

Zeitschrift: Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins
Herausgeber: Bündnerischer Lehrerverein
Band: 7 (1889)

Artikel: 30 Jahre bündnerischen Konferenzlebens : Mitteilungen aus dem Archiv des Lehrervereins (Schluss)
Autor: P. M.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-145204>

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: 02.02.2025

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

30 Jahre bündnerischen Konferenzlebens.

Mitteilungen aus dem Archiv des Lehrervereins.

(Schluss)

Zunächst befinden wir uns in der angenehmen Lage, den Bericht vom Jahre 1877 über die Konferenz in *Ilanz* (Pag. 50 des letzten Jahresberichtes) auf Grund des Protokolls zu ergänzen.

In der Nachmittagssitzung referirte Lehrer Nold von Pitasch über den Entwurf zu einem bündnerischen *Schulgesetze*, wie derselbe aus den Beratungen des Erziehungsrates und der Standeskommission hervorgegangen.

Das Resultat der langen Verhandlungen war eine Petition an den Grossen Rat. Dieselbe sollte folgende Hauptpunkte enthalten:

„Der Beginn der *Schulpflichtigkeit* ist auf das 7. *Altersjahr* festzusetzen.

Die Schulpflicht dauert bis zum *erfüllten 16. Altersjahr*.

Von der Errichtung von *Ergänzungsschulen* ist einstweilen zu abstrahiren.“

Sollte sich der hochl. Grosse Rat aber dennoch für die Ergänzungsschulen aussprechen, so werden von der kant. Lehrerkonferenz folgende eventuelle Anträge gestellt:

„Es möchten die Anträge der hochl. Standeskommission durchgeführt werden.

Zu diesen ist noch § 7 des erziehungsrätlichen Entwurfes beizufügen, wonach arme Gemeinden nach Massgabe des Regulativs zu unterstützen wären.

Der Erziehungsrat setzt eine Frist von etwa 14 Tagen fest, innert welcher die Schulen zu beginnen haben.

Realschulwesen. Der Eintritt in die Realschule kann durch die Feststellung eines Minimums von Kenntnissen bedingt werden, darf aber unter keinen Umständen vor dem erfüllten 13. Altersjahr geschehen.

Das Minimum des Beitrages an eine vom Staate anerkannte Realschule soll Fr. 200 und das Maximum Fr. 1000 betragen.

1880.

Protokoll der kantonalen Lehrerkonferenz in Alveneu-Bad am 20. November.

Herr Musterlehrer Florin sprach über „*die formale Durch-
arbeitung des Lehrstoffes*“.

Der Referent begründete in anderhalbstündigem Vortrage seine in der bündnerischen Tagespresse veröffentlichten Thesen, welche seiner Arbeit zu Grunde lagen und also lauten:

„Der erziehende Unterricht erblickt nicht in einer umfangreichen Masse von Kenntnissen und Fähigkeiten, die er dem Zöglinge bietet, sein Hauptziel, sondern im Bewusstsein, dass der Kern des geistigen Lebens weniger in der Masse der Vorstellungen, als in ihrer gründlichen Durchbildung und reichen Verknüpfung besteht. — Sichere Weisungen für den Unterricht, dessen vornehmste Aufgabe die Weckung, Veredlung und Kräftigung der geistigen Tätigkeit ist, bietet die wissenschaftliche Psychologie, die die geistigen Vorgänge nicht nur beschreibt, sondern auch deren Gesetze aufsucht.

Der geistige Aufbau ist zunächst bedingt durch die Aufnahme von Empfindungen, die der Seele durch die Sinne zugeleitet werden (Apperzeption). Dann durch die weitere Fortbildung dieses Rohmaterials zu den höhern geistigen Gebilden (Abstraktion). Daraus erhellen für den erziehenden Unterricht zwei Hauptforderungen:

- a) Es ist dem Zöglinge auf jeder Stufe eine Mannigfaltigkeit von konkretem Wissensstoff, der aus frischer Anschauung hervorgeht, zu bieten;
- b) dieser wertvolle Rohstoff muss verarbeitet werden zu Begriffen und Grundsätzen, die die Träger des gesamten Geisteslebens ausmachen.

Der Lehrstoff der einzelnen Fächer für ein Jahrespensum muss in eine Anzahl kleinerer Abschnitte, *Einheiten*, zerlegt werden.

Für jede solche Einheit ist den Zöglingen ein Ziel zu bieten, sowie für jede einzelne Lehrstunde. Die Durcharbeitung jeder Einheit hat sich in fünf aufeinanderfolgenden Stufen zu vollziehen. Auf der *ersten* Stufe soll dem darzubietenden Neuen in den vorhandenen Gedankenkreisen der Zöglinge der Boden bereitet werden.

Die *zweite* Stufe bietet das Neue in kleinern Abteilungen nach dem Gesetze der sukzessiven Klarheit dar.

Das gebotene Neue ist von dem einzelnen Zögling im Zusammenhange zu leisten.

Die *katechetische Methode* ist bei der Darbietung des Stoffes, wie überhaupt, zu *verwerfen*. Sie beruht auf einem psychologischen Irrtum, nach welchem man von Plato bis auf Kant meinte, Begriffe seien etwas Angebournes und der Lehrer hätte ihnen blos Hebammendienste zu leisten. Sie hindert die Bildung des Willens durch den Unterricht, hemmt die individuelle Ausdrucksweise der Kinder und erzielt kein zusammenhängendes Wissen.

Auf der *dritten* Stufe wird das verarbeitete Material mit schon früher vorhandenem Verwandtem zusammengestellt, verglichen und verknüpft.

Die *vierte* Stufe hebt das begriffliche Material, das aus der Vergleichung auf der dritten Stufe resultirt, heraus und stellt es zusammen.

Auf der *fünften* Stufe muss das gewonnene Wissen die mannigfache *Anwendung* finden.

Diese fünf Stufen empfehlen sich ebensowohl für den Unterricht in der Elementar- als in der Mittelschule; sie finden Anwendung auf alle Unterrichtsgegenstände, mit Ausnahme des Turnens, Zeichnens und Schönschreibens.“

Das sind die Grundgedanken des sehr umfangreichen, für manchen Zuhörer vielleicht zu wissenschaftlich gehaltenen Referates, das mit grossem Fleisse ausgearbeitet war und von gründlichem Studium zeugte. Die Arbeit ist später mit etwelchen Modifikationen in der „Praxis der schweizer. Volks- und Mittelschule“ (Verlagshandlung Orell Füssli & Comp. in Zürich) im Druck erschienen.

Es erhielt sodann der Korreferent, Herr Seminardirektor Wiget, das Wort. Derselbe erklärte zum voraus, dass er die Ansichten des Herrn Florin über fragl. Thema vollständig teilen könne und also keinen Grund finde, in irgend einem Punkte einen oppositionellen Standpunkt einzunehmen.

Er beschränkte sich daher darauf, das Referat zu ergänzen, manches genauer zu erörtern, populär darzustellen und zu resumieren. Er wies darauf hin, dass die Sache keineswegs absolut neu sei, dass ihr vielmehr bedeutende Pädagogen, wie Ratke, Comenius, Pestalozzi, in unzweideutiger Weise vorgearbeitet haben, und dass somit das Verdienst Herbarts und nach ihm Zillers nur in der schärfern Ausbildung einer schon lange keimenden Idee bestehe. — Auf sehr leichtfassliche Weise besprach er die Stadien des Lernprozesses und begründete so die fünf formalen Stufen des Unterrichtes. Er verdeutlichte die theoretischen Erörterungen durch Beispiele Handle es sich z. B. um Beschreibung einer Pflanze, so sei folgendes Verfahren einzuschlagen:

- I. Der Schüler müsse sich — ohne abgefragt zu werden — über die Pflanze aussprechen und, in welcher Ordnung es auch sei, das vorbringen, was er aus eigener Beobachtung von derselben schon wisse. Dadurch erfahre der Lehrer, wo es noch fehle, welche Lücken noch auszufüllen seien. Daraus folge
- II. die Ergänzung dieses lückenhaften Bildes durch den Lehrer, indem er den Schüler auf das Fehlende (z. B. Form der Wurzel, Bekleidung des Stempels, Rand der Blätter etc.) mit besonderem Nachdruck aufmerksam mache und sich, nachdem das Neuhinzugekommene dem Schüler eingepägt worden, die ganze Beschreibung der Pflanze, also sowohl das auf Stufe I schon Gewusste, als das auf Stufe II Gelernte, geordnet und im Zusammenhang wiederholen lasse.
- III. Nun werde die neubeschriebene Pflanze mit früher kennen gelernten zusammengestellt; es ergeben sich Ähnlichkeiten, Unterschiede und daraus lassen sich
- IV. allgemeine botanische Begriffe (Gattungs-Familienmerkmale, Blatt-Wurzelformen), die Begriffe „Heilkräuter, Futterkräuter, Wald-, Wiesen-, Sumpfpflanzen“ etc. ableiten. Nun müsse
- V. dafür gesorgt werden, dass das Wissen ins Können übergeführt werde, dass der Schüler über das Neugewonnene frei verfügen lerne.

In der **Diskussion**, welche erst in der Nachmittagssitzung gepflogen wurde, weil Referat und Korreferat den ganzen Vormittag in Anspruch nahmen, gingen die Meinungen ziemlich auseinander. Das Korreferat erntete ungeteilten Beifall; hingegen wurde das Referat angegriffen. Besonders die Bekämpfung der katechetischen Lehrform wollte den älteren Lehrern nicht einleuchten. Der Korreferent erörterte darauf eingehend den Begriff „Katechetik“, worunter die fragende Lehrform in ihren Schattenseiten verstanden wird. Es war somit ein Streit um ein Wort, nicht um die Sache.

Als zweiter Verhandlungsgegenstand figurirte auf der Traktandenliste die „Schulblattfrage“. Man beschloss nach kurzer Diskussion von der Gründung eines amtlichen Schulblattes für unsern Kanton vorläufig abstrahiren zu wollen, da ein solches Blatt einen tüchtigen Redaktor erheische und dadurch dem Staate nicht unbedeutende Kosten erwachsen würden.

1881.

Protokoll der kantonalen Lehrerkonferenz in Zuoz den 18. Oktober.

Um 10 Uhr lud die Glocke die zahlreich erschienenen Gäste zum festlich geschmückten Schulhause. Die Konferenz war zum grössten Teil von engadinischen Lehrern und Schulfreunden besucht.

Die Verhandlungen wurden durch Herrn Seminardirektor Wiget als Jahrespräsidenten mit einer kurzen Ansprache eröffnet, deren Inhalt kurz folgender war:

Die nächste Aufgabe der Lehrerkonferenzen ist, eine intensivere Schulbildung zu erzielen und nicht eine extensivere. Ob die Schuldauer weiter ausgedehnt werden soll, ob man durch ein Gesetz unseren Jünglingen den Schulranzen aufnötigen will, bis an dessen Stelle der Tornister tritt, ob man sie bis zum 19. oder 20. Jahre an die Schulbank fessele, das ist eine Frage, zu deren Lösung es der Mitwirkung anderer Kreise bedarf, die finanzielle Opfer erheischt, und mit welcher wir uns allein nicht zu beschäftigen haben. Wir aber müssen dahin trachten, innerhalb der gesetzlich bestimmten Zeit der Schulpflicht ein intensiveres

Fortschreiten der Schule zu erzielen. Und dies kann geschehen durch die wachsende pädagogische Einsicht der Lehrer. Diese zu erzielen, darnach müssen wir streben; wir müssen an unserer theoretischen und praktischen Ausbildung arbeiten; dazu brauchen wir weder Ausdehnung des Schulzwanges, noch gesetzgeberischer Kompetenzen der Lehrerkonferenz.

Durch die bessere Methode müssen wir trachten mehr zu erzielen. Freilich muss man die Methode nicht ansehen als etwas, das fix und fertig vom Himmel komme, als ein unlehrbares und undiskutierbares Mysterium. Es gibt allgemeingiltige Gesetze, nach denen gelehrt werden muss. Die Methode muss sich in ihren allgemeinen und besonderen Massregeln auf die Natur des Kindes gründen; diese zu studiren und daraus die Gesetze, nach denen gelehrt werden muss, zu finden, die Methode weiter auszubilden, ist unsere Aufgabe. Schon Comenius und Pestalozzi weisen darauf hin, dass es nur *eine* gute Methode gibt, und das ist die, welche uns die Natur vorzeichnet.

Aber nicht nur durch die Form des Unterrichts lässt sich mehr erzielen, auch durch den Stoff. Einige meinen zwar, es sei gleich, was man dem Kinde biete, wenn nur der Stoff Gelegenheit biete zur Übung der geistigen Kräfte, wenn nur geistige Gymnastik getrieben werde. Zwei grosse Männer, Herbart und Ziller, deren Arbeiten in den jüngsten Tagen auf der deutschen allgemeinen Seminar-Lehrerversammlung in Berlin so lebhaft Zustimmung gefunden, haben des Entschiedensten gefordert, dass dem Kinde auf allen Schulstufen bedeutende Stoffe, Stoffe von bleibendem Werte dargeboten werden müssen. Wollen wir dieser Forderung genügen, soll der so oft zitierte Göthe'sche Satz: „Für die Schule ist nur das Beste gut genug“ — ernsthaft befolgt werden, dann bleibt unserem Berufsstudium noch eine grosse, zwar wenig glänzende, aber verdienstliche Arbeit.

Grössere und kleinere Lehrerversammlungen müssen für ihre Verhältnisse detaillirte Lehrpläne beraten; dann erst wird man einen praktischen allgemeinen Lehrplan, nach dem so viel gerufen wird, festsetzen können. Auf dieses Gebiet führt uns auch das heutige Thema. —

Herr Reallehrer Kümmerli erhielt das Wort zur Verlesung seiner Arbeit:

Über die Anforderungen des Geschäftslebens an Schule und Erziehung. Das Geschäftsleben begünstigt eine materielle Lebensanschauung. Im Schweisse des Angesichts verkümmert der Sinn für das Ideale, fällt die frische Empfänglichkeit einer allmäligen geistigen Abstumpfung zum Opfer. Die Hauptgefahr des Geschäftslebens liegt in der geistigen Fabrikarbeit. Der Angestellte eines grossen Handlungshauses, der Subalternbeamte an der Staatsmaschine verrichtet Tag für Tag, einem Gliede des Räderwerkes der Uhr vergleichbar, dasselbe geisttötende Geschäft. Die Maschinen haben uns einen guten Teil des manuellen Mechanismus abgenommen; aber der geistige Mechanismus ist viel schlimmer als der körperliche. Der Bauer, der hinter dem Pfluge hergeht, kann dabei seinen Gedanken nachhängen; aber die Monotonie der geistigen Arbeit unterbindet das Denken.

Diesen Einwirkungen können wir den Jüngling nicht entziehen, er *muss* in den Strom des Geschäftslebens, aber er soll darin nicht untergehen. Wir wollen ihn nicht nur *für*, sondern auch zum Widerstand *gegen* die bestehenden Verhältnisse erziehen. Das geschieht durch die Vermittlung der Geschäftskennntnis auf Grund einer humanen Bildung. Wir müssen dem Zögling einen Unterrichtsstoff von idealem Werte darbieten, an dem sich die Gesinnung bilde; denn unsere Hoffnung ist, dass er auch im Geschäft ein Mensch bleibe.

Die fortschreitende Teilung der Arbeit bannt den Arbeiter in immer engere Kreise; aber der Wechsel der Erwerbsverhältnisse mutet ihm die Fähigkeit zu, sich rasch in neuen Branchen zurechtzufinden.

Die Aufgabe der Schule kann es nicht sein, für alle Eventualitäten die nötigen Fachkenntnisse darzubieten; die eigentliche Fachbildung muss das Geschäftsleben selbst besorgen. Aber sie hat neben der idealen eine vielseitige Bildung darzubieten, welche der Verengerung des Gesichtskreises entgegenwirke und die Bedingungen einer raschen und sichern Fortbildung enthalte. Der vielseitige Unterricht darf aber nicht etwa so betrieben werden, dass aus den verschiedenen Fächern blos die gewerblich praktische Seite hervorgekehrt werde, unter Hinweis auf ihre künftige Verwendbarkeit; das ideale Ziel der Erziehung fordert zuerst eine absichtslose Hingabe an den Unterrichtsstoff als solchen.

Aber der Pegasus muss sich ins Joch spannen lassen; wir wollen keinen spröden Idealismus, der die Wirklichkeit scheut.

Darum muss die Erziehung auch auf die Weckung des Geschäftssinnes bedacht sein; darum ergibt sich für sie die Forderung, in bestimmter Weise auf den Charakter einzuwirken.

Die *Arbeitsamkeit* muss schon früh gepflegt werden, die gesteigerten Forderungen der Zeit fordern auch gesteigerte Anstrengung seitens des Schülers. Zeitweilige grössere Anstrengung gibt das Bewusstsein der Kraft, und die vielseitige Tätigkeit fördert die Elastizität des raschen Sichzurechtfindens in neuen Gedankenkreisen. Die Selbstbeschäftigung zu Hause, Gewöhnung an das Frühaufstehen wirken wohltätig mit.

Die Pflege des *praktischen Sinnes* ist allerdings in erster Linie Aufgabe des Hauses; aber auch der Unterricht kann anregend wirken, insbesondere durch die Naturwissenschaften, die Geschichte des erfindenden Menschengenies. Der Spekulationsgeist darf geweckt werden durch Anhalten zur Sparsamkeit.

Der *Geschäftspünktlichkeit* muss die Pünktlichkeit im Schulbesuch, in der Abgabe der Arbeiten, in der Haltung der Bücher, Hefte etc. vorarbeiten. Die Kinder müssen zu Hause zur Ordnung in Kleidern und Büchern angehalten werden. Früh muss der Zögling lernen, sich in die Verhältnisse zu schicken; er muss gehorchen, sich jetzt in die Schul- und Hausordnung fügen lernen, wie später in die Komptoirordnung. Aber die Fügsamkeit darf nicht zur Charakterschwäche werden.

Und endlich die moralische Grundbedingung der Geschäftstüchtigkeit, die *Gewissenhaftigkeit*. Gewissenhaftigkeit bildet gewiss den Kern der Geschäftssolidität. Den Spruch, den der Amerikaner seinem Sohne mit auf den Lebensweg gab: „Werde ein reicher Mann, und wenn möglich auf rechtschaffene Weise,“ wollen wir nicht zur Maxime unserer Zöglinge werden lassen. —

Der Referent legte zur Einteilung der Diskussion folgende Thesen über den Passus „Unterricht“ vor:

- I. Wenn die Schule in unseren Tagen die Anforderungen an die Zeit und Arbeitskraft des Schülers höher gespannt hat, so steht sie damit ganz im Dienste der Zeit und sucht deren Ansprüchen gerecht zu werden.
- II. Es ist daher wohl zu bedenken, ob die Klagen von Überbürdung der Schüler, „über Vielfächerei und dergleichen,“ der Schule gegenüber berechtigt seien, ob sie nicht vielmehr mit dem Geiste der Zeit in Widerspruch treten.

III. Ehe man die Lehrpläne auf Lesen, Schreiben und Rechnen reduziert, muss daher gefragt werden, ob die fortgeschrittenen Verhältnisse dies erlauben, ob namentlich das hochausgebildete Geschäftsleben dies erlauben würde.

IV. Dies ist kaum zu glauben, und wenn ein Übelstand in dieser Richtung besteht und nicht nur ein Hirngespinnst gewisser überreizter Reaktionäre ist, so wäre jedenfalls ein anderer Weg der Abhilfe zu suchen.

V. Diesen Weg und zwar den richtigen zu finden, ist doch wohl des Nachdenkens aller wahren Freunde der Schule und ihrer Arbeit wert.

Diskussion. Herr Seminardirektor Wiget machte darauf aufmerksam, dass in einem bündner. Blatte gegen die sogenannte Vielfächerei polemisiert wurde. Der Hr. Referent hat in seinem Referate gezeigt, dass eine Vielheit von Fächern notwendig ist. Es gibt Kenntnisse, die notwendig sind, wenn sie auch nicht in direkter Verbindung stehen.

Hr. Pfr. Cloetta: Ich glaube, es ist nicht der Geist der Zeit zu befragen; sondern diese Frage muss nach pädagogischen Prinzipien entschieden werden.

Hr. Kümmerle: Ich möchte dem Herrn Vorredner zu bedenken geben, dass die Volksschule mit dem Leben mit all' ihren Fächern zusammenhängt, dass es ihr erster Beruf ist, mit dem Leben zu gehen. Wollte man den pädagogischen Standpunkt festhalten, so würde sie aus dem Leben herauskommen. Andere Schulen sind anders gestellt. Eine wissenschaftliche Schule hat nach der Wissenschaft zu fragen, aber eine Volksschule hat nach dem Volke zu fragen, nach dem Volke sich zu modifizieren, auf richtigem, pädagogischem Wege den Forderungen des Lebens gerecht zu werden.

Hr. Seminardirektor Wiget: In dieser prinzipiellen Frage stelle ich mich auf den Standpunkt des Herrn Pfarrers Cloetta, und der Hr. Referent selbst hat ihn in seinem Referate auch bekannt. Dass der Mensch zum Menschen, zum Charakter zu erziehen sei, sagte der Hr. Referent. Comenius und Pestalozzi haben es auch schon behauptet. Das ist eine Forderung des Geistes aller Zeiten, das ist das einzige Ideal der Welt. Die Forderungen der Zeit sind nicht ohne weiteres zu befriedigen; sie müssen gemessen werden an den idealen Forderungen, die von der Pädagogik ausgehen.

Der Redner weist auf die Schrift „Pädagogik und Schablone“ hin. Es ist eine Schrift aus dem Laientum, und ich möchte Sie deshalb an diese Schrift erinnern. Meines Erachtens enthält sie wohl Schablone, aber nicht Pädagogik. Sie sagt, der Schüler müsse lesen, schreiben und rechnen lernen. Dieses Ziel enthält nur Fertigkeiten. Aber der ideale Gehalt des Unterrichts, der von unserem Referenten als notwendig nachgewiesen worden ist, bleibt ganz aus. Wir haben den Menschen zum Menschen heranzubilden und in zweiter Linie dann dafür zu sorgen, dass Fertigkeiten ausgebildet werden, damit man überall wirken könne. Der Hr. Referent sieht ganz richtig in der Reduktion der Fächer einen Rückschritt. Wenn unsere Schule überladen ist, wenn das Kind den gestellten Anforderungen nicht gewachsen ist, so kann man nicht einige Fächer austreichen, weder Geschichte, noch Geographie, noch Zeichnen. Dem Übel muss in anderer Weise abgeholfen werden.

Herr Inspektor Lardelli: „Ich muss dieser Opposition, die unserm Lehrplan gemacht wird, entgegentreten. Diese Opposition kann nicht ernsthaft gemeint sein; aber einen Fehler haben unsere Schulen; gewiss! Mit den vielen Fächern nimmt man zu viel. Man behandelt sie so, dass das Gedächtnis zu sehr beschwert wird. Wenn in dieser Richtung Klagen erhoben werden, so hat die Opposition recht. Diese vielen Fächer sollten nicht Gedächtnissache sein, sondern geistig bearbeitet werden. Dass wir zu viele Fächer haben, glaube ich nicht. Wenn wir zurückgehen auf die Geschichte unseres Lebens, so finden wir: In den dreissiger Jahren wurden das neue Testament und der Katechismus gelesen. Dann kam die Periode der Regeneration, die durch die zwei Schulvereine durchgeführt wurde. Da hat man mit der Ausgabe von Lesebüchern begonnen. Man hat geglaubt, andere Materien hinzunehmen zu müssen, und welche waren es? die Realfächer. Damit waren auch alle jetzigen Malkontenten einig. Unsere jetzige Schule hat die Fächer ausgeschieden, und da scheint es nun, dass wir eine Masse von Fächern haben. Aber wenn diese verschiedenen Fächer Sache des Geistes und nicht nur des Gedächtnisses sind, so glaube ich, dass wir das Richtige haben, und unsere Gegner würden damit einverstanden sein, wenn nicht manche Lehrer zu der erwähnten Klage Anlass gegeben hätten.“

Hr. Seminardirektor Wiget: Warum hat man die Fächer ausgeschieden, warum hat man nicht z. B. im Leseunterricht heute

Geschichte, morgen Geographie? Der Grund ist der, dass auf diese Weise nicht die rechte Anordnung des Wissens im Bewusstsein des Schülers entsteht. Die fachverwandten Kenntnisse müssen zusammengebracht werden in eine besondere Schublade der geistigen Kommode. So allein entsteht Ordnung und Überblick über die Kenntnisse. Wie soll nun aber das geistige Band unter den verschiedenen Disziplinen geknüpft werden? Nicht bloß für eine formale Bildung der Kräfte soll gesorgt werden, sondern auch ein Bildungsschatz von stofflichem Werte muss dargeboten werden. Ich denke mir die Einheit des Unterrichts nach Herbartschen Grundsätzen so: Sind wir darüber einig, dass der ideale Mensch das Ziel der Erziehung und der Volksschule sei, so sind die Fächer, welche unmittelbar Stoff bieten zu sittlichen Betrachtungen, Welt-Geschichte, Biblische-Geschichte und Liedertexte, Poesie das Zentrum des Lehrplanes. Jede Geschichte gibt nun eine Menge Anknüpfungspunkte für andere Fächer. Die Geschichte führt uns zunächst auf ihren Schauplatz, die Geographie, diese wieder auf die Naturgeschichte. Auf diese Weise ist es möglich, bei allem Unterricht von dem sittlich bildenden Unterricht auszugehen, es schliessen sich alle andern Fächer daran und so hat man Einigkeit. Diese Einteilung gibt uns einen Masstab für die Wahl der Stoffe. Wir brauchen

- a. solche Stoffe, welche notwendig sind, um den *historischen* Unterricht zu verstehen.
- b. solche, welche die unter a bezeichneten fachwissenschaftlich ergänzen.

Bei diesem Parallelgange unterstützt ein Fach das andere. Man greift zunächst nur das heraus, was durch den Geschichtsunterricht angeregt worden ist, was zu dessen Verständnis notwendig ist; aber von Stufe zu Stufe werden immer mehr Abschnitte herausgenommen, und so entsteht nach und nach in jedem einzelnen Fache ein System.

Diese Anordnung des Stoffes nennt man Konzentration. Offenbar ist diese Art der Konzentration ein sehr fern liegendes Ideal; es fordert Erfahrung. Aber prinzipiell wird man nichts dagegen einwenden können. Lässt diese Abhängigkeit der Realfächer von dem historischen Unterricht sich durchführen, so gelangt dieser zu voller Geltung. Dann erzielt man ein Wissen, dessen einzelne Teile unter sich verknüpft sind und nicht allein dastehen, und alles ordnet sich den moralischen Prinzipien unter. Jeder sollte

in seiner Praxis versuchen, die Fächer zu verknüpfen. Es sind Anfänge schon gemacht worden, und als solche könnten die von Rein redigierten Schulbücher für das I., II., III. und IV. Schuljahr empfohlen werden.

1882.

Kantonale Konferenz in Davos-Dörfli, den 11. Oktober.

Nach dem „Freien Rhätier“, No. 243 u. ff.

Der Jahrespräsident, Hr. Pfarrer Hauri, eröffnet die Verhandlungen mit einer Ansprache folgenden Inhalts:

„Die kantonale Lehrerkonferenz ist zwar nicht mit gesetzgeberischen Kompetenzen ausgestattet; aber dessenungeachtet bleibt sie ein wertvolles Institut. Ihr Segen liegt nicht in der Berechtigung zum ein kleinwenig Regieren, sondern in der gemeinsamen *Arbeit*, in der gemeinschaftlichen Besprechung der *Berufsaufgaben*, der pädagogischen Ziele und der verbesserten Wege zu ihrer Erreichung. Daraus entspringt das stärkende Gefühl der Zugehörigkeit zu einer geistigen Gemeinschaft, das ermutigende Bewusstsein, dass man mit seiner auch noch so unscheinbaren und stillen Berufstätigkeit als dienendes Glied eintritt in ein grosses Ganze edler Bestrebungen. Das ist der rechte Korpsgeist, welcher auch die einsamste Bergschule nicht als einen verlornen Posten erscheinen lässt. Zur Ermunterung muss auch die Wahrnehmung gereichen, dass die Arbeit nicht ohne Erfolg ist. Nicht nur der Staat, auch die Gemeinden bekunden Interesse für die Schule. Davon zeugen die zahlreichen neuen Schulhäuser, die in den letzten Jahren an vielen Orten, unter andern auch am Festorte, entstanden sind. Auch die jetzige schulpolitische Bewegung beweist die Teilnahme des Volkes an dem Wohlergehen der Schule. Dieser mögen auch die folgenden Stunden der Beratung zum Wohle gereichen.“

Der Vortragende, Hr. Seminarlehrer Imhof in Schiers, sprach über „*die Konzentration des Unterrichts*.“ Er enthielt sich einer Darstellung aller möglichen und unmöglichen Vorstellungen, welche mit dem Worte „Konzentration“ verbunden werden, und beschränkte sich auf eine Darlegung der Konzentration der Herbart-Zillerschen Schule. Wir können uns um so mehr damit begnügen, seinen Gedankengang nur in aller Kürze zu skizziren, als seine Arbeit in einem der nächsten Hefte der „Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule“ gedruckt erscheinen wird.

Der Lehrstoff, den wir unsern Kindern verabreichen, ist allzu sehr ein zusammenhangloses Allerlei. Daraus ergeben sich zwei Übelstände: 1) Das Gelernte fällt viel leichter der Vergessenheit anheim — man denke an die Resultate der Rekrutenprüfungen. — 2) Ein zusammenhangloses Wissen zeitigt keine ächte Bildung, zu deren Begriff notwendig das Merkmal der innern Einheit und der freien Beherrschung des Stoffes gehört. Daher suchen wir ein geistiges Band, welches die mannigfaltigen Teile vereine. Es ist aber nicht gleichgültig, welcher Art das verbindende Zentrum des Unterrichts sei. Die unbestrittene Aufgabe aller Erziehung, die Bildung des *Charakters*, erfordert, dass diese zentrale Stellung den sittlichen Ideen, oder, da im Bewusstsein des Kindes das Sittliche und das Religiöse nicht getrennt werden können, den *sittlich-religiösen Ideen*, gegeben werde. Ihnen gebührt die Hegemonie in dem zu bildenden Gedankenkreise des Kindes. Nun erhebt sich zuerst die Frage: Wie sollen sie dem Kinde beigebracht werden? Auf keinen Fall durch einen abstrakten Moral- und Katechismusunterricht, welcher den Verstand dunkel und das Gemüt kalt lässt. Der sittlich-religiöse Unterricht muss ein Anschauungsunterricht sein. An konkreten Darstellungen menschlichen Willens und Handelns muss das sittliche Gefühl des Kindes, das Urteil über gut und böse, gebildet werden. Verpönt werden „gemachte“ Kinder geschichten, wie man sie in vielen Lesebüchern findet, Geschichten mit affektirt kindlichem Ton, „die alle den moralischen Zinsrodell vorn aufgeklebt haben“ (Schletti). Die Materialien des Gesinnungsunterrichts müssen vielmehr klassische Stoffe sein, das heisst Stoffe von bleibendem Werte. Als solche wurden von jeher anerkannt Erzählungen aus der biblischen Geschichte, aus der Profangeschichte, Poesie. Und zwar gilt für ihre Auswahl folgendes Prinzip. Im Ganzen und Grossen lässt sich zwischen der Entwicklung des Einzelnen und derjenigen seiner Gattung ein gewisser Parallelismus entdecken; man spricht darum auch von einer Kindheit, von einem Jugendalter der Völker und der Menschheit. Am wenigsten wird man darin fehlgehen, wenn man die Gesinnungsstoffe aus solchen Perioden der Kulturgeschichte wählt, welche nach ihrer geistigen Physiognomie der Gemütsart des Kindes verwandt sind. Es ist mit der grössten Sicherheit anzunehmen, dass z. B. Produkte eines historischen Kindesalters (Fabeln, Märchen, Sagen) dem Gemütsleben des Kindes entsprechen müssten, ohne dabei in den albernen Ton zu verfallen, welcher die Kindlichkeit

nachahmen möchte. So würde man von Zeitalter zu Zeitalter auf der Fährte seiner klassischen Poesie fortschreiten. Dem Zögling würde stets ein kongenialer, gesinnungsbildender Stoff dargeboten, zugleich aber Schritt für Schritt bis herauf zur Gegenwart das Verständnis für die Kulturentwicklung seines Volkes eröffnet. Er würde diese nicht sowohl erlernen, als *erleben*. Daher das Postulat: Der Lehrgang des Gesinnungsunterrichts wird bestimmt durch den Gang der Kulturgeschichte.

Aber nun der übrige Unterricht? Von den Fächern unseres Lehrplanes kann keines gestrichen werden; aber sie sollen zum Gesinnungsunterricht in eine sachliche Beziehung treten; sie sollen zusammen einen Kunstbau bilden, welcher das Lehrplanaggregat in ein Lehrplansystem, den Haufen von Kenntnissen und Fertigkeiten in einen Organismus verwandelt. Die verschiedenen Fächer sollen nicht ohne jegliche gegenseitige Bezugnahme ihre eigenen Wege gehen, wie z. B., wenn in der Geschichte die Glaubensboten Graubündens, in der Geographie der Genfersee, im Deutschen ein Lesestück über das Dromedar, im Singen das Sempacherlied nebeneinander durchgenommen würden. Sondern der geschichtliche Unterricht soll einen massgebenden Einfluss ausüben auf die Wahl der Stoffe in den übrigen Fächern. Die Geschichte führt zunächst auf ihren Schauplatz, die Geographie, diese auf naturkundliche Verhältnisse. Sprachunterricht und Gesang schliessen sich leicht an. Schwieriger ist die Anlagerung des Rechnens und Zeichnens an die übrigen Fächer. Indessen wird der Lehrer durch Benutzung geographischer und naturkundlicher Stoffe auch sie in einen, wenn auch nicht so innigen, Zusammenhang zum übrigen Unterricht bringen können. Es muss von vorneherein das Missverständnis beseitigt werden, als sollten die einzelnen Fächer ihre Selbständigkeit aufgeben; sie sollen sich nur wie Radian an das gemeinsame Zentrum anlehnen, die da angeknüpften Fäden aber nach der jedem Fache eigentümlichen Art und Weise weiterführen. So soll das gleiche Mass von Fachwissen verarbeitet werden; aber es soll so angeordnet werden, dass der Unterrichtsstoff jedes Monats, jeder Woche ein homogenes Ganze mit einem ethischen Zentrum bildet. So entsteht im kindlichen Kopfe ein einheitlicher, wie ein Spinnewebe geordneter Gedankenkreis, wo eines das andere hebt und trägt und ein Schlag tausend Fäden regt.

An der *Diskussion* beteiligten sich die HH. Lehrer Göpfert, Pfarrer Hauri, Seminarlehrer Imhof, Pfarrer Palm, Lehrer Stiffler,

Dr. Scharschmidt, Direktor des Fridericianums, Lehrer Valer, Seminardirektor Wiget. Eine Abstimmung über die Thesen fand nicht statt. Es kann sich daher im Nachfolgenden nicht darum handeln, die Ansichten der Konferenz oder einer Majorität derselben darzulegen, sondern nur darum, die geäußerten Meinungen über die Vorlage zu verzeichnen.

Die Tendenz der Konzentrationsidee wurde von mehreren Seiten entschieden anerkannt; man begrüßte das Bestreben, den ethischen und religiösen Ideen diejenige Stellung im Unterricht wieder zu geben, die sie im Anfang bei allen Kulturvölkern gehabt, aber in der einseitig die intellektuelle Bildung begünstigenden Neuzeit verloren hatten. Man meinte, ein solcher Lehrplan müsste die Bildung geschlossener Charaktere, Männer aus einem Gusse begünstigen. Man war sich zwar wohl bewusst, dass die Schule nicht der einzige, vielleicht nicht einmal der massgebende Faktor der Charakterbildung sei; aber man entband sie doch nicht von der Verpflichtung, ihrerseits alles zu tun, was derselben förderlich sei. Dagegen wurde der Zweifel laut, ob es möglich sei, bei der vorgeschlagenen konzentrischen Anlagerung der Fächer um den Gesinnungsunterricht das nötige vielseitige Wissen zu erzeugen; es lag die Befürchtung nahe, dass bei dieser Einrichtung die Fachkenntnisse zu kurz kommen könnten. An eine Verminderung des positiven Wissens denkt aber auch die Herbart-Zillersche Schule nicht. Nur soll es auf eine Geist und Charakter mehr bildende Weise angeeignet werden. Dass das möglich ist, beweisen die „Schuljahre etc. von Rein, welche auf dem Konzentrationsprinzip beruhen.

Auch das methodische Bedenken wurde geäußert, dass der konzentrische Unterricht mit dem Grundsatz: „Vom Nahen zum Entfernten“ in Widerstreit geraten könnte, da man in die Lage versetzt würde, ferne Zonen, z. B. Palästina, Kanaan, zu behandeln, ehe der Heimatkanton und das Vaterland völlig bekannt wären. Dem wurde entgegengehalten: Nicht die *räumliche* Ferne und Nähe ist gemeint, sondern was dem kindlichen Interesse, seinem Verständnis nahe liegt, das muss vorangestellt werden. Diese Nähe aber wird nicht mit dem Zirkel auf der Landkarte gemessen. Es ist leicht möglich, dass in Folge des vorangegangenen Geschichtsunterrichts der Nil und der Jordan dem Kinde näher sind als die Moesa und der Doubs. So verhält es sich auch mit der *zeitlichen* Nähe. Nicht die Gestalten der neuesten Geschichte sind dem Kinde

am verständlichsten; man vergleiche nur Gambetta und Moses. So ist auch der Grundsatz: „Vom Einfachen zum Zusammengesetzten“ eine Halbwahrheit, wie manche Sentenzen unserer Dichter. Das Wasser z. B. ist zusammengesetzt; Sauerstoff und Wasserstoff sind einfach. Es wird aber niemand mit den Kindern zuerst die Elemente behandeln, ehe er das Wasser beschreiben lässt.

Auch die Frage der Durchführbarkeit wurde besprochen. Unser Lehrplan und unsere Bücher erschweren sie. An eine plötzliche Einführung par ordre du moufti ist nicht zu denken, schon deshalb nicht, weil eine Methode nicht befohlen, sondern gelehrt werden muss. Ferner hält es allerdings in den ersten Schuljahren nicht schwer, die Konzentration durchzuführen; aber in dem Masse, als der Fachunterricht an Umfang und Tiefe zunimmt, muss er auch selbstständiger werden. Doch sollten wenigstens einzelne Fächer, wie Geschichte, Deutsch, Geographie auch in den obersten Klassen in enger Verbindung bleiben. Endlich ist nicht daran zu denken, dass der ganze Lehrplan auf einmal nach dem Konzentrationsprinzipie umgestaltet werde, genug, dass einzelne Partien desselben in grössern Einklang gebracht werden. Versuche sind auch in den bestehenden Verhältnissen möglich. Nur ein Beispiel aus der Mittelstufe: Die biblische Geschichte behandelt David, die Profangeschichte in synchronistischer Weise Tell und die Vögte, die Geographie die Heimat Tells und hernach den Weg dahin, das Oberland, die Naturkunde damalige und heutige Waffen oder im Anschluss an die Beschäftigung der Einwohner die Milch und ihre Verwendung, das Singen „Mit dem Pfeil, dem Bogen,“ „Es lächelt der See“, das Deutsche „Tells Tod“ von Uhland, oder einen verwandten Stoff, z. B. das Lied vom braven Mann, der Storch von Luzern. Es ist leicht möglich, dass die Milchwirtschaft auch dem Rechnen Stoff zu Aufgaben abgäbe. Der Schüler könnte bei einem solchen Lehrplan mit Recha im „Nathan“ sprechen:

„Ich könnte bei dem Meisten Dir noch sagen,

„Wie? Wo? Warum? er mich's gelehrt;

worauf Sittah bekanntlich antwortet:

— — — — „So fängt

„Sich freilich alles besser an, so lernt

„Mit eins die ganze Seele.“

Endlich wurde auch auf die gegenwärtig sich bekämpfenden Ansichten über die Stellung des Religionsunterrichtes hingewiesen. Die einen wollen einen konfessionellen Religionsunterricht ausser-

halb des Rahmens des Schulunterrichts; die andern einen interkonfessionellen als integrierenden Bestandteil des Lehrplanes. Ein isolierter Religionsunterricht widerstreitet dem Prinzip der Konzentration und die Religionslehrer täten gut, zu untersuchen, ob die weitverbreitete Indifferenz nicht teilweise darauf zurückzuführen sei, dass der Religionsunterricht in der Regel keinerlei Kontakt mit dem übrigen Bildungsstoff besitzt und dass der Zögling daher häufig einem inneren *Konflikt* entgegen geführt wird zwischen dem religiösen Menschen und dem religionslosen Kulturmenschen. Siegt der letztere, so wird er ein indifferenter; siegt der erstere, so wird er ein bigotter Fanatiker; siegt keiner, so wird er ein schwankender Charakter.

Anders verhält es sich mit dem interkonfessionellen Religionsunterricht.

Wenn ein *interkonfessioneller* religiöser Unterricht überhaupt möglich ist, so ist er es nur auf dem Boden eines sittlich-religiösen Anschauungs- oder Gesinnungsunterrichts in Zillerschem Sinne. Wenn etwas den Konfessionen gemeinschaftlich ist, so sind es die unmittelbaren sittlich-religiösen Bewusstseinstatsachen, die unwillkürlichen Gefühlsurteile über das Tun der Menschen; die Frömmigkeit Abrahams, der Verrat Judas Ischariots, die Nächstenliebe Tells machen auf jedes unverfälschte Gemüt denselben Eindruck des Wohlgefallens oder des Missfallens. Aber die Sache ändert sich, sobald man von den unmittelbaren Empfindungen aufsteigt zu allgemeinen, also abstrakten Maximen. Der Katholizismus und der Protestantismus vertreten zwei verschiedene ethische Prinzipien, und dieser Gegensatz muss sich geltend machen, sobald man den Boden des Konkreten verlässt und das Gebiet der Reflexion betritt. Es wurde im Laufe der Diskussion der Ausspruch eines hervorragenden Geschichtslehrers zitiert: „Es gibt keinen unparteiischen Geschichtsunterricht.“ In der Tat, wenn je ein Student im Hörsaal der Geschichte hingerissen worden ist, so geschah es nicht durch die chronikartige Mitteilung des Tatsächlichen, sondern durch den persönlichen Akzent des Vortrages, durch die persönliche Parteinahme, die Begeisterung oder Entrüstung des Dozenten. Wenn in dem reflexionsfähigen Alter des akademischen Studirenden das Hervortreten der Lehrerpersönlichkeit eine so notwendige Bedingung der Wirkung auf die Gemüter ist, so gilt es für das noch unreife Jugendalter in weit höherm Masse. Ein Geschichtsunterricht (biblisch oder profan), der, auf die bloße Mitteilung von Tat-

sachen sich beschränkend, das Gemüt nicht erwärmt, das sittliche Urteil nicht bildet, ist *jeden erzieherischen Wertes bar*. Aber, hält man entgegen, jenes prinzipiellen ethischen Gegensatzes ist sich die Menge nicht bewusst, oder der tägliche Verkehr mit Andersgläubigen hat ihn verdunkelt und die gemeinsamen sittlich-religiösen Gefühlstatsachen in ein helleres Licht gestellt. Gut, sobald die Gesinnungen der Eltern wesentlich übereinstimmen, ist auch ein gemeinsamer Gesinnungsunterricht der Kinder möglich. Es wurde auf den Kanton Thurgau hingewiesen, wo seit Jahren ein interkonfessioneller Religionsunterricht mit einem von Geistlichen beider Konfessionen redigierten Lehrmittel eingeführt ist und allem Anschein nach wohl gedeiht. Wenn die Eltern durch Zusammenlegung des Schulvermögens einer Vermehrung der Klassen und Lehrer den spezifisch konfessionellen Standpunkt hintanzusetzen geneigt sind, so stehen dem interkonfessionellen Unterricht keine Bedenken entgegen. Aber wenn die Vereinigung nur durch Zwang herbeigeführt werden kann, so kann die Pädagogik dazu nicht raten. Es ist ein pädagogisches Axiom, dass die Schule anknüpfen muss an den Gedankenkreis, den das Kind aus der Familie mitbringt, dass dieser der einzige Boden ist, auf welchem überhaupt mit Erfolg Neues aufgepfropft werden kann. Wenn nun aber Familie und Schule in feindlichen Gegensatz geraten, wenn sie in entgegengesetztem Sinne auf das kindliche Gemüt einzuwirken suchen, was wird die Folge davon sein? Abermals Konflikte, wie der oben angeführte, aber Konflikte, über deren Ausgang man nicht zweifelhaft sein kann. Wenn Familie und Schule um das Gemüt des Kindes streiten, so siegt allemal die Familie. Und sie wird ihren Sieg ausnutzen: statt der gehofften Abschwächung wird eine Verschärfung der konfessionellen Gegensätze das Ende vom Liede sein. Das ist der Grund, warum in der Diskussion mehrere Votanten sich für Freigebung der konfessionellen Schule aussprachen. Sie können ihren Standpunkt sehr kurz zusammenfassen. Er lautet: Die Gewissen sind frei, die Erziehung ist Gewissenssache; folglich ist die Erziehung frei.

Diesen Schwierigkeiten könnte man vielleicht entgehen, wenn man ein anderes Zentrum des Unterrichts fände. Es wurde daher von mehreren Seiten der Sprachunterricht als der natürliche Konzentrationspunkt bezeichnet. Daran ist etwas richtig. In allen Fächern muss richtig gesprochen und geschrieben werden; im Sprachunterricht müssen Darstellungen aus allen Fächern vorkommen; die

sprachliche Seite des ganzen Unterrichts muss in den deutschen Stunden zusammengefasst werden. Aber nur diese. Der Unterricht bedarf aber auch eines *sachlichen Mittelpunktes*. Wenn man nun von dem Inhalt der Lesestücke absieht, der entweder Geschichte oder der Geographie oder der Naturkunde angehört, so bleibt als eigener Stoff des Sprachunterrichts nichts übrig, als die Orthographie, die Interpunktion, kurz, die Grammatik. Dieser Stoff scheint denn doch nicht bedeutend genug, um die Wegleitung für die gesamte Organisation des Unterrichts zu übernehmen.

Anders verhält es sich, nebenbei gesagt, an höhern Schulen; hier kann der Literaturunterricht wirklich eine zentrale Stelle einnehmen, wie denn überhaupt die nationalen Klassiker der Vereinigungspunkt aller Gebildeten sind, weil alle daraus schöpfen. Auch die konfessionelle Frage bietet hier nicht mehr dieselben Schwierigkeiten. Die Grundrichtung des Charakters ist beim Eintritt in eine höhere Schule in der Regel schon bestimmt. Ausserdem sind die Interessen des Zöglings stärker und selbstständiger geworden, so dass die geschlossene Einheit des Unterrichts so dringend nicht mehr notwendig ist, wie auf der Volksschulstufe. Setzen wir aber den Fall, die konfessionelle Schule würde wirklich durch die Macht eines Gesetzes aufgehoben, von welchen Folgen wäre das für die Konzentrationsidee? Es würde der Schule zu unserm Bedauern ein höchst wertvoller Gesinnungsstoff entzogen, aber das Prinzip der Konzentration selbst würde dadurch nicht im Geringsten alterirt. Wir müssten uns eben darauf beschränken, die profane Kulturgeschichte und die Poesie in den Mittelpunkt des Lehrplanes zu stellen.

Eine andere Lösung der Konzentrationsfrage wurde jüngst in andern Kreisen versucht. Sie ist von verblüffender Einfachheit: „Das Kind selbst stellt die Einheit dar!“ Das ist gerade, wie wenn man sagen würde: man mag noch so heterogenes Zeug in den Magen hineinfropfen, der Magen stellt die Einheit schon her. Oder auch nicht! So viel über die pädagogischen Verhandlungen.

Rückblick.

a) Übersicht über die abgehaltenen kantonalen Lehrerkonferenzen.

1852. 18. April. *Neuhof*. Präsident: Pfarrer L. Herold. Gründung der „allgemeinen Lehrerkonferenz“. Referat über: „Die bündnerische Volksschule zu Anfang unseres Jahrhunderts und jetzt.“
1852. 7. November. *Neuhof*. Präsident: Direktor Allemann. 1. Lehrer Lareida referiert „über den Stand der bündnerischen Volksschule zu Anfang dieses Jahrhunderts. 2. Lehrer L. Camenisch: Über das erste Schuljahr.
1853. 1. Mai. *Chur*. Präsid.: Seminardirektor Zuberbühler. 1. Direktor Allemann spricht über die Frage: Wie kann man dem Aberglauben von der Volksschule aus am besten entgegenwirken? 2. Lehrer Camenisch: Die Methode des Sprachunterrichtes in der Elementarschule.
1853. 30. Oktober. *Felsenbach*. Lehrer Caminada: Wie kann der Lehrer erziehend auf die Kinder einwirken, und in welchem Verhältnis steht er zu den Eltern und zu der Gemeinde?
1854. 6. April. *Reichenau*. Präsid.: Pfr. L. Herold. Direktor Zuberbühler: Organisation der Witwen-, Waisen- und Alterskasse für bündnerische Volksschullehrer.
1854. 26. Oktober. *Reichenau*. Präsid.: Pfr. L. Herold. Derselbe befürwortet die Gründung einer *Schulsynode* mit Vertretung des Erziehungsrates.
1855. 8. November. *Zizers*. Präsid.: Sem.-Dir. Zuberbühler. Lehrer Schlegel, Chur: Die Disziplin in der Volksschule.
1856. 7. November. *Zizers*. Referent: Lehrer Enderlin, Maienfeld. Beschluss: Gesuch beim Erziehungsrat um Erhöhung der Lehrerbessoldungen.
1857. 16. November. *Neuhof*. 1. Lehrer Liesch legt einen Statutenentwurf vor zur Gründung eines *allgemeinen bündnerischen Lehrervereins*. 2. Lehrer Enderlin: Über die Mängel und Gebrechen des bündnerischen Volksschulwesens.
- 1858 wurde keine Konferenz abgehalten.

1859. 14. November. *Ilanz*. Lehrer J. Schlegel, Chur: Was kann von Seite der Schule zur Fortbildung im allgemeinen und zur Veredlung des gesellschaftlichen Lebens der erwachsenen Jugend im besonderen getan werden?
1860. 19. November. *Thusis*. Präsid.: Pfr. Risch. M. Caminada: Die Fortbildung der Lehrer.
1861. 10. November. *Reichenau*. Präs.: Sem.-Dir. Largiadèr. Pfr. Risch: Ist die erwünschte Volksbildung auf dem in unserm Kanton eingeschlagenen Wege erreicht oder erreichbar; oder welcher andere Weg könnte zum Ziele führen?
1862. 17. November. *Chur*. 1. Lehrer Caminada: Das Inspektionswesen der bündnerischen Volksschule. 2. Sem.-Dir. Largiadèr: Reorganisation der Lehrerkonferenzen.
1863. 24. September. *Davos-Platz*. Sekundarlehrer Eberhard, Zürich: Die Eberhardschen Lesebücher für Mittel- und Oberklassen. Die Bezirksschulfrage.
1864. 4. Oktober. *Alvèneu-Bad*. Präs.: Largiadèr. 1. Lehrer J. Nicolay von Bergün: Wann hat der deutsche Unterricht in den romanischen Schulen zu beginnen und wie soll er erteilt werden? 2. Largiadèr: Der elementare Sprach- und Anschauungsunterricht.
1865. 18. Oktober. *Truns*. Präs.: Pfarrer und Schulinspektor Huonder. 1. Prof. Bühler: Co duei ins duvvar nos cudischs romonschs de scola tier l'instrucziun linguistica. 2. Lehrer Deplazes: Inwiefern kann die Volksschule zur Hebung der Landwirtschaft beitragen?
1866. 16. Oktober. *Schiers*. 1. Seminarlehrer Gillardon: Die Reinlichkeit in der Volksschule und ihr Einfluss auf die Familie. 2. Lehrer Roffler, Furna: Eine Heimatkunde für Furna. 3. Die Bezirksschulen.
1867. 2. Oktober. *Chur*, Lehrer Jeger, Chur: Die Frage der Fortbildungsschulen (Bezirks- oder Kreisschulen).
1868. 2. Oktober. *Thusis*. 1. Pfr. Lechner: Der Lehrerwechsel, seine Ursachen und Folgen und die Mittel zur Bekämpfung desselben. 2. Lehrer Marx: Der Dialekt, dessen Anwendung und Überwindung in der Volksschule.
1869. 4. Oktober. *Alvèneu-Bad*. 1. Lehrer Cadonau: Was kann der Lehrer und was soll der Staat zur Hebung der Landwirtschaft beitragen. 2. Lehrer Schmidt, Vals: Welches sind die vorzüglichsten Hindernisse der Volksschule, und wie können dieselben beseitigt werden?

Beschluss: Gesuch an den Grossen Rat um Erlass eines *Schulgesetzes*.

- 1870 wurde keine kantonale Konferenz abgehalten.
1871. 19. und 20. September. *Ponte*. 1. Reallehrer Hosang: Welche Anklagen werden gegen die heutige Volksschule erhoben, inwiefern sind dieselben begründet, und wie kann denselben abgeholfen werden? 2) Lehrer Schmidt, St. Moritz: Entspricht das Seminar den Bedürfnissen des Landes im allgemeinen und im besondern inbezug auf Naturkunde, Fremdsprachen und Musik.
1872. 8. und 9. Oktober. *Davos-Platz*. Präs. Seminarlehrer Caminada. Lehrer Jost: Konferenzorganisation.
1873. 6. November. *Reichenau*. Professor Schmid: Die Lesebuchfrage.
1874. 16. November. *Chur*. Reallehrer Heinrich: Über den Erziehungsrätlichen Entwurf zu einem bündn. Schulgesetze.
1875. — *Maienfeld*. Schulinspektor Stiffler: Der Anschauungsunterricht und die Anschauungsmittel.
1876. 25. November. *Thusis*. 1. Pfarrer Fopp: Die Realschulfrage. 2. Fr. Michael: Der Handarbeitsunterricht in der Volksschule.
1877. 17. November. *Ilanz*. 1. Lehrer Deplazes von Somvix: Woher kommt es, dass unsere Schule trotz ihres unverkennbaren Aufschwunges und trotz der anerkanntesten Unterstützung von Seite des Staates und der Gemeinden, den heutigen Anforderungen nicht entspricht, und was könnte zur Beseitigung der bestehenden Übelstände getan werden? 2. Lehrer Nold, Pitasch: „Die Vorlagen der Standeskommission und des Erziehungsrates über die Schulfrage.“ (Schulgesetzentwurf.)
1878. 9. November. *Schiers*. Präs. Pfr. Fopp. Lehrer Mettier: Die Selbstfortbildung der Lehrer.
1879. 15. November. *Reichenau*. Lehrer Nold, Pitasch: 1. Organisation der bündnerischen Lehrerkonferenzen. 2. Lehrer Felix Schmid: Über die Konferenzbibliotheken.
1880. 20. November. *Alvenguen-Bad*. Musterlehrer Florin: Die formale Durcharbeitung des Lehrstoffes.
1881. 18. Oktober. *Zuz*. Reallehrer Kümmerle: Über die Anforderungen des Geschäftslebens an Schule und Erziehung.
1882. 11. Oktober. *Davos-Platz*. Seminarlehrer Imhoff: Konzentration des Unterrichts.

b) *Schlussbemerkungen.*

Wenn wir die Tätigkeit der kantonalen Lehrerkonferenz seit ihrer Gründung bis zum Jahre 1882, da der bündnerische Lehrerverein an deren Stelle getreten, überblicken, so sehen wir, dass dieselbe trotz reicher Arbeit nie über die Bedeutung einer grössern Bezirkskonferenz hinausgekommen ist. Da sind es nun wirklich die eigenartigen Verhältnisse unseres Landes, welche die Unzulänglichkeit manch anderer Dinge oft mit Unrecht entschuldigen müssen, hier jedoch tatsächlich die Ursachen bilden, um deretwillen die kantonale Lehrerkonferenz sich nicht mehr entfalten und keine grössere geistige Macht im Staate erreichen konnte. Einen Beweis, wie sehr es der Konferenz selber darum zu tun war, ihren Einfluss und ihre Macht im allgemeinen und bei der bündnerischen Lehrerschaft im besondern zu heben, finden wir in den stets sich wiederholenden Anläufen, die kantonale Lehrerkonferenz zu reorganisiren. *) Schon im Jahre 1854 forderte Dekan Herold, als Präsident der Konferenz, die Lehrersynode. Ende der Fünfziger Jahre wurde ein Lehrerverein auf der Grundlage paragraphenreicher Statuten ins Leben gerufen, der jedoch kaum das erste Jahr überdauerte und an innerer Schwäche bald aus dem Leben schied. Der letzte Versuch, die kantonale Lehrerkonferenz in den bündnerischen Schulorganismus auf dem Gesetzeswege einzufügen, wurde im Jahre 1879 gemacht. Ein konservativer Staatsmann fand, dass in der Petition der Lehrerkonferenz, die an den Grossen Rat gerichtet worden, doch ein Goldkörnchen verborgen sei. Allein der hohe Rat begrub auch dieses Körnlein.

Unsere Staatsmänner waren stets der Meinung — und sind es wohl heute noch — dass die Lehrerkonferenzen auf der Basis der freiwilligen Vereinigung erhalten werden müssen und nicht einen „Staat im Staate“ bilden dürfen. Zwar ist die Nützlichkeit der Konferenzen auch in diesen Kreisen von jeher anerkannt worden, und der Erziehungsrat besitzt sogar von *Gesetzeswegen* die Befugnis, solchen Lehrern, welche die Konferenzen nicht besuchen, die kantonale Gehaltszulage zu kürzen. Die Konferenzen sind eine gute, eine nützliche Einrichtung; die Lehrer sollen gezwungen werden, sie zu besuchen. Allein, dass sie der Kanton unterstütze oder gar von Staats wegen organisire, das darf nicht sein, das würde gegen alle Staatsprinzipien verstossen! Diese Logik begreift man nur im Grossratssaale Graubündens.

Dass die kantonale Lehrerkonferenz trotz dieser geringen Unterstützung seitens der Behörden stetsfort ihrer Aufgabe sich bewusst blieb und unermüdlich zum Wohle der Schule gearbeitet hat, legt

*) Nicht weniger als sechs mal steht das Thema als Haupttraktandum auf der Tagesordnung.

das beredteste Zeugnis für die Strebsamkeit und Tatkraft der bündnerischen Lehrerschaft ab. Eine Reihe pädagogischer und methodischer Fragen ist innert den „30 Jahren“ im Schosse der Konferenz besprochen, manch eine fruchtbare Anregung ist von ihr aus in die Lehrerkreise getragen und in der Schulstube zu Nutz und Frommen der Jugend verwertet worden. Die Erhöhung des gesetzlichen Gehaltsminimums von 240 auf 340 Fr. und die kantonale Gehaltszulage (160 resp. 200 Fr.) sind zum Teil wenigstens auf die Anregung der kantonalen Lehrerkonferenz zurückzuführen. Auf ihre Beratungen der Schulgesetzentwürfe wird man einst wieder zurückkommen, wenn die berühmte „Schulordnung“ in diesem oder im nächsten Jahrhundert noch revidiert werden soll. Die Ausdehnung des Seminars um ein Semester, sowie die vermehrte Aufmerksamkeit, welche der h. Erziehungsrat dem Unterricht im *Deutschen* am Seminar durch Zuweisung einer höhern Stundenzahl schenkte, war wohl, teilweise wenigstens, eine Frucht der Verhandlungen in der kantonalen Lehrerkonferenz. —

Dass alle diese Bestrebungen der Lehrerschaft viel wirksamer hätten durchgeführt werden können, wenn das Konferenzwesen so organisiert gewesen wäre, dass sämtliche Kreiskonferenzen des Kantons an den Generalverhandlungen sich hätten können vertreten lassen und die Beschlüsse der kantonalen Lehrerkonferenz tatsächlich als der Wille der gesamten Lehrerschaft hätten angesehen und gewürdigt werden müssen, das dürfte kaum zu bestreiten sein. —

Herr Seminardirektor Wiget hat zwar einmal gesagt: „Die richtigste Aufgabe der Lehrerkonferenzen ist die Fortbildung der Unterrichtsmethodik und der Ausbau des Lehrplanes. Ob ein Staatsgesetz unsern Jünglingen den Schulranzen aufnötigt, bis der Tornister an dessen Stelle zu treten hat, das ist eine Frage, welche die Mitwirkung auch anderer Kreise erheischt, eine Frage, in welcher wir nicht einmal die Impulse zu geben haben.“ Dem letzten Satze können wir nur bedingt beipflichten. Wenn sonst jemand „Impulse“ gibt, überlassen wir gerne andern diese Ehre. Allein wenn Niemand da ist, der die Anregung zu einer nützlichen Verbesserung macht: warum sollen dann nicht die Konferenzen vorgehen dürfen, auch wenn es Fragen der äussern Schulorganisation betrifft? — Unser Fortbildungsschulwesen krankt unter dem Drucke eines missratenen Regulativs: Ist es da nicht ganz am Platze, wenn die Lehrerschaft, der doch in solchen Dingen ein Urteil zukommt, auf Abhülfe dringt? Die Fortbildung der Unterrichtsmethodik ist gewiss sehr wichtig und soll die erste Stelle auf der Traktandenliste der Lehrerkonferenzen einnehmen; allein daneben verliere man andere Fragen, die nicht die Methodik aber dennoch die Schule beschlagen, nicht aus dem Auge.

Die kantonale Lehrerkonferenz hat 30 Jahre gewirkt und reichen Samen ausgestreut, der aufgegangen ist und Früchte getragen hat. An ihre Stelle ist der bündnerische Lehrerverein getreten. Die fortschreitende Einsicht der Lehrer, das wachsende Gefühl der Zusammengehörigkeit, die tüchtige Leitung des Vereins und der bisherige Erfolg geben uns die Gewissheit, dass der Verein in den bündnerischen Lehrerkreisen Wurzel gefasst hat und einer erfolgreichen Wirksamkeit entgegengehen wird. Dies kann in erhöhtem Masse der Fall sein, wenn „die zentripetalen Bestrebungen gegenüber den zentrifugalen mehr zur Geltung kommen, als dies bisher der Fall war. Möge der Lehrerverein, an Haupt und Körper gesund, eine immer reichere Wirksamkeit zu Gunsten des Standes wie der Schule entfalten!“*)

P. M.



*) Wiget: in einem Briefe an den Schreiber dieser Zeilen.