

Zeitschrift: Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins
Herausgeber: Bündnerischer Lehrerverein
Band: 15 (1897)

Artikel: Bericht über die kant. Lehrerkonferenz in Thusis : am 28. November 1896
Autor: [s.n.]
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-145541>

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>

Bericht über die kant. Lehrerkonferenz in Thusis

am 28. November 1896.

Es darf als ein günstiges Zeichen für den Berufseifer angesehen werden, wenn sich Samstag den 28. November cirka 200 Lehrer in Thusis zur kantonalen Lehrerkonferenz zusammenfanden. Unter den Klängen der Musik bewegte sich die stattliche Schar, die ein Extrazug um 10 Uhr nach Thusis gebracht hatte, nach dem neuen Posthotel, in dessen geräumigem Saale Seminardirektor Conrad alsbald die Versammlung eröffnete. Nach Begrüssung der Erschienenen sprach er, anschliessend an das Hauptthema der Verhandlungen, über die Fortschritte auf pädagogischem Gebiete in den letzten Decennien:

Das Haupttraktandum des heutigen Tages bildet der darstellende Unterricht in seiner Anwendung auf die Geographie. Es ist dies ein Gegenstand, der gewiss manchem unserer Lehrer noch völlig neu, manchem andern zwar bekannt, aber keineswegs ganz klar ist. Vor 15—20 Jahren hat im Kanton Graubünden noch niemand von darstellendem Unterricht gesprochen. In der Praxis freilich ist es öfters vorgekommen und kommt es gewiss auch gegenwärtig etwa vor, dass ein Lehrer darstellend unterrichtet. Er thut es, ohne es zu wissen und ohne es zu wollen. Darum fehlt aber dieser Anwendung unseres Unterrichts meistens auch die Planmässigkeit und die Konsequenz. Heute wird er in einem bestimmten Falle instinktiv gebraucht, morgen und übermorgen in Fällen, wo die Anwendung viel näher läge, wieder nicht. Die bewusste Anwendung des darstellenden Unterrichts, die sich stützt auf eine klare Einsicht in dessen Wesen und dessen psychologische Gründe, ist ganz neu, und doch glaube ich, dass kaum eine Seite der speziellen Unterrichtsmethodik so fest begründet und so einleuchtend ist wie gerade der darstellende Unterricht. Die Arbeit des Herrn Referenten wird wohl schon manchen davon überzeugt haben, und die Diskussion wird diese Überzeugung hoffentlich noch befestigen. Ich glaube also, füglich behaupten zu dürfen, dass wir es im darstellenden Unterricht mit einem wesentlichen Fortschritt auf methodischem Gebiet zu thun haben. Es

ist dies aber nicht der einzige Fortschritt, der sich seit Pestalozzi, dessen 100. Geburtstag wir dies Jahr feierten, vollzogen hat. Wie gross auch die Verdienste Pestalozzis neben seiner Bedeutung in volkswirtschaftlicher Beziehung und mit Rücksicht auf die Erziehung überhaupt speziell in der Methodik des Volksschulunterrichts waren, so dürfen wir wohl, ohne unbescheiden zu sein, ruhig behaupten, dass wir in theoretischer Hinsicht seit seinem Tode um ein gutes Stück weiter gekommen sind.

Die Einsicht in das Wesen und die Gesetze des geistigen Lebens hat sich vertieft. Zwar fehlt es uns gegenwärtig noch an einer allgemein anerkannten, festen Theorie über die eigentliche Natur der Seele als solcher. Die Fragen: ist sie ein rein immaterielles Wesen oder eine blosser Funktion physischer Vorgänge, hat sie ursprüngliche Vermögen, oder lassen sich alle Erscheinungen auf geistigem Gebiet auf Wirkung und Gegenwirkung von Vorstellungen zurückführen, haben noch keine allgemein befriedigende Antwort gefunden. In der Theorie und Praxis des Unterrichts und der Erziehung überhaupt hängt aber auch sehr wenig, um nicht zu sagen nichts, von der Erledigung solcher Fragen ab. Wer da meint, eine neue Unterrichtslehre damit abweisen zu können, dass die Anschauungen des betreffenden Pädagogen hinsichtlich des Wesens der Seele unhaltbar seien, verrät bloss, dass er die wahren Grundlagen der Methodik nicht kennt. Diese liegen in den Gesetzen des geistigen Geschehens, in den Gesetzen über Produktion und Reproduktion der Vorstellungen, über Apperzeption, Aufmerksamkeit, Interesse, Begriffsbildung etc.

Und diese Gesetze leiten wir nicht aus dem Wesen der Seele, sondern aus der Erfahrung ab, aus der genauen Beobachtung der Äusserungen des seelischen Lebens und der Vergleichung dieser Ausserungen unter sich. Daher rührt es denn auch, dass man hinsichtlich der so gefundenen psychischen Gesetze und in deren Anwendung in weiten Kreisen einig ist.

Auf diesem Gebiete können wir denn aber auch von wirklichen Fortschritten, von einem Hinausgehen über Pestalozzi sprechen. Vor allem besitzen wir jetzt eine viel genauere Kenntnis vom Wesen des Apperzeptionsprozesses, d. h. von der Art und Weise, wie das Neue aufgefasst wird, oder an was für Bedingungen das Verständnis einer Sache gebunden ist. Wir wissen, dass dazu alte verwandte Vorstellungen nötig sind, und welche Rolle sie beim Auftreten neuer Wahrnehmungen spielen. Darum sieht man jetzt

auch allgemein ein, dass die Leichtigkeit der geistigen Auffassung nicht von der räumlichen, sondern von der geistigen Entfernung des Objektes abhängig ist. Wir wissen, dass Form, Zahl und Sprache nicht die Anfangspunkte und die Elemente alles unseres Wissens bilden. Dementsprechend hat sich auch unsere Unterrichtsmethodik vervollkommt. Zwar ergibt sich die Gliederung des Lernprozesses nach verschiedenen Stufen schon leicht aus der Pestalozzischen Lehre vom Verhältnis der Begriffe zu den Anschauungen und von der Notwendigkeit der Übung. Die drei Hauptstufen der Anschauung, der Begriffsbildung und der Übung sind damit schon gegeben. Aber die strenge methodische Forderung dieser Gliederung suchen wir doch bei Pestalozzi vergebens, ebenso die scharfe Auseinanderhaltung der Stufe der Vergleichung und der Zusammenfassung und den Grundsatz, dass das Neue durch Hinweis auf das verwandte Alte vorzubereiten sei. Die Ausbildung der Lehre von den 5 formalen Stufen bildet mithin auch etwas, das sich seit Pestalozzi vollzogen, und angesichts der Thatsache, dass die Richtigkeit dieser Theorie in immer weitem Kreisen zugegeben wird, stehe ich nicht an, auch darin einen Fortschritt zu erblicken. Ebenso verhält es sich mit der Konzentration, d. h. mit der gleichzeitigen Behandlung verwandter Stoffe in verschiedenen Fächern. Auch diese Lehre gewinnt in ihrer freieren Auffassung und Ausgestaltung immer mehr Freunde, und sie ist vollständig in der Zeit nach Pestalozzi entstanden.

Der genauen Einsicht in das Wesen der geistigen Vorgänge, speziell des Vorgangs der Apperzeption, verdanken wir ferner die Aufnahme der Geschichte, der Geographie und der Naturgeschichte in den Lehrplan des Volksschulunterrichts, für die Pestalozzi noch keinen Raum fand, und welcher Fortschritt darin liegt, sieht jeder ein, der sich bewusst ist, dass es hauptsächlich diese Fächer sind, die dem kindlichen Geiste Sachvorstellungen zuführen, an denen sich dann die formalen und die Kunstfächer bethätigen können. Damit hängt es zusammen, dass man von der einseitigen Auffassung der formalen Bildung, wie sie von den Pestalozzianern ausgegangen war, zurückgekommen ist. Man ist darin ziemlich einig, dass kein Stoff bloss der formalen Bildung wegen behandelt werden darf, und hat darum auch einen grossen Teil des grammatischen Apparats als überflüssig erklärt und dafür andern Stoffen mit realem Inhalt, wie z. B. den naturkundlichen, bedeutend mehr Platz eingeräumt.

Sogar das Grundprinzip Pestalozzis, das Prinzip der Anschauung, ist im Laufe der Zeit hauptsächlich durch Fröbel vertieft worden, indem er zum Mittel der Sprache, das Pestalozzi vorwiegend benutzte, das Mittel der Arbeit hinzufügte. Es ist klar, dass die Anschauung von einem Dinge genauer und vollkommener wird, wenn die Kinder es nicht nur ansehen und sich mündlich darüber äussern müssen, sondern wenn sich auch ihre körperliche Thätigkeit darauf bezieht, wenn sie es umgestalten, verändern, neuschaffen müssen etc. Diesem Zwecke dienen die Schulgärten, die Gartenpflege durch die Kinder, die Schulwerkstätten, die Kinderspielplätze, die Haushaltungsschulen, der Handfertigkeitsunterricht für Mädchen. Wer wollte darin nicht ebenfalls eine schöne Errungenschaft unseres Jahrhunderts erblicken, die in mancher Hinsicht freilich durch Pestalozzi begründet wurde, nach ihm aber erst zur Entwicklung gelangte und jetzt noch einer grossen Vervollkommnung fähig ist.

Wenn es mithin unleugbar ist, dass seit Pestalozzi grosse Fortschritte auf pädagogischem Gebiete zu verzeichnen sind, so darf uns das doch nicht zu hochmütiger Überhebung verleiten. Wie viele dieser schönen Anschauungen stehen in der Theorie fest, und die Praxis bewegt sich unbekümmert darum im alten Geleise. Ja in dieser Hinsicht stehen wir in manchen Dingen weit hinter Pestalozzi. Denken wir nur an das Prinzip der Anschauung. Wer betet Pestalozzi nicht gläubig nach: „Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis.“ Und doch wird auf keinem Gebiete so viel gesündigt wie gerade auf diesem. Nehmen wir einmal das Fach, das uns heute weiter beschäftigen wird, die Geographie. Wie schlimm ist es da oft mit der Anschauung bestellt! Da gilt die Karte alles, die Sache nichts. Und welches mangelhafte Anschauungsmittel ist die Karte doch. Von der Grösse ganz abgesehen, bietet sie auch sonst ein höchst mangelhaftes Bild. Ausser der horizontalen Gliederung vermag ein Volksschüler der Karte wenig oder nichts zu entnehmen. Die vertikale Gliederung ist meist in einer solchen Weise angedeutet, dass sich auch ein Geübter darnach nur ungenaue Vorstellungen bilden kann. Es muss schon günstig sein, wenn man erkennen soll, ob die Abhänge steil oder sanft abfallen. Von der Art der Vegetation, ob sie bewaldet, mit Weiden, Wiesen, Obstgärten, Äckern oder Weinbergen besetzt sind, stellt sie gar nichts dar. Diese Mängel machen sich natürlich um so fühlbarer, je mehr die Heimat-

kunde vernachlässigt wird, je weniger man sich bemüht, auf Grund dadurch gewonnener Anschauungen den Schülern ein Verständnis der Karte zu eröffnen. In dieser Hinsicht könnte mancher Schulmeister noch viel von Pestalozzi lernen. Wie oft spielt sich die Heimatkunde innerhalb der 4 Wände ab, und wie selten fällt es einem Lehrer ein, auf höhern Stufen vor der Behandlung anderer Kantone in der engern oder weitem Heimat etwas Gleiches aufzusuchen und es dann geschickt zu benutzen zur Erzeugung des neuen Bildes, ähnlich wie es im Referate hervorgehoben ist!

Dann wieder in der Naturkunde! Wir sind zwar mit unsern Winterschulen hinsichtlich der Anschauung in diesem Fache in einer schlimmen Lage. Aber wie gern machen wir uns aus den ungünstigen Verhältnissen ein Faulbett und strecken uns behaglich darauf aus, statt wenigstens das zu thun, was in unsern Kräften steht! Durch Anlegen eines kleinen botanischen Gartens im Schulzimmer, durch Spaziergänge im Frühjahr und im Herbst, durch Exkursionen im Sommer, durch kleinere Schulreisen, durch Sammlungen und Präparate liesse sich der Übelstand grösstenteils heben. Aber wie viele thun hierin auch nur das Geringste! Ähnlich wird die Anschauung vernachlässigt in der Geschichte, wo historische Örtlichkeiten und Museen aufzusuchen wären, im Rechnen, wo die Kinder vorab über die den Aufgaben zu Grunde liegenden sachlichen Verhältnisse durch eigene Anschauung belehrt, im Deutschen, wo vor der Behandlung eines Lesestückes häufig durch Spaziergänge in Feld und Wald die nötigen Anschauungen gesammelt werden sollten!

Wer wollte es leugnen, dass wir hinsichtlich der Anschauung in unserer Praxis noch keineswegs das leisten, was im Prinzip schon Pestalozzi gefordert hat, und in anderer Hinsicht thun wir es ebenso wenig. Wie klar hat er z. B. den Abstraktionsprozess erkannt und gestützt darauf verlangt, dass man zuerst mit Sachen und dann erst mit nackten Zahlen rechne. Wieviel Lehrer befolgen dies aber in der Praxis? Werden nicht z. B. im Rechnen und im Deutschen oft noch Regeln und Gesetze einfach gegeben, statt dass man sie aus Beispielen ableitet, und werden die Kinder nicht noch oft mit einem trockenen Katechismus, losgelöst von der bibl. Geschichte, gequält? Endlich wie steht es mit der Anregung der Kinder zum Lernen? Müssen da nicht noch oft die Rute, böse Worte und saure Gesichter das wirken, was die Freude am Unterrichtsstoffe und am Lernen thun sollte?

Möchte die Erinnerung an Pestalozzi, die wir dieses Jahr erneuert haben, und die dadurch geweckte Begeisterung sich recht wirksam erweisen und recht viele von uns mit dem ernstesten Streben erfüllen, die als richtig erkannte Theorie auch immer mehr in der Praxis zu befolgen.

Nach diesen einleitenden Worten erhielt Herr Lehrer *Manni* von *Andeer* das Wort zum ersten Votum über das *Referat von Reallehrer Giger* in *Thusis* über den *darstellenden Unterricht in der Geographie*. Er gliederte seine Ausführungen nach folgenden Gesichtspunkten:

1. Warum ist die bisherige Behandlungsweise zu verwerfen?
2. Warum ist die in der Präparation vorgeschlagene Art der Behandlung vorzuziehen?
3. Was setzt der darstellende Unterricht voraus?
4. Welche Veranschaulichungsmittel sind notwendig?

Der erste Votant befand sich durchwegs in Übereinstimmung mit dem Referenten und ging, wie dieser, mit der bisherigen Methode, die vielfach nichts als leere Namen und Zahlen ohne die entsprechenden Sachvorstellungen bietet, scharf ins Gericht.

Reallehrer Schmid behauptet, das Wesen des darstellenden Unterrichts sei schon lange bekannt, und sucht dies durch kurze Kennzeichnung der Methode Hennings, eines Schülers von Pestalozzi, und Winklers zu beweisen. Er ist zwar kein Gegner dieses Unterrichtsverfahrens, warnt aber vor Geringschätzung des bisher Geübten und Geleisteten. Auch möchte er den Namen des darstellenden Unterrichts lieber aufgeben, wozu sogar Herbartianer geraten haben.

Seminardirektor Conrad führt die Anschauungen des Voredners auf eine Identifizierung des darstellenden und des entwickelnden Unterrichtes zurück. Diese beiden Begriffe decken sich aber keineswegs. Jener benutzt, um die Schüler das Neue selbst finden zu lassen, vorwiegend gleichartige Vorstellungen, dieser die ursächlichen Zusammenhänge.

Einer längeren Diskussion rief die Frage, ob im Geographie-Unterricht von der Karte auszugehen sei, oder ob der darstellende Unterricht zunächst ohne äussere Anschauungsmittel für sich allein aufzutreten habe. Professor Florin und Seminardirektor Conrad vertreten die Ansicht, dass es im Interesse der Anschaulichkeit liege, stets vor der Benutzung der Karte mit Hilfe ähnlicher Vorstellungen aus der Heimat ein Phantasiebild von dem neuen Objekt

das der sinnlichen Anschauung nicht zugänglich sei, zu erzeugen; denn gehe man von der Karte aus, so bleiben die Kinder gar oft bei diesem dürftigen Bilde stehen, ohne sich auch nur zu fragen, wie die betreffende Gegend in Wirklichkeit aussehen möchte. Zu einer Vorstellung der wirklichen Sache, statt der des blossen Kartenbildes, gelangen sie aber, wenn man Zug um Zug der neuen Anschauung aus der Heimat entlehne. Nun bestehe aber allerdings eine Aufgabe des Geographie-Unterrichts auch darin, die Kinder zu befähigen, eine Karte richtig zu lesen. Darum müsse man in obern Klassen auch etwa die Karte an die Spitze stellen und die Kinder anhalten, das dort Dargestellte zu entziffern und in die richtigen Sachvorstellungen zu übertragen.

Reallehrer Schmid glaubt, dass es den Kindern nicht schwer falle, das Kartenbild richtig zu deuten, wenn sie durch gründliche Behandlung der Heimatkunde und graphische Darstellung der hier vorkommenden Berge, Flüsse etc. in das Verständnis der Karte eingeführt worden seien.

Lehrer Th. Schneller und Seminardirektor Conrad warnen vor der Planlosigkeit bei Besprechung eines geographischen Objekts. Die alten Kategorien (Lage, Grösse, Grenze etc.) eignen sich allerdings für die Behandlung eines grössern Gebiets, wie z. B. eines Kantons, nicht, indem sie die Entstehung eines einheitlichen Gesamtbildes erschweren, wenn nicht ganz unmöglich machen. Aber bei der Betrachtung kleinerer Teile sollte man sie sich doch stets gegenwärtig halten, damit es dem zu bildenden Gedankenkreis nicht an Ordnung und Übersichtlichkeit fehle.

In der Diskussion über die Voraussetzungen des darstellenden Unterrichts, mit der die Besprechung des ersten Themas am Nachmittag schloss, wurde vom ersten Votanten und andern Rednern einer sorgfältigen Heimatkunde warm das Wort gesprochen. Besonders wurde betont, dass man die Kinder auch wirklich hinausführen müsse, um ihnen die geographischen Objekte in natura zu zeigen. Vieles haben sie zwar schon gesehen, es aber nicht angeschaut, und deshalb seien ihre Vorstellungen oft von sehr naheliegenden Dingen äusserst mangelhaft. Eine Berichtigung und Ergänzung müsse auf dem Wege der sinnlichen Anschauung erfolgen. Herr Professor Florin benutzte die Gelegenheit, um darauf hinzuweisen, dass die Epen Homers und Göthes reich seien an Beispielen des darstellenden Unterrichts.

In seinem Schlusswort konnte der Referent, der auch vorher mehrfach in die Diskussion eingegriffen hatte, um seinen im Jahresbericht dargelegten Standpunkt zu verteidigen, mit Genugthuung konstatieren, dass sich grundsätzliche Gegner des darstellenden Unterrichts nicht gezeigt haben, und die Hoffnung ausdrücken, dass man nun auch in der Praxis Versuche mit der neuen Methode mache.

Das zweite *Traktandum* bildete das *Zirkular des Tit. Erziehungsdepartements über die Hilfskasse für bündnerische Volksschullehrer*. Herr Lehrer Mettier erläuterte dieses Kreisschreiben, und auf seinen Antrag wurde folgender Beschluss gefasst: „Die Lehrerschaft wünscht:

1. Wechselseitige Versicherung der Lehrerschaft mit eigener Kasse.
2. Versicherung auf Alters-, Invaliditäts-, Witwen- und Waisenrente.
3. Eventuell, wenn obiger Vorschlag nicht angenommen werden sollte, Versicherung auf Todesfall oder Altersrente mit Gegenseitigkeit, bei Sicherstellung durch den Kanton oder bei einer auf Gegenseitigkeit beruhenden Versicherungsgesellschaft.
4. Bezüglich des Eintritts älterer Lehrer wünscht die Lehrerschaft Bestimmungen, wodurch er auch diesen ermöglicht werden kann.
5. Das Maximum der Rente sollte nicht unter die Hälfte der Besoldung, also nicht unter 300 Fr., heruntersinken.“

Als letztes *Traktandum* folgte die *Statutenrevision*. Der vom Vorstand vorgelegte Entwurf wurde ohne Diskussion in globo angenommen. Dann schloss der Präsident die Verhandlungen mit dem Wunsche, dass sich die Früchte der heutigen Besprechungen bald zeigen möchten.

Natürlich hätten selbst die eifrigen Bündner Schulmeister nicht so lange ausgehalten, wenn sie inzwischen nicht Gelegenheit gehabt hätten, sich bei einem ausgewählten Mittagessen auch leiblich zu stärken. Beim Bankett brachte man auf Anregung von Seminardirektor Conrad ein Hoch aus auf Lehrer Riedhauser in St. Gallen, der den in Thusis versammelten Kollegen telegraphisch einen Gruss geschickt, ein Hoch auf die Direktion der Rätischen Bahn, die durch Einlegung von Extrazügen und Fahrpreiserlässigung den Besuch der Konferenz erleichtert hatte, und ein

drittes auf die Thusner Blechmusik für die freundliche Begrüssung am Bahnhofe. Herr Reallehrer Schmid verglich in humoristischer Weise die bündnerische Volksschule mit der Schmalspurbahn, den Erziehungsdirektor mit dem Oberzugführer und den Seminardirektor mit dem Oberheizer. Die eidgenössische Volksschule müsse als die Normalbahn bezeichnet werden, als deren trefflichster Oberzugführer der verstorbene, unvergessliche Bundesrat Schenk zu betrachten sei. Um auch etwas an ein Werk dieser Normalbahnangestellten beizutragen, empfahl der Redner den Ankauf des Lehrerkalenders, wodurch die Lehrerweisenstiftung geäufnet werden könne. Gleichzeitig ermunterte er die Lehrer Bündens zum Eintritt in den Schweizerischen Lehrerverein. Sein Hoch galt dem Gedeihen der Schmal- und Normalspur in der Volksschule.

Nach Schluss der Verhandlungen um 5 Uhr liess man auch das Vergnügen zu seinem Rechte kommen. Hier unterhielten sich eine Anzahl in heiterer Tafelrunde; dort drehten sich andere in frohem Tanz*).



*) Man möge die Kürze des Berichtes über die Thusner Konferenz damit entschuldigen, dass er bloss nach der Erinnerung und nach Zeitungsreferaten abgefasst werden musste. Der Präsident des Vereins hatte nicht erwartet, dass er am Ende auch noch die Funktionen des Aktuars ausüben müsse.