kaiser Friedrichs.

L. Weiter wissen wir auch schon, wie es sich verhält, wenn dem Personennamen noch ein Beinamen in Form eines Zahl- oder eines Eigenschaftsworts folgt. Sch. Der Beinamen wird in allen Fällen gebeugt, mag der Artikel vor dem Titel stehen oder nicht. L. Also? Sch. Die Niederlage des Herzogs Karl des Kühnen, und: die Niederlage Herzog Karls des Kühnen. Der Freiheitsbrief des Kaisers Friedrich des Zweiten, und: der Freiheitsbrief Kaiser Friedrichs des Zweiten. L. Es kommt auch nicht so leicht vor, dass jemand den Beinamen nicht beugt, viel eher, wie wir auch schon wissen? Sch. Dass man nur den Beinamen, nicht aber den Personennamen beugt, auch wenn kein Artikel und auch kein Titel dabei steht. So schrieb B. z. B.: der Sieg Kaiser Karl des Grossen, C. die Krönung Friedrich des Zweiten. Das ist aber falsch. Es muss heissen: der Sieg Kaiser Karls des Grossen. Die Krönung Friedrichs II. (zu lesen: des Zweiten).

*Synthese.* 1. L. Nun zu unserm neuen Beispiele. Es heisst richtig? Sch. Die Rede des Herrn Schulinspektors. L. Erklärung? Sch. Hier haben wir 2 Titel ohne Namen, nämlich Herr und Schulinspektor, und es müssen beide gebeugt werden. — Das Beispiel wird an die Tafel geschrieben. Dann setzt man gemeinsam noch folgende Verbindungen fest und schreibt sie darunter:



Das Buch des Herrn Lehrers. Das Haus des Herrn Pfarrers. — Erklärung der beiden Beispiele, wie oben, doch nur mit Rücksicht auf diese besondern Fälle und nicht etwa im allgemeinen.

2. L. Nun setzen wir aber den Eigennamen dazu. Wie heisst es da? — Wenn die Schüler schwanken, entscheidet der Lehrer im ersten Fall, und die übrigen erledigen sie dann nach der Analogie allein. So wird festgesetzt und an die Tafel geschrieben: Die Rede des Herrn Schulinspektor Schmid.\*) Erklärung durch die Schüler: hier steht der Personennamen hinter den beiden Titeln, und da ist nur der erste Titel, nämlich Herr, gebeugt worden. Andere Beispiele auch mit andern Titeln:

Die Schule des Herrn Lehrer Buchli. Der Schulbesuch des Rektors Pfarrer Nigg. Der Tadel des Schulrats Landammann Passett. Die Verteidigung des Advokats Doktor Calonder. — Erklärung bei jedem Beispiel wie im ersten.

3. L. Nun können wir die Sache aber noch mehr ändern. In den bisherigen Beispielen stand nämlich immer noch etwas vor den Titeln. Sch. Das Geschlechtswort. L. Lassen wir es jetzt einmal weg! — Die Schüler versuchen es in der ersten Reihe der Sätze. Es widerspricht aber ihrem Gefühl, z. B. zu sagen: die Rede Herrn Schulinspektors, und man setzt deshalb gleich fest, dass man in diesen Fällen den Artikel nicht gut missen kann. Dann prüft man die zweite Reihe von Beispielen und gewinnt so folgende neue Fälle, die ebenfalls an die Tafel geschrieben und ähnlich erklärt werden wie die vorausgehenden:

Die Rede Herrn Schulinspektor Schmid. Die Schule Herrn Lehrer Buchlis. Der Schulbesuch Rektor Pfarrer Niggs. Der Tadel Schulrat Landammann Passets. Die Verteidigung Advokat Dr. Calonders.

*Assoziation a.* L. Vergleicht die drei ersten Beispiele, die an der Tafel stehen, miteinander! Sch. Da haben wir in jedem zwei Titel ohne Personennamen, und wir mussten beide beugen.

*System a.* L. Regel? Sch. Wenn zwei Titeln kein Personennamen folgt, so werden beide gebeugt.

*Assoziation b.* L. Vergleicht die vier folgenden Beispiele. Sch. Da folgt in allen Fällen den zwei Eigennamen ein Personennamen; dabei wurde nur der erste Titel gebeugt. L. Zum Unterschied von den folgenden Fällen darf noch etwas nicht vergessen werden. Sch. In allen Beispielen geht den Titeln das Geschlechtswort voraus.

\*) Nach Matthias — Kleiner Wegweiser S. 15.

*System b.* L. Regel? Sch. Folgt auf zwei Titel ein Personenname, und geht ihnen das Geschlechtswort voraus, so wird nur der erste Titel gebeugt.

*Assoziation c.* L. Bei der dritten Reihe von Beispielen lassen wir zunächst die zwei ersten weg. Wie ist es in den übrigen? Sch. Ueberall finden wir da zwei Titel mit Personennamen, aber ohne Artikel; dabei ist keiner der beiden Titel, sondern nur der Personennamen gebeugt.

*System c.* L. Regel? Sch. Stehen vor einem Personennamen zwei Titel ohne Geschlechtswort, so werden nicht sie, sondern es wird der Personennamen gebeugt.

*Assoziation d.* L. Wie ist es aber in den ersten zwei Beispielen der dritten Reihe? Sch. Da ist neben dem Personennamen auch der erste Titel gebeugt. L. Dieser gebeugte Titel ist in beiden Fällen derselbe, nämlich — Sch. Herr. L. Bei andern Titeln? Sch. Da ist es nicht so. L. Also macht hier nur dieser Titel eine Ausnahme, inwiefern? Sch. Er ist auch gebeugt worden, wenn kein Artikel davor stand. L. Und wenn dieser vorausgeht? Seht die zweite Reihe an? Sch. Ebenfalls.

*System d.* L. Regel? Sch. Der Titel Herr wird immer gebeugt, mag ein Geschlechtswort vorausgehen oder nicht. L. Diese Regel müssen wir der vorher genannten immer beifügen; denn — Sch. Dort sagten wir, dass Titel nicht gebeugt werden, wenn sie ohne Geschlechtswort Personennamen vorausgehen. Das gilt aber für den Titel Herr nicht; dieser macht eine Ausnahme. Deshalb muss das immer gleich gesagt werden. Sonst ist die Regel falsch.

L. Sagt mir jetzt die 4 eben gewonnenen Regeln im Zusammenhang. — Angeben aller Regeln über die Beugung von Personennamen ohne Titel und mit solchen.

#### *Schriftliche Eintragung.*

#### **Beugung von Eigennamen mit Titeln.**

1. Die Rede des Herrn Schulinspektors.
2. Der Schulbesuch des Rektors Pfarrer Nigg.
3. Die Verteidigung Advokat Doktor Calonders.
4. Die Schule Herrn Lehrer Buchlis.

#### *Regeln?*

*Methode.* 1. *Bildung von Sätzen, wo die Eigennamen in allen behandelten Verbindungen auch im Nominativ, Dativ und Accusativ auftreten, erst mündlich, dann schriftlich.*



2. *Schriftliche Übungsaufgaben*, wie sie das VIII. bündnerische Lesebuch auf S. 542 bietet, z. B.: Die Antwort des (Herr Landammann) steht noch aus u. s. f.

3. *Diktat*. Der Befehl des — Herr Hauptmann.\*) Die Soldaten — Herr Hauptmann Fischer. Die Soldaten des — Herr Hauptmann Fischer. Das Schreiben des — Schulratspräsident Pfarrer Otto. — Das Schreiben — Schulratspräsident Pfarrer Otto. — Der Rat des — Förster Rudolf. Der Rat — Förster Rudolf. Die Regierungszeit Otto der Grosse. Die Regierungszeit des — Kaiser Otto der Grosse. Ich sah den — Schulratspräsident Dr. Steiner. Ich sah — Schulratspräsident Dr. Steiner. Er gab es dem — Herr Gemeindeammann. Er gab es dem — Herr Gemeindeammann Heinrich.

### **Beugung von Eigenschaftswörtern nach unbestimmten Zahlwörtern und einigen Fürwörtern.**

*Ziel*. L. Im letzten Aufsatz hat B. geschrieben: dort gab es keine freie Leute. Es heisst aber? Sch. Dort gab es keine freien Leute. L. Wir wollen jetzt lernen, wann man freie und wann freien sagen und schreiben muss.

*Analyse*. L. In vielen Fällen können wir jetzt schon den Eigenschaftswörtern die richtigen Endungen geben, ohne dass wir Regeln darüber kennen. Setzt z. B. vor freie Leute statt «keine» «die», und wendet den Ausdruck dann in Sätzen und zwar in allen vier Fällen an. Sch. Die freien Leute hatten es besser als die unfreien. Der Besitz der freien Leute durfte ihnen nicht weggenommen werden. Manche missgönnten den freien Leuten ihre Vorrechte. Die Oesterreicher hassten die freien Leute. L. Dasselbe ohne Artikel vor dem Eigenschaftswort. Sch. Freie Leute hatten es besser etc. — (In ähnlicher Weise deklinieren die Schüler andere Eigenschaftswörter bei Hauptwörtern in der Mehrzahl, dann auch solche bei Hauptwörtern in der Einzahl mit und ohne Artikel, mit unbestimmtem Artikel, mit persönlichen Fürwörtern und mit unbestimmten Zahlwörtern in der Einzahl, mit und ohne Endung des Artikels, soweit es geht (z. B. manch — mancher). Dabei zeigt sich überall volle Sicherheit, und es wird festgesetzt, dass man für alle diese Fälle keiner Regeln bedarf.

Es folgt dann aber die Aufforderung, auch Beispiele mit un-

---

\*) Es wird von vornherein festgesetzt, dass die Schüler den Eigennamen und Titeln, die der Lehrer in der Grundform nennt, die richtigen Endungen zu geben haben. Dasselbe gilt mutatis mutandis auch für die Diktate in den folgenden Präparationen.

bestimmten Zahlwörtern in der Mehrzahl zu behandeln, und sofort beginnt die Unsicherheit. Die einen behaupten z. B., es müsse heissen: beide grosse Männer, andere: beide grossen Männer. Damit wird das Bedürfnis nach Regeln, das schon durch den Fehler im Aufsatz wachgerufen wurde, noch deutlicher fühlbar gemacht, und man stellt sich etwa folgende *Fragen*: heisst es: viele grosse Helden, oder: viele grossen Helden, vieler grosser Helden, oder vieler grossen Helden, alle guten Geister, oder alle gute Geister u. s. f.

*Synthese a.* L. Um diese Fragen beantworten zu können, betrachten wir zunächst einige Beispiele, die demjenigen des Aufsatzes ähnlich sind. — Man bildet gemeinsam etwa folgende Beispiele und schreibt sie mit dem im Ziel genannten an die Tafel:

- a) 1. Keine freien Leute liessen sich gern als Leibeigene behandeln.
2. Der Grundbesitz keiner freien Leute.
3. Er gönnt es keinen freien Leuten.
4. Es gab dort keine freien Leute.

Erklärung durch die Schüler: hier hat das Eigenschaftswort frei überall die Endung en, und es steht das unbestimmte Zahlwort kein in der Mehrzahl davor.

- b) 1. Keine reissenden Bäche eignen sich zur Schifffahrt.
2. Die Ufer keiner reissenden Bäche.
3. Man badet in keinen reissenden Bächen.
4. In ebenen Ländern gibt es keine reissenden Bäche.

Erklärung wie oben.

- c) 1. Alle hohen Berge der Schweiz tragen im Winter Schnee.
2. Die Besteigung aller hohen Berge.
3. Auf allen hohen Bergen.
4. Wir haben nicht alle hohen Berge bestiegen.

Erklärung durch die Schüler: das Eigenschaftswort hoch hat hier überall die Endung en. Davor steht das unbestimmte Zahlwort all in der Mehrzahl.

- d) 1. Alle guten Geister loben ihren Herrn.
2. Der Beistand aller guten Geister.
3. Mit allen guten Geistern.
4. Er rief alle guten Geister zu Hilfe.

Erklärung wie oben.

*Assoziation a.* L. Vergleicht die Beugung der Eigenschafts-



wörter in allen diesen Beispielen. Sch. Die Eigenschaftswörter erhielten hier überall die Endung en, freien, reissenden etc. und zwar in allen 4 Fällen. Bei manchen stand keine, bei andern alle davor, also die unbestimmten Zahlwörter kein und all in der Mehrzahl.

*System a.* L. Regel? Sch. Wenn vor einem Eigenschaftswort eines der unbestimmten Zahlwörter kein und all in der Mehrzahl steht, so bekommt das Eigenschaftswort in allen 4 Fällen die Endung en.

*Synthese b.* L. Nun werden wir den Fehler, den B. im Aufsatz hatte, nicht mehr machen. Aber es hat sich bei unserer Besprechung gezeigt, dass wir auch bei andern Verbindungen noch unsicher sind. Sch. Sagt man: viele grossen Helden, oder: viele grosse Helden? u. s. f. — Wieder werden gemeinsam Beispiele gebildet und in möglichst übersichtlicher Weise an die Tafel geschrieben, und zwar, damit der Kasus deutlicher hervortritt, in Sätzen oder doch in grössern Teilen solcher; hier beschränke ich mich der Raumersparnis halber auf das Allernötigste.

a) andere	}			
beide				
einige				
einzelne				böse Menschen I. Fall
manche				bösen Menchen II. „
mehrere				bösen Menschen III. „
sämtliche				böse Menschen IV. „
verschiedene				
viele				
wenige				
b) andere	}			
beide				
einige				
einzelne				fleissige Schüler I. Fall
manche				fleissigen Schüler II. „
mehrere				fleissigenSchülern III. „
sämtliche				fleissige Schüler IV. „
verschiedene				
viele				
wenige				

Diese Zusammenstellung entsteht natürlich erst nach und nach. Wir deklinieren zuerst mit *andern* und schreiben dann nur dieses mit dem Eigenschafts- und dem Hauptwort an, dann mit

*beide*; da sich dieselben Endungen zeigen, setzen wir bloss «beide» unter «andere» und machen die Klammer; so geht es fort. Der Deklination mit diesen Zahlwörtern folgt auch die Erklärung wie bei kein und all. — Die Veränderung der unbestimmten Zahlwörter selbst in den verschiedenen Fällen tritt bei unserer Darstellung nicht hervor. Da darin aber auch nie Fehler gemacht werden, ist dies gleichgültig. Es wird auch bei der Erklärung überall nur auf die Endung des Eigenschaftsworts geachtet.

Es folgen nun noch einige Beispiele mit den Fürwörtern *welche, solche* und dem fürwörtlich gebrauchten *folgende*, die ebenso zu behandeln sind.

a) folgende	}	nützliche Tiere	I. Fall
solche		nützlichen Tiere	II. „
welche		nützlichen Tieren	III. „
		nützliche Tiere	IV. „
b) folgende	}	angebaute Pflanzen	I. Fall
solche		angebauten Pflanzen	II. „
welche		angebauten Pflanzen	III. „
		angebaute Pflanzen	IV. „

*Assoziation b. L.* Vergleicht die Endungen der Eigenschaftswörter in unsern vier Reihen von Beispielen. Sch. In allen Reihen haben die Eigenschaftswörter im Wesfall und Wemfall die Endungen en, in den andern zwei Fällen e. Vor ihnen steht eines der unbestimmten Zahlwörter: andere, beide, einige, einzelne, manche, mehrere, sämtliche, verschiedene, viele, wenige oder eines der Fürwörter: folgende, solche, welche, und zwar alle in der Mehrzahl.

*System b. L.* Regel? Sch. Wenn vor einem Eigenschaftswort die Mehrzahl eines der unbestimmten Zahlwörter: andere, beide etc. oder eines der Fürwörter folgende, solche, welche steht, so bekommt es nur im Wesfall und im Wemfall en, in den andern Fällen e. — Um die Reihe der unbestimmten Zahlwörter und der Fürwörter schneller einzuprägen, weisen wir die Schüler auf ihre alphabetische Anordnung hin. Uebrigens brauchen sie sich auch nur die drei Fürwörter besonders zu merken, und die unbestimmten Zahlwörter können sie im ganzen nennen und dann *alle* und *keine* ausnehmen, etwa so: steht die Mehrzahl eines unbestimmten Zahlwortes oder eines der Fürwörter folgende, solche, welche vor einem Eigenschaftswort, so —. Eine Ausnahme machen alle und keine. Nach diesen bekommt das Eigenschaftswort in allen Fällen die



Endung en. Damit haben wir auch die beiden Regeln miteinander verbunden, was unter allen Umständen geschehen muss.

*Schriftliche Eintragung.*

**Beugung des Eigenschaftsworts nach unbestimmten Zahlwörtern und einigen Fürwörtern.**

1. keine	}	freien Leute
alle		etc.
2. andere	}	
einige		
einzelne		freie Leute
manche		—en „
mehrere		—en „
sämtliche		—e „
verschiedene		
viele		
wenige		

folgende, solche, welche *Regeln?*

*Methode.* 1. Anwendung dieser Regeln in zahlreichen *von den Schülern selbst zu bildenden Sätzen* aus bestimmten Kapiteln der Geschichte, der Geographie und der Naturkunde, mündlich und schriftlich.

2. *Lösen der Übungsaufgaben* im VII. bündnerischen Lesebuch S. 414 b und im VIII S. 543 z. B.: hier wachsen (kein guter Wein) etc.

3. *Diktat.* Die Arbeiten — manch fleissiger Schüler (Einz. und Mehrz.) Viele — tapferer Held — fielen. Kein bündnerischer Krieger (Einz. und Mehrz.) entsank der Mut. Kein schweizerischer Offizier (Einz. und Mehrz.) — verlor den Mut. Welch wunderbar Erscheinung (Einz. und Mehrz.) ist das? Ich bin kein Freund — solch lange Rede (Einz. und Mehrz.) Die Zeugnisse — folgender braver Schüler (Mehrzahl). Die Hinterbliebenen einiger — gefallener Krieger. Die Strafe verschiedener — geflohener Soldat. Mehrere — verwundeter Bündner — wurden gerettet. Man rettete viele — ins Wasser gefallener Oesterreicher. Andere — wildes Tier — kenne ich nicht. Alle — an der Pest gestorbener Menschen wurden gemeinsam verscharrt. Mehrere — halb verhungertes Kind — wurden ins Waisenhaus aufgenommen. Einzelne — undankbare Mutter — nahmen sie wieder weg. Die Zeugnisse sämtlicher — entlassenes Kind. Beide — verwaistes Kind — weinten. Einzelne — gut erzogenes Mädchen — zeigten sich später dankbar. Der Sieg war das Werk weniger — tapferer Mann.

---

## Rezension.

*Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik und sein Jahrbuch.*

Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik gab Ostern 1900 sein 32. Jahrbuch heraus. Daraus ist zu ersehen, dass er schon eine lange Zeit des Bestehens und des Wirkens hinter sich hat.

Die erste Anregung dazu gab Hauptlehrer Edmund Senff in Berlin mit seiner 1867 veröffentlichten Schrift «Aufgabe der Lehrervereine jetziger Zeit.» Darin heisst es unter anderm, dass die Mehrzahl der Lehrervereine sich noch in Formen bewege, die ihre Berechtigung hatten, als es vorzugsweise darauf ankam, unter den Volksschullehrern das Gefühl der Zusammengehörigkeit auszubilden; jetzt haben die Lehrervereine aber andere Aufgaben zu erfüllen; sie liegen durchaus auf pädagogischem Gebiet.

Die Lehrer sollen sich in den Vereinen ihre Erfahrungen im Unterricht gegenseitig mitteilen, sie besprechen und nach allgemeinen Grundsätzen ordnen, um so Bausteine für eine wissenschaftliche Pädagogik zu gewinnen; sie sollen sich dā ferner gründliche psychologische Kenntnisse aneignen.

Auf dieser Grundlage wurde dann am 16. Juli 1868 der Verein für wissenschaftliche Pädagogik durch 26 Berliner und Leipziger Lehrer gegründet. Er gewann sehr rasch an Boden, breitete sich mit der Zeit über die ganze zivilisierte Erde aus und zählt gegenwärtig ca. 600 Mitglieder.

Hinsichtlich des Arbeitsgebiets und der Ziele ist der Verein bald über das Senffsche Programm weit hinausgegangen. Während sich dieses lediglich auf die pädagogische Weiterbildung bezog, so erklärten es Ziller und Vogt später als Aufgabe des Vereins, im Jahrbuch und bei Verhandlungen auch fachwissenschaftliche Dinge, die in einem nachweisbaren Zusammenhange mit pädagogischen Fragen stehen, zu erörtern. Ausserdem beschränkt sich die pädagogische Arbeit keineswegs mehr auf Unterrichtslehre und Psychologie. Alle Gebiete der Pädagogik selbst und ihrer Grundwissenschaften kommen das eine oder das andere Mal zur Sprache. Eine systematische Zusammenstellung des Inhalts der bisher erschienenen Jahrbücher zeigt folgende Hauptrubriken: I. Geschichte der Philosophie, II. Metaphysik, III. Ethik, IV. Aesthetik, V. Psychologie, VI. Religionsphilosophie, VII. Geschichte der Pädagogik, VIII. Allgemeine Pädagogik, IX. Unterricht (1. Zweck des Unterrichts, 2. Allgemeine Methodik, 3. Spezielle Methodik a) Gesinnungs-



unterricht, b) Sprachunterricht, c) Heimatkunde und Geographie, d) Naturkunde, e) Mathematische Fächer, f. Philosophische Propädeutik, g) Kunstunterricht,) X. Regierung, XI. Zucht, XII. Schulwesen, XIII. Schulregiment und Schuldienst. Die meisten dieser Gebiete sind durch eine ganze Anzahl einlässlicher, gediegener Arbeiten vertreten. Die eingehendste Bearbeitung hat die spezielle Unterrichtslehre gefunden und zwar für alle Fächer und Stufen vom ersten Fibellesen bis zur philosophischen Propädeutik.

Es findet deshalb jeder Lehrer, der Elementarlehrer der Anfängerklasse so gut wie der Gymnasiallehrer der obersten Stufen, in den Jahrbüchern des V. f. w. P. reiche Belehrung und Anregung. Sogar innerhalb eines Bandes ist in der Regel den verschiedensten Bedürfnissen und Interessen Rechnung getragen. So weist z. B. das Inhaltsverzeichnis des XXXII. Jahrbuchs folgende Titel auf: 1. Die analogen und ursächlichen Beziehungen zwischen der Gesamt- und der Einzelentwicklung in religiöser Hinsicht. 2. Bemerkungen über den mineralkundlichen Unterricht in der Erziehungsschule. 3. Zwei Unterrichtsbeispiele aus dem Gebiete der neuern Geometrie. 4. Zillers Ansichten übers Zeichnen in authentischer Darstellung. 5. Die Wunder Jesu in der Schule. 6. Lays Rechtschreibereform. 7. Horaz im erziehenden Unterricht. 8. Zur Behandlung sozialer Fragen im Geschichtsunterricht.

Dementsprechend setzt sich denn der Verein auch aus Mitgliedern zusammen, die dem Volksschul-, dem Seminar-, dem Real-, dem Gymnasial- und dem Universitätslehrerstand angehören. Sogar im Kanton Graubünden zählt er Primarlehrer, Seminar- und Gymnasiallehrer zu seinen Mitgliedern.

Nach dem Gesagten bedarf es einer besondern Empfehlung des Beitritts zum Verein für wissenschaftliche Pädagogik nicht mehr. Die genannten Thatsachen sollten den Verein bei jedem strebsamen Lehrer schon von selbst empfehlen. Wer sich noch genauer über dessen Ziele und Leistungen orientieren möchte, kann durch den *Herausgeber dieser Blätter gedruckte «Mitteilungen über den V. f. w. P.»*, mit dem *genauen systematisch geordneten Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Jahrbücher*, sowie die *Vereinsstatuten beziehen*. Ebenso nimmt derselbe als *Bevollmächtigter für die Schweiz Anmeldungen neuer Mitglieder entgegen*. Die Eintrittsgebühr beträgt Fr. 1.25, der jährliche Beitrag Fr. 5. Dafür erhält jedes Mitglied das Jahrbuch, das in einem Umfang von 17 bis 20 Bogen erscheint, sowie die Erläuterungen. Diese enthalten eine einläss-

liche Darstellung der Verhandlungen der Jahresversammlung des Vereins. Ihren Hauptinhalt bilden die Diskussionen über die im Jahrbuch veröffentlichten Arbeiten.

---

## A u f r u f

### zur Errichtung eines Dörpfeld-Denkmal.

Sieben Jahre sind bereits verflossen, seit der in weiten Kreisen hochgeschätzte Pädagoge *Friedrich Wilhelm Dörpfeld* aus diesem Leben schied. Die grosse Trauer, ja die tiefgehende Bewegung, die bei der Kunde von seinem Tode die weitesten Schichten der deutschen Lehrerwelt durchdrang, zusammengehalten mit den vielen ehrenden Zeugnissen, wie sie im Laufe der Jahre über Dörpfelds Lebenswerk in der pädagogischen Litteratur zum Ausdruck gekommen sind, lassen keinen Zweifel über die Bedeutung, die allgemein diesem Schulmanne zuerkannt wird.

Dörpfeld hat für den Ausbau und die Würdigung der Volksschule, für die tiefere Erfassung des Lehrerberufs, für die sittliche Hebung und die damit verbundene Ehre seiner Standesgenossen, für die Verbesserung des Unterrichtsbetriebes und speziell für die Anbahnung einer freien und gerechten Schulverfassung seine ganze Kraft, sein bestes Können eingesetzt.

In Wirklichkeit aber greift Dörpfelds Wirken über den Rahmen der Schule im engern Sinne noch weit hinaus. Er war, obgleich ein Volksschullehrer, ein zielbewusster Baumeister am deutschen Hause: seiner Pädagogik letztes Ziel war die Erziehung und Veredelung der ganzen Volksgemeinschaft, wie sie sich darstellt in Familie, Gemeinde, Kirche und Staat.

Verdienstvolle Männer pflegt die Nachwelt in besonderer Weise zu ehren, damit durch Würdigung ihrer Thaten deren Frucht gesichert und die von ihnen vertretene Sache im Volksbewusstsein lebendig erhalten werde.

Weite Kreise wünschen, dass auch Dörpfelds Bedeutung für das Erziehungswesen durch ein öffentliches Denk- und Dankeszeichen in würdiger Weise zum Ausdruck gebracht werde. Zu diesem Zwecke haben die Unterzeichneten ein Doppeltes — die Errichtung eines Denkmal, das die Züge des Verewigten getreu wiedergibt, und die Gründung einer «Dörpfeld-Stiftung» — ins Auge gefasst.



Als Standort für das Denkmal hat Barmen, die Stätte von Dörpfelds 30jähriger Wirksamkeit, wohl das erste Anrecht. — Die Zinsen der angestrebten Stiftung sollen dazu verwandt werden, Dörpfelds Reformgedanken zu verbreiten und auszubauen und pädagogische Bestrebungen in seinem Sinn und Geist zu unterstützen. Die nähern Bestimmungen hierüber bleiben einer grössern Versammlung vorbehalten, die bei Gelegenheit der Einweihung des Denkmals zusammenberufen werden soll.\*)

*Der Herausgeber dieses Blattes ist gerne bereit, Gaben entgegenzunehmen und dem Denkmal-Komitee zu übermitteln.*

\*) Es folgen die Unterschriften einer ganzen Menge hervorragender Schulmänner des In- und des Auslandes.

## Körperlich und geistig zurückgebliebene

Kinder aus guten Familien finden in meiner längst bewährten, ärztlich empfohlenen kleinen Privaterziehungsanstalt individuellen Unterricht, fachgemässe Erziehung und sorgfältige Pflege. *Erste Referenzen.* E. Hasenfratz, Institutsvorsteher, Weinfeld.

**Schreibhefte-Fabrik**  
mit allen Maschinen der Neuzeit  
aufs beste eingerichtet.  
Billigste und beste Bezugsquelle  
für Schreibhefte  
jeder Art

**J. EHRSAM-MÜLLER**  
ZÜRICH - Industriequartier

**Zeichnen-Papiere**  
in vorzüglichen Qualitäten,  
sowie alle andern Schulmaterialien.  
Schultinte. Schiefer-Wandtafeln stets am Lager.  
*Freiscourant und Muster gratis und franko.*

**KERN & C<sup>IE</sup>.**  
mathemat. mechanisches Institut  
Gegründet 1819 **Aarau.** 19 Medaillen

  Schutzmarke.

**Billige Schul-Reisszeuge**  
— *Preiscourante gratis und franko.* — 6

Minderwertige Nachahmungen unserer mathematischen Instrumente u. deren Verkauf unter unserem Namen, veranlassen uns, sämtliche Zirkel u. Ziehfedern mit unserer gesetzlich geschützten Fabrikmarke zu stempeln. Wir bitten, genau auf diese Neuerung zu achten.