

Zeitschrift: Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins
Herausgeber: Bündnerischer Lehrerverein
Band: 8 (1890)

Artikel: Konferenztätigkeit während des Winters 1889/90
Autor: [s.n.]
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-145241>

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: 05.05.2025

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

Konferenztätigkeit während des Winters 1889|90.

Überblick über die abgehaltenen Konferenzen.

Herrschaft und V Dörfer: 1) Im Anschluss an die letzte Konferenz des Vorjahres wurde die Aufstellung eines Lehrplanes für die Volksschule zu Ende geführt. 2) Wert der historischen Fächer für das bürgerliche und politische Leben. Von Lehrer Zarn, Mastrils. 3) Was können wir im allgemeinen und was kann die Schule zur Erhaltung der Gesundheit beitragen? Von Lehrer Hosang, Mastrils.

Vorderprättigau: 1) Merk- und Systemhefte. Von Seminarlehrer Imhof, Schiers. 2) Das Vorbild des Lehrers in der Schule. Von Lehrer Kessler, Seewis. 3) Der Zeichnungsunterricht in der Volksschule. Von Lehrer Nold, Schiers. 4) Probelektion im Deutschen. Von Lehrer Schmid, Grösch.

Mittelprättigau: 1) Heimatkunde. Von Lehrer Flury, Küblis. 2) Die Repetition. Von Lehrer Liver, Jenaz. 3) Der Volksgesang in unserm Tale. Von Lehrer Baumgartner, Putz.

Davos-Klosters: 1) In 4 Sitzungen wurde behandelt: Die Apperzeption von Lange. Referenten waren abwechselnd die Herren Pfarrer Hauri, Davos-Dörfli und Pfarrer Kobelt, Davos-Monstein. 2) Die Umfragen im Jahresbericht.

Bezirkskonferenz Albula: 1) Über die Lehrmittelfrage. Von Lehrer Gander, Stuls. 2) Umfragen.

Unterhalbstein: fehlt.

Oberhalbstein: Wie soll in unsern romanisch-deutschen Schulen Grammatik betrieben werden. Freie Diskussion ohne Referat.

Oberengadin: Die Umfragen.

Suot Fontauna Merla: 1) Der Gesangunterricht in der Volksschule. Von Lehrer Brunies, Brail. 2) Mittel zur Bekämpfung der Lüge. Von Lehrer A. Vital, Scanfs. 3) Welche Wichtigkeit hat der botanische Unterricht für die Volksschule, und sollte demselben nicht grössere Aufmerksamkeit geschenkt werden, besonders da, wo man sog. Sommerrepetirschulen hat? Von Lehrer Campell, Zuoz. 4) Die 4 Operationen mit gemeinen Brüchen. Schulbesuch bei Lehrer Ratti, Madulein.

Obtasna: fehlt.

Bezirk Inn: 1) Das ideale Streben des Lehrers. Von Lehrer Peita, Strada-Martinsbruck. 2) Umfragen. 3) Die landwirthschaftlichen Winterschulen.

Untertasna und Remüs: 1) Durchsicht des Lehrplanes der ersten 6 Schuljahre. 2) Lehrplan für VII. und VIII. Schuljahr. Referent Lehrer Nold, Korreferent Lehrer Vital Vital. (3 Konferenzen). 3) Der Geographieunterricht. Referent Lehrer O. Barblan. Korreferent Lehrer J. Bischof.

Münstertal: Die deutsche Sprache in romanischen Schulen. Von Lehrer Perl, Fuldera.

Bernina: 1) Le conferenze magistrali, dobbiamo tenerle giusto in quella mezza giornata della settimana, riservata libera per la scuola o no? 2) Varie faccende d'ordine interno. 3) Gli esercizi a memoria. Relatrice Zanoni Paradisa. 4) Il maestro e le sue relazioni. Da Semadeni Tom. 5) Venne discusso: „Come vennero trattati nella mia scuola, „I Promessi Sposi“, da J. Puorger.

Bergell: 1) Utilità del canto e modo di compartirne l'istruzione nella scuola. Da maestro Ganzoni Costante. 2) Il libro di lettura per le scuole italiane. Dai maestri Stampa Giovanni e Gianotti Emilio. 3) Deliberazione di diversi affari concernenti.

Moesa: 1) Lezione pratica di storia svizzera, nella quale fu trattato la battaglia della Malserhaide. Da maestro Puorger. 2) La storia quale mezzo educativo nella scuola. Da maestro Puorger.

Rheinwald: 1) Grundzüge der wissenschaftlichen Abhandlung nach ihrer Darstellung und mündlichen Diskussion. Von Pfarrer Schweizer, Nufenen. 2) Der naturgeschichtliche Unterricht in der Volksschule. Von Lehrer Schwarz, Splügen. 3) Das Spiel und seine Bedeutung für jung und alt, für Schule und Haus. Von Lehrer Stocker, Splügen. 4) Die Herbart-Zillersche Konzentrations-theorie. Von Pfarrer Hitz, Splügen. 5) Die Umfragen.

Schams: 1) Spezielle Massregeln zur Sicherung eines ungestörten Fortganges des Unterrichts. Von Reallehrer Frigg. 2) Lob und Tadel, Lohn und Strafe. Von Lehrer Joh. Joos. 3) Das Nibelungenlied für die Schule. Von Pfarrer Lutta. 4) Die Poesie in der Volksschule. Von Pfarrer Damann. 5) Über Wesen und Bildung des Willens. Von Lehrer J. Manni.

Heinzenberg-Domleschg: 1) Über die Herbart-Zillersche Psychologie und ihre metaphysische Grundlage. Von Pfarrer Obrecht, Präz. 2) Wovon hängt die erzieherische Wirkung des Beispiels ab im Unterricht und Umgang? Von Lehrer Zinsli, Muttén. 3) Die Promotionen in der Volksschule. Von Lehrer Heinz, Urmein. 4) Erste Umfrage. Referent Lehrer Wazau, Präz. Zweite Umfrage. Referent Lehrer Pfosi, Sarn.

Safen: fehlt.

Versam-Valendas: 1) Über konfessionslosen Religionsunterricht. Von Pfarrer Lutta, Valendas. 2) Die Rekrutenprüfungen. Von Lehrer Caspescha. 3) Die Grundfrage der Pädagogik. Von Lehrer L. Buchli. 4) Die Umfragen.

Ilanz: 1) Die Methodik des Gesangunterrichts im Anschluss an eine Probelektion. Von Lehrer Zinsli, Flims. 2) Über Gesang und Gesangunterricht. Von Lehrer A. Bergamin, Ilanz. 3) Über die Wahl des dreigliedrigen Kampfgerichtes für die Oberländer Bezirks gesangsfeste. Von Pfarrer Darms, Ilanz.

Disentis: fehlt.

Lungnetz: fehlt.

Im Boden: 1) Fortbildung unserer Jugend nach dem Austritt aus der Schule. Freie Diskussion. 2) Der deutsche Sprachunterricht an romanischen Schulen. Von Lehrer Erni, Trins.

Chur: 1) Der Rechnungsunterricht im II. und III. Schuljahr. Von Lehrer Hitz, Chur. 2) Der Rechnungsunterricht im V. und VI. Schuljahr oder: Sollen die gemeinen oder die Dezimalbrüche zuerst behandelt werden? Von Musterlehrer Keller, Chur. 3) Das Kartenlesen in der Schule. Von Lehrer Davatz, Chur.

Schanfigg: 1) Der Rechnungsunterricht in der Unterschule. Von Lehrer Pargätzi. 2) Der Turnunterricht. Von Lehrer Bernhard. 3) Der Geographieunterricht. Von Lehrer Göpfert. 4) Präparation zur Behandlung der Zahl 9. 5) Der Rechnungsunterricht in der Oberschule. Von Lehrer Menn.

Churwalden: 1) Willst du dich am Ganzen erquicken, so musst du das Ganze im Kleinsten erblicken. Von Lehrer Felix, Parpan. 2) Der Schüler weiss nur das recht, was er ordentlich zu sagen versteht. Von Lehrer Felix, Parpan. 3) Versuch einer Darstellung der psychologischen Entwicklung des Zahlensinnes. Von Pfarrer Täschler, Churwalden. 4) Die Gesundheitspflege in der Schule. Von Dr. Denz, Churwalden.

Aus den Spezialberichten der Kreis- und Bezirkskonferenzen.

1. Das Beispiel im Unterricht und Umgang

behandelte Lehrer *Zinsli von Mutten* in der Konferenz *Heinzenberg-Domleschg*.

Die Wirkung des Beispiels beruht auf der Anschaulichkeit, mit der es zu uns spricht. In erster Linie haben die Erzieher (Eltern und Lehrer) die Pflicht, in ihrem Verhalten durchaus vorbildlich zu sein. Wie wirkt aber das Beispiel in solchen Dingen, die dem Erwachsenen erlaubt, dem Kinde dagegen verboten sind? Das Kind sieht z. B., dass Erwachsene trinken, spielen (damit ist wohl das Kartenspiel gemeint) und rauchen. Dieses Beispiel wird um so mehr zur Nachahmung reizen, als das Kind in den genannten Dingen hohe Genüsse erblickt und ihm die Personen, welche sich dieselben gestatten, als Ideale erscheinen. Es wird deshalb der Versuch zur Nachahmung nicht ausbleiben. „Deshalb,“ so schliesst der Referent, „sollte das leidenschaftliche Spielen, Trinken und Rauchen aus den Kreisen der Eltern und Lehrer in Gegenwart der Kinder verbannt sein.“

Das *leidenschaftliche* Spielen etc. allerdings, und zwar nicht bloss wegen des darin liegenden Reizes, die Sache nachzumachen, sondern auch wegen der bei jeder Leidenschaft zu Tage tretenden Willensschwäche. Keineswegs wünschenswert erscheint es jedoch, dass ein *mässiges* Spielen, Trinken, Rauchen etc. in Gegenwart der Kinder aufhöre, selbst wenn dieses möglich wäre. Mögen sie immerhin zur Nachahmung gereizt werden, so haben sie auf der andern Seite den noch viel grössern Gewinn einer sinnlichen Anschauung von der Mässigkeit im Genusse, von einer ihnen selbst

noch unmöglichen Willensstärke, und sie werden in Erinnerung an das Beispiel später viel eher das Richtige treffen, als wenn sie sich plötzlich ganz unvermittelt dem Bier- oder Weintische, den Karten und den verlockenden Zigarren gegenüber sehen.

Da die Wirkung des Beispiels in erster Linie auf Autorität und Liebe beruht, verlangt Referent weiter, dass die Autorität des Lehrers nicht geschwächt werde. Sehr wichtig ist in dieser Hinsicht das Benehmen der Eltern dem Lehrer gegenüber in Gegenwart der Kinder. Nicht dazu angetan, das Ansehen des Lehrers zu heben, sind auch die alljährlichen Lehrerwahlen; denn bei dieser Gelegenheit erfahren die Kinder nur zu oft und viel von den Mängeln des Lehrers. Die Autorität des Lehrers leidet ferner, wenn er von den Vorgesetzten zu sehr „von oben herab“ behandelt wird, oder wenn diese gar den Kindern gegenüber sich tadelnd über die Disziplin vernehmen lassen. In solchem Falle fühlen die Kinder sofort eine gewisse Ohnmacht des Lehrers und werden sich in ihrem Benehmen darnach richten.

Bei diesen Auseinandersetzungen fällt auf, dass nicht auch von denjenigen Bedingungen der Autorität die Rede ist, die der Lehrer selbst in seiner Hand hat und die er in erster Linie zu erfüllen suchen muss. Einzig die Forderung finden wir, dass der Lehrer sich in politischer und religiöser Hinsicht möglichst neutral verhalten solle. Die Hauptstützen der Autorität aber, ohne die alle andern ihre Dienste versagen, sind das umfassende Wissen und das allseitige, energische und konzentrierte Wollen des Erziehers. „Die Jugend ist eines so umfassenden Wissens und Willens und eines so charaktervollen, auch das Einzelne in das Ganze richtig einordnenden Handelns nicht fähig. Um so imponirender wirkt auf sie eine Persönlichkeit, die damit ausgestattet ist, und durch deren Überlegenheit werden die schwächern Kräfte, wenn der Zögling diese im Verhältnis zu jener vorstellt, ganz unwillkürlich genötigt, sich von der stärkern Kraft beherrschen zu lassen, so dass sie in der Richtung fortgehen, die ihnen durch die Persönlichkeit vorgezeichnet ist Eine solche Geistesmacht muss man natürlich besitzen, um sie wirken lassen zu können.“ (Ziller, Allgem. Pädagogik II. Aufl. S. 121.) Daraus ergibt sich als Hauptforderung für jeden Lehrer, unablässig an seiner Selbsterziehung und Weiterbildung zu arbeiten; denn wer wollte behaupten, dass er schon bei seinem Austritt aus dem Seminar über ein allseitiges, systematisch durchgebildetes und

lebendiges Wissen verfüge und an Willenskraft (Pünktlichkeit, Ausdauer, Allseitigkeit etc.) eine genügend hohe Stufe erklommen habe, dass sich ihm jeder Schüler unbedingt unterwerfe?

Doch folgen wir dem Referenten weiter: Sehr wichtig ist es, den Schüler auch stets mit den laufenden Vorgängen und Ereignissen aus dem öffentlichen Leben bekannt zu machen; man findet darin nicht nur reiches Material zu wertvollen Belehrungen über Verfassungskunde, sondern auch leuchtende Vorbilder auf sittlichem Gebiete (Arpagaus).

Zahlreiche Beispiele, die das Kind zur Nacheiferung herausfordern, finden wir ferner in der Geschichte, Sage und Dichtung. Es kommt hier nur darauf an, jeweilen das der Apperzeptionsstufe des Kindes Entsprechende auszuwählen. Für die ersten Schuljahre schlägt Referent Märchen, Robinson und Nibelungen vor.

Diese Gegenstände waren es dann, deren sich auch die Diskussion besonders bemächtigte. Die meisten Lehrer wollen mit den Nibelungen in der Volksschule gute Erfahrungen gemacht haben. An ihrer Durchführbarkeit in deutschen Schulen wird nicht gezweifelt; für romanische dagegen, wo man mit der Sprache noch zu viel zu kämpfen habe, eignen sie sich nicht. Nun besitzen wir aber im Lesebuch für die Schulen des Engadins eine romanische Übersetzung, und es ist nicht abzusehen, warum auf Grund derselben nicht auch in romanischen Schulen eine fruchtbringende Behandlung der Nibelungen möglich sein sollte.

Freilich hört man auch jetzt noch Stimmen, welche die Berechtigung der Nibelungen für die Volksschule überhaupt bestreiten. Es geschah dies z. B. von *Pfarrer J. Lutta* in seinem Vortrag über „*Das Nibelungenlied in der Schule*“ in der *Kreislehrerkonferenz Schams*. Es ist aber nicht nötig, jetzt schon wieder auf diesen Gegenstand zurückzukommen, da er ja an der Jahresversammlung zu Zernetz 1887, allseitige Erörterung erfuhr. Im *V. Jahresberichte* des „Bündner. Lehrervereins“ S. 85 ff. findet sich ausserdem eine gründliche *Darstellung der pädagogischen Bedeutung des Nibelungenliedes für die Volksschule* von einer durch den Hohen Erziehungsrat ernannten Kommission (Wiget, Muoth, G. Barblan). Dieses Gutachten dürfte geeignet sein, manche Bedenken zu heben, und wir empfehlen Zweiflern und Gegnern daher ernstlich, sich in dasselbe zu vertiefen.

Mit dem „*Vorbild des Lehrers in der Schule*“ beschäftigte sich ausserdem die Konferenz *Vorderprättigau* auf Grund eines Vortrags von *Lehrer Kessler, Seewis*. Den Inhalt des Referates finden wir in folgende Sätze zusammengefasst:

„1. Sei, was die Kinder sein sollen. 2. Tue, was sie tun sollen. 3. Unterlasse, was sie unterlassen sollen. 4. Lebe den Kindern immer vor. 5. Fehler und Sünden der Kinder suche in dir selbst. 6. Bedenke, dass deine Umgebung der Widerschein deines Lebens ist. 7. Lasse dich täglich vom Herrn selbst erziehen.“ Es sind dies lauter goldene Regeln, und wir möchten nur wünschen, dass jeder Lehrer sie alle beherzigte.

Besondere Hervorhebung verdient Punkt 5. Ihn betonte schon *Salzmann*, der berühmte Pädagoge von *Schnepfental*, in seinem *Ameisenbüchlein* (Reutlingen 1809).*) Er schreibt:

„Ich lade jetzt deutsche Jünglinge ein, sich dem wichtigen Geschäfte der Erziehung zu weihen. Man wird es also nicht sonderbar finden, wenn ich ihnen auch eine Formel zur Annehmung als Symbolum vorlege. Ein jeder, der Neigung hat in die Gesellschaft der Erzieher zu treten, beherzige sie und prüfe sich selbst, ob er wohl von ganzem Herzen sie glauben und annehmen könne. Wer dies nicht kann, wer darinne Widerspruch findet, der lasse mein Buch lieber ungelesen, weil er unfähig ist, das Erziehungsgeschäft mit Vergnügen, mit Eifer und Wirksamkeit zu treiben.

Mein Symbolum ist kurz, und lautet folgendermassen: Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muss der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.

Dies ist eine harte Rede, werden viele denken; sie ist aber wirklich nicht so hart, als sie es, bei dem ersten Anblicke, scheint. Man verstehe sie nur recht, so wird die scheinbare Härte sich bald verlieren.

Meine Meinung ist gar nicht, als wenn der Grund von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge in dem Erzieher wirklich läge; sondern ich will nur, dass er ihn in sich suchen soll.

*) Wir wollen nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, dass die *Salzmännischen Schriften: Ameisenbüchlein, Krebsbüchlein und Konrad Kiefer in neuen Auflagen erschienen und für wenig Geld zu haben sind*. Da dieselben einen überraschenden Reichtum sehr wertvoller pädagogischer und methodischer Anschauungen enthalten, ist deren Studium jedem strebsamen Lehrer warm zu empfehlen. Man wird finden, dass unsere gegenwärtige Praxis in manchen Dingen noch weit hinter vielen vollständig richtigen Forderungen Salzmanns steht.

Sobald er Kraft und Unparteilichkeit genug fühlt, dieses zu tun, so ist er auf dem Wege, ein guter Erzieher zu werden. . . .

Hast du nicht vielleicht bemerkt, dass die Zöglinge, die gegen dich unfolgsam sind, andern willig gehorchen? oder dass die nämlichen Zöglinge, die bei deinem Vortrage flatterhaft sind und nichts lernen, wenn sie in die Lehrstunden anderer kommen, Aufmerksamkeit zeigen und gute Fortschritte machen?

Solltest du diese Bemerkung wirklich gemacht haben? So täusche dich nicht, sei aufrichtig gegen dich selbst, und gestehe dir ein, dass du selbst an dem Schuld sein kannst, was du an deinen Zöglingen tadelst. Sage nicht: ich bin mir doch bewusst, dass ich meine Pflichten redlich erfülle. Dies kann wohl sein; aber vielleicht verstehst du noch nicht recht, die Kinder zu behandeln.

Vielleicht hast du in deinem Betragen etwas Zurückstossendes, das die Kinder misstrauisch und abgeneigt macht. Vielleicht fehlt dir die Lehrgabe. Du bist zu schläfrig, oder dein Vortrag ist zu trocken und zu abstrakt. Hast du ferner nicht wahrgenommen, dass die nämlichen Zöglinge, die zu andern Zeiten auf deinen Vortrag merken und deine Winke befolgen, zu andern Zeiten flatterhaft und unfolgsam sind? Kann dich dies nicht auch belehren, dass der Grund von ihren Fehlern in dir zu suchen sei?

Ich begreife nicht, antwortest du, wie dies daraus folge. Bin ich nicht der nämliche, der ich gestern war? Wenn meine Zöglinge nun nicht die nämlichen mehr sind, muss der Grund von diesen Veränderungen nicht in ihnen liegen?

Es kann sein. Ehe du dies aber annimmst, so untersuche nur erst, ob du wirklich noch der nämliche seist, der du gestern warest. Gar oft wirst du finden, dass du ein ganz anderer Mann geworden bist. Vielleicht leidest du an Unverdaulichkeit oder hast dir durch Erkältung den Schnupfen zugezogen, oder ein unangenehmer Vorfall hat deine Seele verstimmt, oder du hast etwas gelesen, das dich noch beschäftigt und hindert, deine ganze Aufmerksamkeit auf dein Geschäft zu wenden u. s. w. Ein einziger von diesen Zufällen kann dich zu einem ganz andern Manne gemacht haben. Gestern tratst du mit heiterer Seele und feurigem Blicke unter deine Kleinen; dein Vortrag war lebhaft, mit Scherz gewürzt; deine Erinnerungen waren sanft und liebevoll; die Lebhaftigkeit deiner Zöglinge machte dir Freude. Und heute? Ach du bist der Mann nicht mehr, der du gestern warst. Deine Seele

ist trübe, dein Blick finster und zurückstossend; deine Erinnerungen sind herbe; jeder jugendliche Mutwille reizt dich zum Zorne. Hast du dies nicht zuweilen an dir wahrgenommen? Nun so sei aufrichtig, und gestehe dir, dass der Grund, warum deine Zöglinge heute nicht so gut sind, als sie gestern waren, in dir liege. . . .

Das bisher Gesagte wird hinreichend beweisen, dass viele Erzieher sich deswegen die Ursache von den Fehlern ihrer Zöglinge beizumessen haben, weil ihnen die Geschicklichkeit fehlt, ihnen dieselben abzugewöhnen.

Oft lehren sie ihnen aber auch wirklich dieselben.

Nun, werden die mehresten Leser denken, dies ist bei mir der Fall nicht; ich lehre meinen Zöglingen ihre Pflichten, und suche sie durch meine Ermahnungen zu guten und tätigen Menschen zu bilden. Ich glaube es gern. Ich nehme es als bekannt an, dass unter meinen Lesern keiner sei, der seine Zöglinge zur Trägheit, Lügenhaftigkeit, Unverträglichkeit und andern Untugenden ermahne. Daraus folgt aber noch nicht, dass sie diese Untugenden nicht lehren. Kann man die Untugend nicht durch sein Exempel lehren? Wirkt dies nicht stärker auf die Jugend als Ermahnung? Du empfiehlst z. B. den Fleiss und bist doch selbst träge, gehst mit Verdrossenheit an deine Geschäfte, klagst über deine vielen Arbeiten, äusserst oft den Wunsch, von deinen Geschäften befreiet zu werden; du ermahnst sie zur Wahrheitsliebe und lügst doch selbst, sagst, dass du einen Freund besuchen wolltest, und schleichst dich in das Wirtshaus zum Spieltische, setzest deine Lehrstunden unter dem Vorgeben aus, dass du krank wärest, und bist doch nicht krank; forderst von deinen Zöglingen Verträglichkeit und zankst doch immer mit den Personen, die mit dir in Verbindung stehen. Du kommst mir vor wie ein Sprachlehrer, der die Theorie der Sprache recht gut vorzutragen weiss und sie selbst fehlerhaft spricht und schreibt. Wenn seine Schüler ein Gleiches tun, kann man denn nicht von ihm sagen, dass er sie die Fehler gegen die Sprachregeln gelehret habe?

Der Erzieher macht sich drittens auch der Fehler und Untugenden seiner Zöglinge dadurch schuldig, dass er ihnen dieselben andichtet.

Wenn man die Schilderung hört, die manche Erzieher von ihren Zöglingen machen, so möchte man sich entsetzen und alle Lust verlieren, sich dem so wohltätigen Geschäfte der Erziehung zu widmen. Da ist nicht der geringste Trieb, etwas Nützliches

zu tun, unausstehliche Trägheit, Unbesonnenheit, Unverträglichkeit, Tücke, Bosheit; es ist eine Schaar roher, ungeschlachteter Buben, bei denen nichts ausgerichtet werden kann.

Der gebildete Erzieher lächelt dabei, weil er wahrnimmt, dass diese Untugenden grösstenteils in dem Gehirne des Erziehers sitzen, der das für Untugenden erklärt, was doch notwendige Eigenschaften der Kindheit sind.

Was würde man von einem Vater halten, der sein dreiwöchentliches Kind unreinlich schelten wollte, weil es die Windeln verunreinigt, oder von einem Gärtner, der darüber im Frühlinge Klage führte, dass er auf allen seinen Kirschbäumen nicht eine einzige Frucht, lauter Blüten fände? Würden wir sie nicht mitleidig belächeln?

Viele Erzieher handeln aber nicht vernünftiger. Sie machen es ihren Zöglingen zum Verbrechen, wenn sie so handeln, wie die kindische Natur zu handeln pflegt und handeln muss, und fordern von ihnen ein Betragen, das nur die Wirkung der gebildeten Vernunft, die bei ihnen noch klein ist, sein kann; sie suchen Früchte zur Zeit der Baumblüte.

Wir wollen darüber ein Gespräch zwischen Herrn Corydon und seinem Freunde Mentor hören. Nichts Gesetztes, sagt er, ist bei meinen Zöglingen. Kann ich sie dahin bringen, dass sie bedächtig gingen? Da ist nichts als Hüpfen, Springen und Laufen.

M. So? Das ist ja recht schön. Ich würde sehr unmutig werden, wenn meine Zöglinge wie die Drahtpuppen gingen. Der Knabe muss hüpfen, springen und laufen, wann er seine Kräfte fühlt.

C. Keine Spur vom Nachdenken.

M. Und darüber wundern Sie sich? Was denkt denn im Menschen nach? Ists nicht wahr, die Vernunft? Wo soll denn also bei den Knaben, deren Vernunft sich noch nicht entwickelt hat, das Nachdenken herkommen?

C. Nichts als Kindereien treiben sie.

M. Das kommt daher, weil sie Kinder sind.

C. Wann das Zeichen zur Lehrstunde gegeben wird, da geht es so langsam, so verdrossen, dass man die Geduld verlieren möchte; geht es aber zum Spielplatze, da sollte man die Freudigkeit sehen, mit welcher sie dahin eilen, gleichsam, als wenn der Mensch zum Spielen bestimmt wäre.

M. Der Mensch ist freilich zum Spielen nicht bestimmt; wohl aber der werdende Mensch, der Knabe. Nach und nach muss man ihm Geschmack an der Arbeit beibringen, darf es ihm aber nicht zur Last legen, wenn er daran nicht sogleich Geschmack finden kann.

C. Und in den Lehrstunden sind sie nicht einen Augenblick ruhig.

M. Das kommt daher, weil sie sich in einer Lage befinden, die ihnen nicht natürlich ist. Das gesunde Kind ist nur so lange ruhig, als es schläft; ausserdem ist es in beständiger Bewegung. Sie haben dabei weiter nichts zu tun, als darüber nachzudenken, wie Sie ihr unruhiges Wesen zur Erreichung guter Zwecke benutzen wollen. Geben Sie den kleinen Händen etwas zu tun und den plauderhaften Mäulern recht viel Gelegenheit zu sprechen, so werden Sie die unruhigen Geister nicht mehr lästig finden.

C. Wie viele Kränkungen verursachen sie mir durch ihre Tücke und Bosheit!

M. Tücke und Bosheit? Diese habe ich doch nicht oft an Knaben bemerkt. Geben Sie mir doch davon ein Beispiel.

C. Beispiel? Ich könnte davon ein Buch schreiben. Stellen Sie sich um des Himmels willen vor — gestern führte ich meine Knaben aus; die Glieder zittern mir noch, wenn ich daran denke.

M. Nun? Was gab es denn?

C. Da warfen sie sich mit Schneebällen.

M. Und das nennen Sie Tücke und Bosheit?

C. Nicht doch! Aber eh' ich mich versah, warf mir einer einen Schneeballen auf den Rücken, mir, seinem Aufseher!

M. Um Sie zu kränken?

C. Warum denn sonst?

M. Ja! Das ist eben der Punkt, worinne ihr Herren so oft fehlt. Von jeder Äusserung des Mutwillens und der Unbesonnenheit wittert ihr Tücke und Bosheit und versündigt euch dadurch an der Jugend. Tücke und Bosheit sind der Jugend nicht natürlich. Wenn sie sich zeigen, so sind sie ihr gewiss durch die verkehrte Art, mit welcher sie von den Erwachsenen behandelt wurde, eingeimpft.

C. Was sollte aber der Bube, der mich warf, für eine andere Absicht gehabt haben, als mich zu kränken?

M. Sie zu reizen, an der Schneeballerei teilzunehmen. Was taten Sie denn, da sie den Schneeball bekommen hatten?

C. Ich drehete mich um und fragte: Wer ist der Bube, der mich geworfen hat?

M. Nu? Was bekamen sie denn für eine Antwort?

C. Keine. Ich drohete, sie alle von der Mittagsmahlzeit auszuschliessen, wenn sie mir den Buben nicht nennen würden, der die Achtung gegen mich verletzt hätte. Keiner antwortete. Sie assen zu Mittage lieber alle trocken Brod, als dass einer so aufrichtig gewesen wäre, mir den Buben, der mich beleidigt hatte, zu entdecken.

M. Ich sehe darinne das Abscheuliche nicht, das Sie darinne wahrnehmen.

C. Wie? Ein Komplott können Sie billigen, das diese Bösewichter gegen ihren Lehrer und Aufseher machten?

M. Ich sehe weder Komplott noch Bösewichter. Einer von der Gesellschaft hat in einer Anwandlung von Mutwillen Sie geworfen. — Das wissen alle. Sie aber erklären diesen Knaben deswegen für einen Buben, der die Achtung gegen Sie aus den Augen gesetzt hätte. Sie drohen ihm durch Ihren Blick und den rauhen Ton, mit welchem Sie sprechen, jene harte Strafe. Die Knaben fühlen alle und verraten deswegen ihren Kameraden nicht. Sie versagen sich lieber eine Mittagsmahlzeit, als dass sie einen guten, aber mutwilligen Knaben einer zu harten Behandlung preisgeben. Gesetzt auch, dass diese Knaben darinne Unrecht taten, dass sie den Mutwilligen nicht entdeckten, haben Sie durch Ihre Härte ihnen nicht selbst dazu Veranlassung gegeben? Wissen Sie, was ich getan hätte, wenn ich an Ihrer Stelle gewesen wäre? Ich hätte mich umgedreht und lächelnd gefragt: Ich glaube, ihr wollt es gar mit mir aufnehmen? Wer ist der kleine Held, der es wagt, sich mit mir zu messen? Da würde denn der Knabe von selbst herausgetreten sein und gesagt haben: Ich! Ich hätte darauf den Kampf mit ihm begonnen, und, wenn ein paar Schneeballen wären gewechselt worden, hätte ich, etwas ernsthaft, gesagt: Nun, Freund, ist es gut; nun haben wir uns mit einander gemessen. So würde er den Schneeball, den er schon gegen Sie aufgehoben hatte, haben fallen lassen, und das ganze Schauspiel würde sich zur allgemeinen Zufriedenheit geendigt haben.

Hier mag Herr Corydon abbrechen. Wollte ich ihn ausreden lassen, so würden seine Klagen den ganzen Raum ausfüllen, den ich dem Ameisenbüchlein bestimmt habe. Denn wer die Eigen-

heiten der kindischen Natur in die Klasse der Untugenden setzt, wieviel wird dieser nicht zu klagen haben!

Oft werden die Erzieher auch dadurch die Schöpfer der Untugenden ihrer Zöglinge, dass sie eine willkürliche Regel annehmen, nach welcher sich die jungen Leute richten sollen, und jede Abweichung von derselben ihnen als Untugend anrechnen. Wenn die Regel nun albern und widernatürlich ist, und die jungen Leute dies fühlen, so werden sie auch keine Neigung haben, sie zu befolgen, jeden Augenblick davon abweichen, und so als Übertreter in des Erziehers Augen erscheinen.

Dies begegnet besonders den stolzen Erziehern, die sich für unfehlbar halten, ihre Zöglinge als Sklaven betrachten, die ihnen blinden Gehorsam schuldig wären, bei allen ihren Handlungen auf sie Rücksicht nehmen, und bei jeder Gelegenheit die strengste Unterwürfigkeit gegen sie beweisen müssten. Ein solcher Erzieher duldet keine Einwendung, keinen Widerspruch; dies wäre Beleidigung, Mangel an Hochachtung. Wann er sich zeigt, soll alles Spiel ruhen, tiefes Stillschweigen erfolgen, alles in einer ehrfurchtsvollen Stellung vor ihm stehen.

Der freimütige, unbefangene Knabe, der keine Verstellung gelernt hat, und geneigt ist, sich an jeden, den er für gut hält, anzuschmiegen, wird diese Forderungen unerträglich finden. Furcht vor Misshandlungen wird ihn vielleicht bewegen, sich einige Augenblicke nach den unbilligen Forderungen seines Zuchtmeisters zu richten; bald wird er sich aber vergessen, sich in seiner natürlichen Gestalt zeigen und deswegen als ein nichtswürdiger Bube behandelt werden.

Jetzt kommt Herr Crispin mit steifem Nacken und abgemessenen Schritten einher gegangen, um seine Lehrstunde zu geben. Seine Schüler sind vor dem Hause eben mit Ballspiel beschäftigt. Einige erschrecken bei seinem Anblicke und verbeugen sich vor ihm mit heuchlerischer Miene; andere setzen ihr Spiel fort. Was für eine schändliche Aufführung, schreit er ihnen zu, ist dies! Habe ich Gassenbuben zu Schülern? Unwillig folgen sie ihm in das Lehrzimmer.

Setzet euch, gebietet er, und dass keiner sich untersteht, das geringste Geräusch zu machen. Schreibt, was ich euch diktire: *Il vit la carosse.*

Herr Crispin! sagt der kleine muntere Claus, ich dünkte es müsse heißen *le carosse.*

Schweig! antwortet er, und wenn es gleich heissen sollte *le carosse*, so musst du doch schreiben *la carosse*, weil ich, dein Lehrer, es gesagt habe. Einem unbärtigen Knaben kommt es nicht zu, seinem Lehrer zu widersprechen.

Nun fängt er an, das Diktirte zu erklären, und bemerkt, dass ein paar Knaben sich ein Stückchen Papier zeigen, die Köpfe zusammenstecken und lachen. Er fährt zu, nimmt das Papier weg und erblickt darauf eine kleine Handzeichnung, die der junge Claus soeben verfertigt, und darunter geschrieben hat: Das ist Herr Crispin.

Nun ist die Lehrstunde geendiget, weil Herr Crispin in so heftigen Zorn geraten ist, dass er sie nicht fortsetzen kann. Er wirft den schändlichen, verworfenen Buben zur Tür hinaus und befiehlt, dass er ihm nicht wieder vor die Augen kommen soll.

Der übrige Teil der zum Unterricht bestimmten Stunde wird mit Schimpfreden und Drohungen zugebracht, die ich niederschreiben mich schäme. Nach Crispins Schilderung ist seine Klasse ein Haufe schändlicher, verworfener Gassenbuben.

Und was ist es, wogegen er sich so sehr ereifert? Eine Geburt seines eigenen Gehirns — schändliche Beleidigung des Lehrers — wovon ein anderer gebildeter Mann gar nichts würde geahndet haben. Wenn die Knaben durch seine Gegenwart sich im Spielen nicht stören liessen, so kam es von dem Bewusstsein her, dass sie nichts Unrechtes taten; wenn Claus Herrn Crispin auf einen Sprachfehler aufmerksam machte, so war dies eine Wirkung seiner liebenswürdigen Freimütigkeit, wofür ihm ein anderer die Hand würde gedrückt haben. Dass bei der Verfertigung seiner Handzeichnung nicht etwas Tücke im Hintergrunde gelegen habe, getraue ich mir nicht zu behaupten. Gesetzt aber, dies wäre der Fall, wer hat sie rege gemacht? Kein andrer Mensch als Herr Crispin durch das offenbare Unrecht, das er dem kleinen Zeichner tat.

Endlich vergrössern Erzieher bei ihren Zöglingen oft die Zahl der Untugenden, indem sie die Eigenheiten derselben dazu rechnen. Wenn man in einer Erziehungsanstalt die Stiefel sämtlicher Zöglinge nach einem Leisten wollte machen lassen, so würde es sich finden, dass sie nur für die wenigsten passten und den übrigen entweder zu gross oder zu klein wären. Und was wäre nun in diesem Falle wohl zu tun? Die Füsse, für welche die Stiefel nicht passen, für fehlerhaft erklären? an den Füßen einiger Zöglinge etwas abschneiden, an andern etwas hinzusetzen?

Dies wäre also mein Symbolum, das jeder verstehen, annehmen und befolgen muss, wenn mein Ameisenbüchlein ihm nützen soll.

So wie aber alle Symbole sind gemissbraucht worden, so wird es wahrscheinlich auch mit diesem gehen. Wenn nun mancher Erzieher mit seinen Bemühungen bei seinen Zöglingen wenig oder nichts ausrichtet, wenn sie wenig lernen, ihre Untugenden beibehalten, und unter seiner Leitung mehrere annehmen, so werden die Eltern ihm die Schuld davon geradezu beimessen und sich auf mein Ameisenbüchlein berufen. Hierinne tun sie Unrecht.

Habe ich denn gesagt, dass man den Grund von allen Untugenden und Fehlern der Zöglinge dem Erzieher beimessen müsse? Nichts weniger als dieses. Nur von dem Erzieher fordere ich, dass er selber den Grund davon in sich suchen solle, damit, wenn er wirklich in ihm läge, er ihn wegräumen könne. Daraus folgt aber noch nicht, dass andere ihm die Schuld davon beilegen sollen.

Ihr, liebe Eltern, seid auch die Erzieher eurer Kinder. Habt ihr gleich die Erziehung derselben zum Teil einem andern übertragen, so nehmet ihr doch noch immer, auf eine nähere oder entferntere Art, daran Anteil. Für euch ist also mein Symbolum auch niedergeschrieben. Überdenkt, beherzigt es, und macht die Anwendung davon auf euch selbst. Statt die Untugenden eurer Kinder dem Erzieher zur Last zu legen, suchet den Grund davon in euch. Der Erzieher sucht ihn in sich; ihr sucht ihn in euch, und jeder Teil bessert da, wo er findet, dass er gefehlet habe. So wird alles recht gut gehen.

Ein jeder lern' seine Lektion!
So wird es wohl im Hause stohn.“

2. Ausbildung der Seminaristen in Gesang und Instrumentalmusik.

Die Bezirkskonferenz Ilanz sprach in zwei Sitzungen über Gesang und Gesangunterricht. Dabei machte sich die Ansicht geltend, dass die Ausbildung der Seminaristen in Gesang und Instrumentalmusik billigen Anforderungen nicht genüge. Es wurde deshalb eine Petition folgenden Inhalts an den Hohen Erziehungsrat gerichtet:

„Die Bezirkslehrerkonferenz Ilanz beschäftigte sich in diesem Schuljahr in zwei Konferenzen mit Gesang und Gesangunterricht.

Im zweiten Referat und in der sich anschliessenden Diskussion wurde darauf hingewiesen, dass im Lehrerseminar in Chur die Zöglinge im Gesang und namentlich in der Instrumentalmusik nicht die für den Lehrer auf dem Lande notwendige Vorbildung erhalten.

Hierauf gestützt hat die Konferenz unterm 5. März auf Antrag von Herrn Schulinspektor Disch beschlossen, bei Ihrer Hohen Behörde mit dem Gesuche einzukommen, die Frage in Erwägung zu ziehen, ob von seiten des Erziehungsrates nicht mehr für die musikalische Ausbildung der Lehrer geschehen könnte, ohne dadurch die übrigen Disziplinen zu beeinträchtigen. So sollte der Ausbildung in der Instrumentalmusik und namentlich im Orgelspiel mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Zugleich wünschen wir die Frage geprüft und erwogen, ob es nicht tunlich wäre, von Zeit zu Zeit Kurse in Gesangunterricht und Instrumentalmusik, besonders im Orgelspiel — sei es für sich oder in Verbindung mit andern Fächern — zu veranstalten.“

Der Hohe Erziehungsrat legte diese Eingabe den HH. Professoren Grisch und Diehl und Seminardirektor Conrad zur Begutachtung vor. Dieselben pflichteten der Ansicht der Ilanzer Konferenz bei und stellten die mangelhaften Leistungen vieler Lehrer in den genannten Fächern keineswegs in Abrede. Die Mittel zur Hebung des Übelstandes, welche sie dem Hohen Erziehungsrate vorschlugen, sind in Kürze folgende:

1) Der Orgelunterricht ist für alle Klavierspieler obligatorisch, und zwar wird dafür schon im 2. Semester der IV. Klasse je eine Klavierstunde wöchentlich verwandt, während für die V. Klasse neben einer Klavierstunde zwei Orgelstunden, also im ganzen drei Stunden wöchentlich für Instrumentalmusik vorzusehen sind.

2) Instrumentalmusik wird in die Reihe der Hauptfächer aufgenommen und erlangt den dadurch bedingten erhöhten Einfluss auf Eintritt, Promotion und Patent. Mangel an musikalischer Begabung muss jedoch bei hervorragenden Leistungen in den übrigen Hauptfächern gebührend berücksichtigt werden.

3) Den Klavierspielern muss bessere und mehr Gelegenheit zur Übung geboten werden als bisher. Es machen sich in dieser Hinsicht mehrere Änderungen nötig:

- a) Anschaffung von mindestens drei Instrumenten für das obere Konvikt.
- b) Gewinnung von zwei neuen Übungslokalen für beide Konvikte.
- c) Für jede Unterrichtsstunde in der Instrumentalmusik ist eine obligatorische Übungsstunde durch einen besondern Stundenplan festzusetzen und der Besuch derselben durch die HH. Fachlehrer und Moderatoren zu überwachen.

4) Es muss darauf hingearbeitet werden, dass ein Seminarist der V. Klasse den Abendgesang im untern Konvikt mit Klavier- oder Orgelspiel begleite.

5) Zur Hebung der Gesangstüchtigkeit hat Herr Professor Diehl die vorzüglichen Chorübungen von Wüllner eingeführt und verspricht sich davon den schönsten Erfolg.

6) Zur Abhaltung von Gesangs- und Orgelkursen erklären sich die HH. Fachlehrer zu jeder Zeit bereit.

Ein Beschluss der Hohen Erziehungsbehörde in dieser Angelegenheit ist uns nicht bekannt geworden. Auf privatem Wege erfuhren wir jedoch, dass die Frage noch durch die Konferenz der Lehrer an der Kantonsschule geprüft werden soll. Hoffen wir, dass das Resultat ein für die Entwicklung des Gesanges in unserem Kanton günstiges sei.

3. Sollen die **gemeinen** oder die **Dezimalbrüche** im Unterricht vorausgehen?

Diese Frage ist erst seit der Einführung des neuen Münz-, Mass- und Gewichtssystems aufgetaucht und wird gegenwärtig in methodischen Schriften und Konferenzen eifrig besprochen. Auch die Lehrerkonferenz *Chur* beschäftigte sich mit derselben. Der Referent, *Musterlehrer Keller*, entschied sich für das Primat der Dezimalen. Er liess sich im wesentlichen von folgenden Gründen leiten:

1. Das zehnteilige Münz-, Mass- und Gewichtssystem bringt es naturnotwendig mit sich, dass das Rechnen mit Dezimalen mehr in den Vordergrund tritt, das Rechnen mit gemeinen Brüchen dagegen zurückgedrängt wird.

2. Das Verständnis der gemeinen Brüche ist schwieriger als dasjenige der Dezimalen. Letztere brauchen nämlich gar nicht als Brüche betrachtet zu werden und sollen es auch nicht. Sie sind ja nichts anderes als eine Erweiterung der dekadischen Zahlenreihe nach unten. Die Regeln, nach welchen sich die Operationen vollziehen, sind genau dieselben wie bei ganzen Zahlen. Man spricht deshalb auch besser nicht von Dezimalbrüchen, sondern nur von Dezimalen. Das Komma scheidet nicht Ganze und Brüche; es dient bloss als Grenzpfahl zwischen der auf- und absteigenden Zahlenreihe. Die richtige Anwendung desselben kann schon in untern Klassen vorbereitet werden, indem man z. B. statt 5 Fr. 60 Rp. 5,60 Fr., statt 4 m. 25 cm. 4,25 m. schreibt.

3. Das Rechnen muss, wie der Unterricht in allen Fächern, stets vom Konkreten ausgehen. Nun sind wir aber oft um passendes Anschauungsmaterial verlegen, hinsichtlich der gemeinen Brüche z. B. bei Multiplikation, Division, Aufsuchen des grössten gemeinschaftlichen Faktors und des kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen; denn wir müssen doch immer Verhältnisse zu Grunde legen, die im praktischen Leben auch wirklich vorkommen. Sehr leicht finden wir aber durchaus geeignete konkrete Stoffe für alle Operationen mit Dezimalen. Den durch die Natur der Sache gegebenen Ausgangspunkt für die Entwicklung der Dezimalen bilden natürlich unsere jetzigen Münzen, Masse und Gewichte.

In der langen und lebhaften Diskussion fand die Ansicht des Referenten sowohl eifrige Bekämpfer als auch warme Verteidiger. Jene machten geltend: 1. Der Dezimalbruch ist wirklich ein Bruch und kann nur als solcher gedacht werden; man kann sich z. B. unter 0,1 nichts anderes vorstellen als $\frac{1}{10}$ von einem Ganzen. Wenn nun die Dezimalen nicht als Brüche aufgefasst und erklärt werden, so ist es unmöglich, sie richtig zu verstehen, und die Operationen damit müssen mechanisch vollzogen werden. 2. Das praktische Leben deutet auf die gemeinen Brüche hin und nicht auf die Dezimalen. Ein Apfel wird in 2, eine Stunde in 4, eine Woche in 7 Teile zerlegt, und $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{7}$ sind leichter zu denken als 0,1, 0,01, 0,001. 3. Die gepriesene leichtere Verständlichkeit der Dezimalbrüche rührt bloss davon her, dass sie durch die vorausgehende Behandlung der gemeinen Brüche gehörig vorbereitet werden. 4. Die Dezimalbrüche eignen sich schlecht zum Kopfrechnen, und man läuft Gefahr, dasselbe aus Mangel an passenden Aufgaben zu vernachlässigen.

Dagegen werden von der andern Seite folgende Einwände erhoben:

Es ist richtig, dass $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{7}$ dem Kinde näher liegt als $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{100}$, $\frac{1}{1000}$, nicht aber als 0,1, 0,01, 0,001, diese nicht als Brüche, sondern als Fortsetzung der dekadischen Zahlenreihe nach links aufgefasst. Und selbst jenes zugegeben, sind doch die Operationen mit gemeinen Brüchen ungleich schwieriger als diejenigen mit Dezimalen. Die Addition von $\frac{3}{4}$ und $\frac{4}{7}$ z. B. erfordert schon ein gereifteres Verständnis, wenn die Operation nicht vollständig mechanisch ausgeführt werden soll, während das Zusammenzählen von Dezimalen nach einlässlicher Behandlung der ganzen Zahlen ohne weiteres begriffen wird. Dass die gemeinen Brüche wirklich schwieriger sind als die Dezimalen, zeigen die Erfahrungen nicht nur an Primar-, sondern auch an Realschulen und im praktischen Leben. Was den erwähnten Mangel an Aufgaben fürs Kopfrechnen betrifft, so ist formell allerdings weniger Abwechslung möglich; aber wenn dafür das eigentliche Sachrechnen um so eifriger betrieben wird, so ist dies nur zu begrüßen. Dass die Dezimalen verstanden werden können, ohne den Begriff — nicht Namen — des Bruches zu benutzen, wird auch von solchen bestritten, die sonst mit dem Referenten einig gehen. Allein wenn die einschlägigen Erfahrungen und Kenntnisse der Kinder gesammelt werden, ist Material genug vorhanden, um diesen Begriff zu bilden, ohne die gemeinen Brüche zu kennen oder diese zugleich zu lehren. Der Referent hält dagegen fest an der Ansicht, dass 0,1 keineswegs nur als $\frac{1}{10}$ von einem Ganzen gedacht werden könne. Gleichermassen müsste dann ja auch immer jeder Einer als $\frac{1}{10}$ eines Zehners aufgefasst werden. Diese Anschauungsweise ist allerdings auch vollständig richtig. Aber zum Operiren genügt es, zu wissen, dass je 10 Einer einen Zehner und ein Zehner 10 Einer ausmachen. Der Begriff des Bruches ist hiezu gar nicht notwendig, und ebenso verhält es sich mit der absteigenden Zahlenreihe. Beispiele:

Km.	Hm.	Dm.	m.	dm.	cm.	mm.
Kg.	Hg.	Dg.	g.	dg.	cg.	mg.
Kl.	Hl.	Dl.	l.	dl.	cl.	ml.
1000 Fr.-Note	100 Fr.-Note	10 Fr.-Note	1 Fr.	1 Zehner	1 Einer	
1	1	1	1	1	1	

Es wird ferner darauf hingewiesen, dass in Frankreich und Italien die Dezimalen den gemeinen Brüchen schon lange vorausgeschickt werden, und dass die Einwände gegen dieses Verfahren eigentlich durch die Praxis widerlegt seien.

Eine Einigung wurde nicht erzielt. Die Sache ist aber wichtig genug und einer allseitigen Untersuchung wert. Um Winke für dieselbe zu bieten, haben wir beide Parteien ausführlich sprechen lassen. Reiches Material zur Beantwortung der Frage findet sich auch in *Hartmanns „Rechenunterricht in der deutschen Volksschule.“* *)

4. Konferenzzeit und Konferenzbesuch.

Freie Tage, bzw. Halbtage zum Besuche der Konferenzen werden den Lehrern der meisten Kreise und Bezirke schon lange gewährt. Immerhin gibt es solche, die jetzt noch ihre Konferenzen entweder abends oder an demjenigen Nachmittage abzuhalten gezwungen sind, an welchem jede Woche von Gesetzes wegen der Unterricht ausfällt (Samstag, Mittwoch oder Donnerstag). In dieser Lage befinden sich z. B. die Lehrer im Puschlav. Sie petitionirten beim Schulrat um Gestattung eines andern freien Nachmittags, wurden aber abgewiesen. Es scheint also immer noch Leute und leider sogar massgebende Persönlichkeiten zu geben, die den Wert der Lehrerkonferenzen verkennen, ihn zum mindesten unterschätzen, und deshalb dem Besuch derselben Schwierigkeiten in den Weg legen.

Auf der andern Seite muss freilich auch zugestanden werden, dass selbst Lehrern oft das richtige Verständnis für gemeinsames Arbeiten im Verein mit Berufsgenossen fehlt und dass sich deshalb manche freiwillig, und wenn die Verhältnisse die günstigsten sind, von den Konferenzen ausschliessen.

Es tut mithin eine ernstliche Predigt über den Wert der Konferenzen beiden dringend not: Den Schulvorständen, damit sie die erforderliche Freizeit bereitwillig gewähren, den Lehrern, damit sie ohne zwingenden Grund keine Konferenzen versäumen. Wir lassen in dieser

*) Eine ausführliche Besprechung dieses auch in anderer Hinsicht sehr empfehlenswerten Werkes erschien im VII. Jahrgang der „Schweiz. Blätter für erziehenden Unterricht“, Nr. 1.

Angelegenheit einen Pädagogen sprechen, dessen Name allerwärts einen guten Klang hat und dem man es gewiss verzeiht, wenn er auch wuchtig darein schlägt. Wir meinen *Diesterweg*, den Pestalozzi Deutschlands. Er schrieb vor bald 50 Jahren in seinen „Rheinischen Blättern“ N. F. XXIX. Bd.:*) (1848)

„In der ganzen lebendigen Natur schliesst das Gleiche sich an einander. Von einem Lehrer, der nicht den Lehrer sucht, kann man nicht sagen, dass er einen gewissen Trieb nicht in sich entwickelt habe, nein: er hat einen natürlichen Trieb in sich getötet. Wo gesunde Lehr- und Lerntriebe vorhanden sind, da fehlt er nicht. Die Lehrer-Konferenz ist dem lebendigen Lehrer ein Bedürfnis. So zeigt es allenthalben die Erfahrung. Er kann sie nicht lassen; er ruft sie hervor, wo sie nicht ist, und wo sie existiert, ist er dabei. Er hört Neues; er gewinnt an Einsicht, lernt das gesellschaftliche Denken (was ist das?), verliert an Einseitigkeit. Dieser Verlust ist aber so hoch anzuschlagen als jener Gewinn. Man geht nicht bloss erfrischt, sondern auch gebessert nach Haus. Das Herz ist die Freundin des Kopfes; aus dem Herzen stammen nicht nur die argen, sondern auch die guten Gedanken. Argwohn, Neid und Hass sind das Grab gesunder Gedanken. Jene schlechten Gesinnungen verschwinden durch veredelte Geselligkeit. Denn zusammen sind die Menschen besser als einzeln. Wer die Menschen flieht, verfällt dem Egoismus, dem Argwohn. Um sie zu lieben, muss man sie sehen. Wie oft fiel es, wenn der Zufall literarische oder andere Feinde zusammenführte, von beiden Augen wie Schuppen! Menschen, die sich vereinigen, drängen das Einseitige, Schlechte, was an ihnen ist, instinktmässig zurück; folglich werden sie naturgemäss besser; die gesellige Vereinigung erweckt und belebt, was der Vereinigten Natur Gutes und Edles hat; selbst die Schwachen sind dann guter und edler Entschlüsse fähig. Wer hätte solches nicht an sich empfunden? Bedarf es darum noch des Preises der Vereinigung, noch der Bestreitung der Gegner, noch der Widerlegung der Forderung, dass etwas Bestimmtes, bestimmte Resultate herauskommen müssten, und da solches in der Regel nicht der Fall, von den Lehrer-Vereinen wenig zu halten sei? Denen sagen wir: Es soll gar nichts, von dem was ihr bestimmte, fertige Resultate nennt, herauskommen; den Zweck haben

*) Die Arbeit, betitelt: „Über Lehrerkonferenzen“, aus der wir hier nun einige Hauptstellen abdrucken können, findet sich auch in Diesterwegs „Ausgewählten Schriften“, herausgegeben von Langenberg, II. S. 34 ff.

die Lehrerkonferenzen gar nicht. Doch genug davon, ich wollte gar nicht davon reden. Nach fünfzig Jahren wird man die bemitleiden, die den Nutzen (wenn dieses gemeine Wort hier zulässig ist) der Lehrerkonferenzen in Frage stellten.

Wornach du dich sehnst, was ein Bedürfnis deiner Natur ist, wessen Genuss dich befriedigt, das bist du. Wer die Philosophie genießt, ist eine philosophische, wer in Dichtern lebt, eine poetische, wer sich zur Kunst erhebt, eine künstlerische — wer in pädagogischen Gedanken und darum in persönlichen Erscheinungen derselben, d. h. Lehrern lebt, ist eine pädagogische, eine Lehrer-Natur. Der wahre Lehrer hat sie, und wer sie nicht hat, mag ein Lehrer heissen, aber er ist keiner. In dem Grade als sich der Philosoph von Philosophie und Philosophen u. s. w., in dem Grade, als sich der Lehrer von Pädagogik und Pädagogen oder Lehrern angezogen fühlt, in dem Grade ist jener eine Philosophen-, dieser eine Lehrer-Natur. Und „funden ihn mitten unter den Lehrern“. Wo findet man dich? Wo darf man sicher sein, dich zu finden? In der Schenke, hinter dem Ofen — oder wo? Wahres Sein ist Leben, wahres Leben Sein. Das Tun folgt von selbst; aber man erkennt das Sein nur am Tun, an den Früchten. Die eigentliche Wahrheit ist keine theoretische, sondern sie ist praktisch; die wirklich gewordene, ins Leben gerufene, zu Fleisch und Blut gewordene Wahrheit ist die eigentliche Wahrheit. Worte sind wohlfeil; kein Mensch glaubt ihnen mehr; ihrer Tausend wiegen nicht den kleinsten Gedanken auf; wir wollen alle auf ewig von ihnen dispensiren; endlich ist es Zeit zum Handeln. Zeige uns, was du willst und bist, durch das, was du tust! Willst du ein Lehrer sein, handle als Lehrer, und lass dich finden unter den Lehrern! Oder fehlt dir das Interesse für solche Gesellschaft und Gemeinschaft? Dann fehlt dir der Lehrer-Sinn, der Lehr-Sinn. Das wirst du aber nicht zugeben, und darin hast du recht. Sei daher ein konsequenter, ein ganzer Mensch!

Das Denken ist, wie Schleiermacher in seinen psychologischen Vorlesungen zeigte, eine Funktion der Gattung, d. h. entsteht nur durch die Gemeinschaft der Menschen. Ein einziger Mensch auf der Erde würde gar nicht denken, oder es müssten sich andere (intelligente) Wesen zu ihm gesellen. Durch den Verkehr der Menschen miteinander entstehen die Gedanken. Das Kind lernt von den Eltern, dem Lehrer denken und sprechen. Kein Buch kann sie ersetzen. So kann auch kein Buch dem Lehrer

den Lehrer ersetzen. Eine geistig-lebendige Wechselwirkung unter den Lehrern hervorrufen, ist darum wichtiger, als gute Bücher für dieselben schreiben. Einer lernt nicht bloss vom andern, sondern einer durch den andern. Das weiss jeder, dass man durch einen lebendigen Menschen am stärksten erregt, am meisten zu Gedanken bestimmt wird. Neue Gedanken zu hören, ist ein göttliches Vergnügen. Oft — wer hätte das nicht mit freudigem Staunen erfahren? — entsteht in zwei mit einander verkehrenden Menschen derselbe Gedanke plötzlich; der eine nimmt ihn dem andern vom Munde weg. Die lebendige Gemeinschaft erzeugt ganz neue Gedanken, die vorher keiner der Teilnehmer hatte. Darin liegt das Fördernde der Gemeinschaft. Junge, strebende Leute fühlen das am meisten; werden sie isolirt, in einen Erdwinkel verschlagen, so fühlen sie es schmerzhaft, wie die Gedanken-Armut sie beschleicht. Man muss sehr reich sein, wenn man in der Abgeschlossenheit nicht verarmen soll. Darum kann der Lehrer auf dem Lande am wenigsten die Lehrer-Konferenz missen. Kehrt er aus ihr zurück, er fühlt sich wie neugeboren; es ist ihm, wie wenn er nach langem Fasten von einer gesunden Mahlzeit aufstünde. Er hat nicht nur neue Geistesnahrung gewonnen, sondern die Gedanken, die er etwa schon hatte, werden ihm auch erst dadurch gewiss, dass andere sie auch haben. Ob das, was ich zu sehen glaube, wirklich da ist und so ist, wie ich es sehe, wird erst dann zur Gewissheit, wenn andere dasselbe sehen. Darin liegt der Grund der Freude bei der Wahrnehmung, dass andere dieselben Ansichten haben, die wir haben. Aus allem folgt: Isolire den Menschen — und du wirst an ihm zum Dieb! Meide die Gesellschaft der Geistesverwandten — und du wirst zum Bettler! Geselle ihn zu einem besseren — und du veredelst ihn! Isolirung ist Beschränkung, Verkümmern, — Verbindung ist Erweiterung, Entwicklung. — —“