Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter

Band: 3 (1884-1885)

Heft: 6

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.07.2025

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

Bündner
Seminar-Blätter

Herausgegeben von THEODOR WIGET.

No. 6. III. Jahrgang. Winter 1884/85.

Erscheinen während des Winters 6 Mal. — Abonnementspreis Fr. 1. 50.

Präparationen zur Addition und Subtraktion der gemeinen Brüche.

(Für das fünfte Schuljahr berechnet.)

Von B. Eggenberger in Rorschach.

I. Stufe. A. Rechnen mit kleinern Zeitteilen als Stunden.

Bekannt sind $^1/_2$ Stunden, $^1/_4$ und $^3/_4$ Stunden.

1. Rechnen mit bekannten Wegstrecken:

Der äussere Bahnhof ist $^1/_4$ Stunde, Staad $^1/_2$ Stunde und Tal 1 Stunde vom Schulhause entfernt. (Differenz?)

2. Addition und Subtraktion.

a) mit $^1/_2$ Stunden
b) „ $^1/_4$ „
c) „ $^1/_2$ und $^1/_4$ Stunden.

z. B. $^1/_2$ Std. + $^1/_2$ Std. = 1 Std.; denn 30 M. + 30 M. = 60 M. = 1 Std.
$^3/_2$ „ + $^1/_2$ „ = 2 „ „ . . . . .
$^3/_4$ „ — $^1/_4$ „ = $^1/_2$ „ „ . . . . .
$^1/_2$ „ + $^1/_4$ „ = $^3/_4$ „ „ . . . . .

3. *Schreiben der Brüche,* (weil sie meiner Klasse von den Teilungsrechnungen her bekannt sind.)

4. (Stille Beschäftigung.) *Schreiben der gemachten Add. u. Subtr.* frei aus dem Gedächtnisse [1]).

II. Stufe A. a) 1. Welcher Teil der Stunde sind 20 Min.? (Wanduhr.)

Aufzählen und Schreiben der Drittel-Stunden: $^1/_3$, $^2/_3$, $^3/_3$ Std.

1 Std. = $^3/_3$ Std.

2. Add. und Subtr. der Drittel-Stunden.

$^1/_3$ Std. + $^1/_3$ Std. = $^2/_3$ Std.; denn 20 Min. + 20 M. = 40 M. = $^2/_3$ Std.
1 „ — $^1/_3$ „ = $^2/_3$ „ „ . . . . . .

Kürzer:

$^2/_3$ Std. + $^2/_3$ Std. = 2 + 2 Drittel Std. = $^4/_3$ Std.
$^5/_3$ „ — $^2/_3$ „ = 5 — 2 „ „ = $^3/_3$ „

b) 1. Welcher Teil der Std. sind 10 Min.?

Aufzählen und Schreiben der Sechstel Std.: $^1/_6$, $^2/_6$, $^3/_6$, $^4/_6$, $^5/_6$, $^6/_6$ Std.

1 Std. = $^6/_6$ Std.

[1]) Dieses Verfahren kann nach jeder Lektion mit Vorteil praktizirt werden.

2. Add. und Subtr. der Sechstel Stunden:

$^2/_6$ Std. + $^3/_6$ Std. = $^5/_6$ Std.; denn 20 Mn. + 30 Mn. = 50 Mn. = $^5/_6$ Std.
$^4/_6$ „ — $^1/_6$ „ = $^3/_6$ „ „ . . . . . .

Kürzer:

$^4/_6$ Std. + $^3/_6$ Std. + $^5/_6$ Std. = 4 + 3 + 5 Sechstel Std. = $^{12}/_6$ Std.
$^9/_6$ „ — $^4/_6$ „ = 9 — 4 Sechstel Std. = $^5/_6$ Std.

c) 1. Welcher Teil der Std. sind 5 Min.?

Aufzählen u. Schreiben der Zwölftel Std.: $^1/_{12}$, $^2/_{12}$, $^3/_{12}$, $^4/_{12}$, $^5/_{12}$, $^6/_{12}$ etc. Std.
1 Std. = $^{12}/_{12}$ Std.

2. Add. und Subtr. der Zwölftel Stunden.

$^3/_{12}$ Std. + $^4/_{12}$ Std. + $^5/_{12}$ Std. = $^{12}/_{12}$ Std.; denn 15 Min. + 20 Min. + 25 Min. = 60 Min. = $^{12}/_{12}$ Std.; denn
$^7/_{12}$ Std. — $^5/_{12}$ Std. = $^2/_{12}$ Std.; denn . . . . .

Kürzer:

$^4/_{12}$ Std. + $^7/_{12}$ Std. + $^5/_{12}$ Std. = 4 + 7 + 5 Zwölftel Std. = $^{16}/_{12}$ Std.
$^8/_{12}$ „ — $^5/_{12}$ „ = 8 — 5 Zwölftel Std. = $^3/_{12}$ Std.

I. Stufe B. Rechnen mit Bruchfranken.

Bekannt ist der halbe Franken.

1. Addition und Subtraktion mit Zweitel Franken:

$^1/_2$ Fr. + $^3/_2$ Fr. = $^4/_2$ Fr.; (Sparheft)
1 „ — $^1/_2$ „ = $^1/_2$ „

2. 1 Fr., 2 Fr., 3 Fr. = ?/2 Fr. u. s. f.

3. Schreiben des Bruches bekannt.

II. Stufe B. a) *1. Welcher Teil eines Fr. sind 20 Rappen?*

(Zwanzigrappenstücke.)

Aufzählen und Schreiben der Fünftel Fr.: $^1/_5$, $^2/_5$, $^3/_5$, $^4/_5$, $^5/_5$ Fr.
1 Fr. = $^5/_5$ Fr.

2. Add. und Subtr. der Fünftel Franken.

$^2/_5$ Fr. + $^2/_5$ Fr. = $^4/_5$ Fr., denn 40 Rp. + 40 Rp. = 80 Rp. = $^4/_5$ Fr.
$^5/_5$ „ — $^2/_5$ „ = $^3/_5$ „ denn . . . . . .

Kürzer:

$^4/_5$ Fr. + $^5/_5$ Fr. + $^3/_5$ Fr. = 4 + 5 + 3 Fünftel Fr. = $^{12}/_5$ Fr.
$^7/_5$ „ — $^3/_5$ „ = 7 — 3 „ „ = $^4/_5$ Fr.

b) *1. Welcher Teil des Fr. sind 10 Rappen?* (Zehnrappenstück.)

Aufzählen u. Schreiben der Zehntel Franken: $^1/_5$, $^2/_5$, $^3/_5$, $^4/_5$, $^5/_5$ etc. Fr.
1 Fr. = $^{10}/_{10}$ Fr.

2. Add. und Subtr. der Zehntel Franken:

$^3/_{10}$ Fr. + $^4/_{10}$ Fr. + $^2/_{10}$ Fr. = $^9/_{10}$ Fr.; denn 30 Rp. + 40 Rp. + 20 Rp. = 90 Rp. = $^9/_{10}$ Fr.
$^9/_{10}$ Fr. — $^7/_{10}$ Fr. = $^2/_{10}$ Fr.; denn . . . . .

Kürzer:

$^4/_{10}$ Fr. + $^7/_{10}$ Fr. + $^9/_{10}$ Fr. = 4 + 7 + 9 Zehntel Fr. = $^{20}/_{10}$ Fr.
$^{12}/_{10}$ „ — $^8/_{10}$ „ = 12 — 8 „ „ = $^4/_{10}$ „

3. *Einprägen* des Zählers und des Nenners.

4. *Veranschaulichung* der Brüche an anderen Sachgebieten.

III. Stufe. a. *Vergleichung der Brüche mit Ganzen.*

1 Std. = $^6/_6$ Std.
1 Jahr = $^6/_6$ Jahr
1 Dtzd. = $^6/_6$ Dtzd.
Also 1 = $^6/_6$
Regel: 1 = $^2/_2$, $^3/_3$, $^4/_4$, $^5/_5$ etc.

b. *Vergleichung der Brüche unter sich.*

1. $^2/_3$ Std. > $^2/_3$ Std.; denn . . .
$^2/_3$ Jahr > $^2/_3$ Jahr; denn . . .
$^2/_3$ m > $^2/_3$ m;

Satz: Je grösser der Nenner (bei gl. Zählern), desto kleiner der Bruch.

2. $^2/_5$ Fr. < $^4/_5$ Fr.; denn . . .
$^3/_5$ m < $^4/_5$ m; denn . . .
$^3/_5$ q < $^4/_5$ q;

Satz: Je kleiner der Zähler (bei gl. Nennern), desto grösser der Bruch.

c. *Erweitern.*

1. $^1/_3$ Jahr = $?/_{12}$ Jahr; denn . . .
$^1/_3$ Std. = $?/_{12}$ Std.; denn . . .
$^1/_3$ l = $?/_{12}$ l.

Regel: $^1/_3 = \frac{1 \cdot 4}{3 \cdot 4} = {}^4/_{12}$

2. 3 Fr. = $?/_4$ Fr.
3 Std. = $?/_4$ Std.
3 m. = $?/_4$ m.

Regel; $3 = \frac{3 \cdot 4}{4}$

3. $3^1/_5$ Fr. = $?/_5$ Fr.
$3^1/_5$ Std. = $?/_5$ Std
$3^1/_5$ Jahr = $?/_5$ Jahr

Regel: $3^1/_5 = \frac{3 \cdot 5}{5} + {}^1/_5 =$

d) *Kürzen.*

1. $^8/_{12}$ Jhr. = $?/_3$ Jhr.
$^8/_{12}$ Std. = $?/_3$ Std.
$^8/_{12}$ Fr. = $?/_3$ Fr.

Regel: $^8/_{12} = \frac{8 : 4}{12 : 4} = {}^2/_3$

2. $^{12}/_4$ Jhr. = ? Jhr.
$^{12}/_4$ Fr. = ? Fr.
$^{12}/_4$ m. = ? m.
$^{15}/_6$ Std. = ? Std.
$^{15}/_6$ l. = ? l.
$^{15}/_6$ q. = ? q.

Regel: $^{12}/_4 = 12 : 4 = 3$
$^{15}/_6 = 15 : 6 = 2^1/_2$

e) Addition und Subtraktion gleichnamiger Brüche.

$^3/_4$ Fr. + $^1/_4$ Fr. + $^5/_4$ Fr. = 3 + 1 + 5 Viertel Fr.
$^3/_4$ m. + $^1/_4$ m. + $^5/_4$ m. = 3 + 1 + 5 „ m.
$^3/_4$ l. + $^1/_4$ l. + $^5/_4$ l. = 3 + 1 + 5 „ l.
Regel: $^3/_4 + {}^1/_4 + {}^5/_4 = 3 + 1 + 5 = 2^1/_4$.

Die Regel für die Subtraktion wird in gleicher Weise gewonnen.

f) Addition und Subtraktion ungleichnamiger Brüche.

Es sei bemerkt, dass hier nicht willkürlich gewählte Brüche addirt und subtrahirt werden. Die höchsten Nenner sind nach der Präparation Zehntel und Zwölftel, und darum heissen die Hauptgruppen der Brüche: $^1/_2$, $^1/_5$, $^1/_{10}$ und $^1/_2$, $^1/_3$, $^1/_4$, $^1/_6$, $^1/_{12}$. Nachdem die Brüche eingerichtet sind, ist das Verfahren gleich wie oben.

IV. Stufe. 1. 1 = $^2/_2$, $^3/_3$, $^4/_4$, $^5/_5$.

2. $^1/_2 = {}^?/_{10} = \frac{1 \cdot 5}{2 \cdot 5} =$

$3 = {}^?/_4 = \frac{3 \cdot 4}{4} =$

$3^1/_5 = {}^?/_5 = \frac{3 \cdot 5}{5} + {}^1/_5 =$

3. $^8/_{12} = {}^?/_3 = \frac{8 : 4}{12 : 4} =$

$^{12}/_4 = 12 : 4 =$

$^{15}/_6 = 15 : 6 =$

4. $^3/_4 + {}^1/_4 + {}^5/_4 = \frac{3 + 1 + 5}{4} =$

$^4/_5 - {}^3/_5 = \frac{4 - 3}{5} =$

5. $^1/_2 + {}^3/_5 + {}^7/_{10} = \frac{5 + 6 + 7}{10} =$

$^3/_4 - {}^2/_3 = \frac{9 - 8}{12} =$

V. Stufe. 1. Zeichnen und Einteilen der Uhr in Teilstunden; dann addiren und subtrahiren der Teile an der Zeichnung. Ebenso beim Dezimeter.

2. *Bilden der Zwölftel- und Zehntelreihe.*

$^1/_{12} + {}^1/_{12} = {}^1/_6$	$^1/_{10} + {}^1/_{10} = {}^1/_5$
$^1/_6 + {}^1/_{12} = {}^1/_4$	$^1/_5 + {}^1/_{10} = {}^3/_{10}$
$^1/_4 + {}^1/_{12} = {}^1/_8$	$^3/_{10} + {}^1/_{10} = {}^2/_5$
$^1/_3 + {}^1/_{12} = {}^5/_6$	$^2/_5 + {}^1/_{10} = {}^1/_2$
$^5/_6 + {}^1/_{12} = {}^1/_2$	$^1/_2 + {}^1/_{10} = {}^3/_5$

(Diese Reihen sind bis auf ein Ganzes auszudehnen und vorwärts und rückwärts einzuüben. Auch mit abgeleiteten Brüchen können Reihen gebildet werden.)

3. *Mündliches und schriftliches* Rechnen nach den Aufgabesammlungen.
4. *Additionen und Subtraktionen* mit $^1/_7$, $^1/_8$, $^1/_9$, $^1/_{11}$ u. s. f.
5. *Addition und Subtraktion* gemischter Zahlen:

$$3^1/_2 + 4^3/_4 = \text{etc.}$$

Es sind namentlich Subtraktionen zu machen, wobei Ganze entlehnt werden müssen;

$$3^1/_4 - 2^3/_4 = \text{etc.}$$

(Ein Beispiel dafür ist ins System nachzutragen.)

6. *Messen verschiedener Entfernungen* mit dem Massstabe auf der Handkarte der Schweiz und Aufsuchen der Differenz.

Methodik der Gesamtschule.

Fortsetzung.

Leichter ist begreiflich das Zeichnen von *Pflanzenformen*. Man wird wohl keine einzige Planze beschreiben, auch schon in den untersten Klasse nicht, ohne daran anschliessend einige Zeichnungen entwerfen zu lassen: Wurzel und Blattformen, Blattrand, Blattnerven, Längs- und Querschnitt des Stengels, Form der Kelch- und Kronenblätter u. s. w. Schon die Kleinsten zeigen dazu viel Eifer und Geschick und erhalten dadurch die fruchtbarsten Antrieb zur *genauen* Betrachtung der Dinge. — So wird das Zeichnen naturkundlicher Formen zu einer reichen Fundstelle zweckdienlicher Aufgaben für die stillen Beschäftigungen.

Viel kürzer, als in den bisher durchlaufenen Fächern, kann ich mich im Aufzeigen von Beschäftigungsstoffen für den

D. Deutschen Unterricht

halten, indem ja, wie schon angedeutet wurde, die Zeit der stillen Beschäftigung für Naturkunde, Geschichte und zum Teil sogar Geographie (in manchen kombinirten Schulen) mit sprachlichen Übungen ausgefüllt wird. Daraus ist ersichtlich genug, dass man hier eher Pensen zu finden weiss. —

Die schriftlichen Aufgaben im Deutschen beziehen sich ausser auf die Anfertigung der besprochenen Aufsätze hauptsächlich auf *Sprachübungen* und *Abschriften* aus dem Lesebuch.

Wir wollen zunächst die *Abschreibübungen* einer kurzen Prüfung unterstellen.

Das Abschreiben eines Stückes aus dem Lesebuch wird gewöhnlich aufgegeben, wenn der mündliche Unterricht keine andere Aufgabe vorbereitet hat. Man wird dabei aber doch nicht annehmen dürfen, dass das Abschreiben einzig und allein zum Ausfüllen der Zeit gut sei, sonst müsste man erschrecken über die Häufigkeit dieser Aufgabe in den kombinirten Schulen.

Zunächst wird beim Abschreiben wohl auf den Gewinn gerechnet, den die Schüler in Bezug auf Orthographie und Interpunktion dabei haben sollen. Dies ist aber eine falsche Annahme; denn es wird doch zugegeben, dass es in der Orthographie hauptsächlich auf die Wörter ankommt, deren Schreibung *abweicht* von dem Eindruck, den sie dem Ohr machen und bei diesen einzelnen Wörtern wieder nur auf die schwierige Stelle. Wenn nun ganze Beschreibungen und Erzählungen abgeschrieben werden, so kommt dabei jedes Wort, das leichte wie das schwierige zu ganz gleicher Geltung; es findet gar keine Isolirung und bewusste Anschauung des Wesentlichen statt. Es ist im grossen der gleiche Fehler, wie er im kleinen begangen wird, wenn man bei der Besprechung des Wortes *Pfahl* buchstabiren lässt: Pe-ef-a-ha-el, anstatt nur das *Wesentliche* hervorzuheben: bei dem Wort Pfahl kommt es auf das „h" vor dem l an.

Dagegen kann das Abschreiben so modifizirt werden, dass es zur sehr nützlichen Aufgabe im Dienste der Orthographie wird. Man muss nämlich nicht das ganze Lesestück Wort für Wort abschreiben lassen, sondern nur eine oder mehrere orthographisch schwierige *Wortklassen*. Nachdem z. B. eine Erzählung gelesen, erklärt und reproduz rt worden ist, kann es heissen: Schreibt mir alle Wörter mit 2 n, 2 m, 2 s, 2 l, 2 t u. s. f. heraus, mit hl, hm, hn, hr, mit ie mit 2 e u. s. f. Überhaupt wird man solche Wort klassen heraussuchen lassen, die im Wochen- oder Monatsziel für die Orthographie besonders in Aussicht genommen sind. Damit kann zugleich die Aufgabe verbunden werden, Wörter früherer Bekanntschaft mit derselben Dehnung oder Schärfung aus dem Kopfe dazu zu schreiben. Die Schüler teilen ihre Tafel in so viele Kolonnen ein, als Wortklassen zum Aufsuchen bestimmt sind und tragen die Wörter in beliebiger Reihenfolge ein. Auf eines ist bei diesen Aufgaben noch besonders zu halten; es muss zum Begriffswort auch immer das Formwort hinzugeschrieben, also zum Hauptwort der Artikel, zum Zeitwort das Fürwort, damit der Sinn des Wortes unmissverständlich wird.

Dabei glaube ich aber, dass die Erfahrung allgemein bestätigt, dass das Abschreiben von Lesestücken in extenso in untern Klassen nicht die Orthographie, dagegen die *Lesefertigkeit* in hohem Masse fördert. Stellt man der III. Klasse z. B. die Aufgabe, eine besprochene Erzählung für sich still durchzulesen, um sich im Lesen zu üben, so wird man immer finden, dass dabei wenig für die Lesefertigkeit herauskommt. Der Grund dieses Misslingens liegt sehr nahe; es ist bei diesem stummen Lesen gar keine Nötigung zum genauen *Anschauen* der Wörter und zur *Korrektur* von Lesefehlern. Ganz anders ist's, wenn das Stück kopirt werden soll; dann sind die Schüler gezwungen, jedes Wort genau zu lesen; es empfiehlt sich also das stumme Lesen durch das Abschreiben zu ersetzen.

In den obersten Klassen sollte das Abschreiben zur Förderung der Lesefertigkeit nicht mehr nötig sein; auch das Herausschreiben der schwierigen Wörter wird nur noch ausnahmsweise zur Anwendung kommen müssen; dagegen tritt auf der obern Stufe das bewusste Erfassen der Interpunktion mehr in den Vordergrund und die Interpunktionslehre wird gefördert, wenn man aus einem behandelten Lesestück bestimmte Satzformen herausheben lässt, analog den orthographisch schwierigen Wörtern in den untern Klassen.

Verfolgen wir nun die Aufgaben aus dem Gebiete der sog. *Sprachübungen* in ihren verschiedenen Formen. Das Wort wurde, glaube ich, von Scherr geprägt, und die Scherrschen Übungen bilden bei einer Hauptgruppe der Sprachübungen noch heute die Grundlage; mögen noch so viele neue Lesebücher erscheinen, mit der Ankündigung der Originalität, die Sprachübungen, die sie enthalten, sind immer wieder Variationen des Scherrschen Themas. Es sind dies die Übungen in der Bildung von *Sätzen,* vom einfachen Satz an bis hinauf zur Periode. — Dabei muss aber gesagt sein, dass die Idee Scherrs durch seine Epigonen besser realisirt wird, als es durch ihn selbst geschehen ist. Wenn man sich der Sätze erinnert, die in Scherrs Übungsbuch stehen, so staunt man über die Gleichgültigkeit derselben in Bezug auf den Inhalt. „Der Mensch, welcher eine braune Haut und wollige Haare hat, ist ein Neger; die Pflanze, welche giftige Früchte trägt, ist eine Giftpflanze", finden sich in derselben Übung. Seine Nachahmer haben gefunden, dass die Form doch nicht so ganz frei über den Verstand verfügen darf und haben die „Sprachübungen" deshalb in enge Verbindung mit den behandelten Lesestücken zu setzen gesucht [1]). Die Übungsbeispiele beziehen sich zunächst auf den Inhalt des vorstehenden Stückes. Um die Aufgaben zu erleichtern, sind für die zu bildenden Satzformen die nötigen Andeutungen gegeben, und wer in solche Sprachübungen grossen Wert setzt, hat alles zu passenden Aufgaben für stille Beschäftigung. — Leider hat man es aber doch nicht gewagt, sich ganz vom Meister zu emanzipiren.

Die eben angedeuteten Übungen, erhalten noch ein Pendant, welches die Aufforderung enthält: Bildet Sätze mit: gehen, kommen etc. etc.[2]) und damit lässt man den Kobold, den man zur Türe hinausgewiesen, wieder zum Fenster hereinsteigen, die Sinnlosigkeit im Inhalt der Sätze hat wieder den breitesten Spielraum: Ich komme, wenn du mir . . . .; ich gehe in die Schule, weil ich . . . .

Die Verlockung zu solchen Aufgaben ist sehr naheliegend; man muss ihr aber im Namen des gesunden Denkens der Jugend widerstehen lernen.

---

[1]) Man vergleiche z. B. die Lesebücher von Eberhard II. und III. Teil für Unterklassen.

[2]) Siehe Eberhard III. Unterklassen.

Es fällt ja bei einiger Überlegung gar nicht schwer das Suchen nach bestimmten Satzformen auf ein bekanntes Gebiet hinzulenken, auch wenn das Lesebuch keine bezüglichen Andeutungen enthält. Man hat z. B. anschliessend an die Korrektur eines Aufsatzes das Satzgefüge mit eingeschobenem Nebensatz gelehrt und will nun, um die neugewonnene Satzform ganz fest zu machen, mehrere solche Satzgefüge in den Beschäftigungen aufschreiben lassen. Sagt man den Schülern einfach: schreibt mir solche Sätze aus dem Kopfe nieder! dann bekommt man die „wolligen Haare"! verweist man aber die Beispiele auf einen bestimmten bekannten Stoff: auf ein besprochenes Lesestück, ein behandeltes Gebiet der Geschichte u. s. f., so ist man sicher, dass die gesuchte Form sich um einen sinnvollen, verstandenen Inhalt legt.

Eine andere Gruppe von Sprachübungen, die den Beschäftigungen zugewiesen werden, sind die *Formveränderungen*. Dieselben bezwecken hauptsächlich die Gewandtheit im Ausdruck. Hinweise auf solche Übungen finden sich in den Sprachbüchern von *Fäsch* und andern, ganz besonders hervorgehoben sind dieselben in dem Büchlein von *Caminada*.[1]) Caminada verfährt so: Er legt den Schülern eine kurze *Erzählung*[2]) vor, nummerirt die einzelnen Sätze derselben und gibt dann für jede Satznumme einenr dem Prädikat oder einem andern Satzteil gleichbedeutenden Ausdruck an, womit die Schüler einen Satz von gleichem Inhalt aber mit andern Ausdrücken, anderer Wortfolge etc. konstruiren können. Der erste Satz einer solchen Erzählung heisst z. B.: Ein Hahn fand eines Tages eine kostbare Perle. — Das Prädikat „finden" soll ersetzt werden durch: in Besitz kommen.

In einer weitern Übung steigert er die Anforderungen, indem er die Sätze *zusammensetzen* lässt, durch Bindewörter, die er wieder nach Satznummern aussetzt. Schliesslich fordert er noch Formveränderungen durch den Wechsel der *Person* und der *Zeit*. —

Es ist kein Zweifel, dass das Büchlein Caminadas in mehrklassigen und Gesamtschulen als Hilfsmittel für die stillen Beschäftigungen im *Deutschen* die *besten Dienste* leistet, wenn es richtig aufgefasst wird, leider wird es aber sehr häufig missverstanden; es gibt nämlich manche, welche glauben, weil das Büchlein für die Hand der Schüler zur stillen Beschäftigung berechnet sei, können sie dasselbe einfach aufschlagen lassen mit der Aufgabe: Verändert mir die Erzählung No. X nach den Andeutungen!

---

[1]) **Aufgaben zur Übung im mündlichen und schriftlichen Sprachausdruck. Für die Hand des Schülers eingerichtet. Zürich. Schulthess IV. Aufl. 1884.**

[2]) **Beschreibungen eignen sich schon der technischen Ausdrücke wegen nicht gut zu Formveränderungen.**

In solchen Widerspruch zur Pädagogik und Sprachbildung dürfen sich die Formveränderungen aber nicht setzen; — sie sind unerbittlich an folgende Grundsätze gebunden: 1. Alle sprachlichen Übungen müssen sich an einem *bekannten, verstandenen Inhalt* vollziehen und 2. Die *individuelle* Ausdrucksweise des Zöglings darf nicht unterdrückt werden. Daraus erhellt zunächst, dass die Stücke, an denen sich die Formveränderung vollziehen soll, *vorher* gelesen und *erklärt* sein müssen. Aber noch mehr: die Schüler müssen den Inhalt derselben auch schon mit *eigenen Worten* reproduzirt haben.

Wenn diese Bedingungen erfüllt sind, darf es heissen: Man kann die Erzählung aber auch noch mit andern Worten wiedergeben, ändert sie nach den Andeutungen ab!

Eine andere Gruppe von Sprachübungen für die stille Beschäftigung bilden die *Erweiterungen* und *Verkürzungen* von Erzählungen. Auch für diese gibt Caminada und ganz besonders *Fäsch* Beispiele. Diese Übungen setzen aber eine gründliche Vorbereitung voraus; die Schüler müssen dieselbe schon oft mündlich mit Hilfe des Lehrers gemacht haben; denn Erweiterung und Abkürzung sind ja ganz relative Begriffe, die von den Schülern nur dann verstanden werden, wenn sie ihnen an vielen *Beispielen* vorgeführt worden sind. Die Erfahrung bestätigt allgemein, dass namentlich die Erweiterungen nur von den begabtesten Schülern mit einiger Gewandtheit ausgeführt werden können. Sollte diese Behauptung bestritten werden, so wird man dafür zugeben, dass die Erweiterungen und Abkürzungen jedenfalls nur für die *obersten* Kenlass zulässige Aufgaben sind, schon mit Rücksicht auf die Orthographie.

Caminada weist noch auf eine andre Art von Übungen hin. Sein Büchlein enthält eine ganze Reihe von Stücken, wo die einzelnen *Sätze* ganz ungeordnet durcheinander gewürfelt sind; die Schüler sollen in den Beschäftigungen dieselben nach einer beigegebenen Disposition *ordnen*. Caminada benutzt dazu Beschreibungen z. B.: der Schlittschuh, der Apfel, die Birne. Wie Caminada diese Übung ausführt, scheint sie nicht ganz verständlich. Es muss doch vorausgesetzt werden, dass die betreffende Beschreibung mit den Schülern besprochen und *geordnet* wurde. Was hat es nun für einen Sinn, das ganze Gewebe wieder in die einzelnen Fäden aufzulösen, um die Arbeit der Zusammensetzung von vorne zu beginnen?

Dagegen wird man nicht bestreiten, dass die Übung im Ordnen eines Stoffes nach verschiedenen Variationen mit grossem Nutzen angestellt wird und auf passende Aufgaben für die Beschäftigung hinführt. Man hat z. B die Beschreibung einer Pflanze behandelt und dieselbe nach folgenden Gesichtspunkten geordnet: Verwendung, Standort, Blütezeit

Aussehen: Blüte, Blätter, Stengel, Wurzel. Nun stellt man die Aufgabe. die Beschreibung mit anderer Reihenfolge *der Hauptpunkte* auszuführen: Wurzel, Stengel u. s. f. Das Ganze darf also nicht in seine Atome aufgelöst werden, dagegen dient eine Reproduktion desselben bei varirter Reihenfolge der Hauptpunkte der freien Beherrschung der Disposition und *bezweckt zugleich eine bessere Einprägung.*

Welchen formalen Stufen die einzelnen der besprochenen Übungsgruppen entsprechen, ergibt sich von selbst.

Die verschiedenen Arten von Aufgaben, die im *Deutschen* mit Beiziehung von *Lehrschülern* gestellt werden können, sollen bei der Besprechung des Lehrschülersystems noch angedeutet werden.

Am besten bezüglich der Beschäftigungsstoffe stehen

E. Das Rechnen und die Formenlehre;

dafür sind wir mit Übungsaufgaben vollkommen versehen; wo der Lehrer mit den Aufgabensammlungen nicht einig geht. diese oder jene Übung vermehrt wissen möchte, kostet es überdies nur wenig Zeit die entsprechenden Aufgaben anzuschreiben.

Zeichnen und *Schönschreiben* sind Eertigkeiten. Hier bleiben die Tätigkeiten immer dieselben. Vorzeigen und Besprechen der Formen und Nachahmuug derselben durch die Schüler; folglich sind auch die geeigneten Pensen für die stille Beschäftigung in diesen Fächeru immer gegeben.

Ich komme also mit meinen Andeutungen von Beschäftigungstoffen

F. Zum Gesangunterricht.

Die Behandlung eines Liedes zerfällt in zwei Theile: die *textliche* und die musikalische. Weil die Erklärung des Liedertextes, die dem Singen vorausgeht, in ganz gleicher Weise gemacht werden muss, wie die Erklärung eines andern beliebigen Gedichtes für die Zwecke des *deutschen* Unterrichtes, wird mit Recht verlangt, dass dieselbe auch in der *deutschen* Stunde erfolge. Es ergeben sich also im Gesangunterricht bezüglich des *Textes* keine weitern Aufgaben für die Beschäftigung, als etwa das geläufige Memoriren einzelner Strophen. Daraus folgt, dass wir in den untern Klassen (1. bis 3. Schuljahr), wo nur nach dem Gehör gesungen wird, im Gesangunterricht überhaupt *keine* Pensen für stille Beschäftigung haben, ausser dem Memoriren der Liedertexte unter der Leitung eines Lehrschülers.

Anders ist's, sobald wir nach *Noten* singen.

Wie für andere Unterrichtsfächer, so gilt auch fürs Singen der Grundsatz: *Trennung* der Schwierigkeiten, um sie einzeln zu überwinden! Die musikalischen Elemente eines Liedes müssen isolirt nnd sukzessive durchgearbeitet werden.

Wir erhalten demnach für die *musikalische* Behandlung eines Liedes nach Noten folgendes Schema[1]): 1. Das Takterklären. 2. Das Rhytmisiren auf la la. 3. Das Notenlesen. 4. Das Notensingen. 5. Das Wortlesen mit Takt und 6. Das Wortsingen.

Untersuchen wir nun, welchen Anteil die Beschäftigungen an diesen Gruppenarbeiten nehmen können:

Das *Takterklären* besteht darin, dass die Schüler angeben, welche Noten (die Noten nach ihrem Taktwerte benannt: $^1/_4$, $^1/_8$ etc.) im I., II. xten Takte auf den 1., 2., 3. Streich fallen. Bis die nötige Geläufigkeit im Taktlesen erlangt ist, wird das ganze Lied Takt für Takt so durchgangen, später nur noch die schwierigen Stellen. Vorbedingung für diese Untersuchung ist die Kenntnis der vorgezeichneten Taktart und der Notenwerte. Sind diese bekannt, so können die Schüler die Untersuchung auch ohne Hilfe des Lehrers in den stillen Beschäftigungen anstellen.

Es soll z. B. das Lied gelehrt werden: „Auf hoher Alp wohnt auch der liebe Gott“,[2]) nachdem schon ein anderes, das sich auch im $^3/_4$ Takt bewegt, behandelt worden ist. Wir brauchen den Schülern nun nichts weiter zu zeigen, als die Darstellung, um eine ganz selbständige Erarbeitung der Taktverhältnisse von ihnen erlangen zu können. Die Darstellung wäre folgende:

I. T.: 1. Streich Pause, 2. St. Pause und ♪ 3. St. ♪ ♪

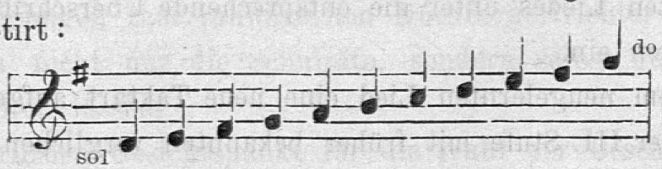
II. T.: 1. und 2. St. 𝅗𝅥 3. St. ♩

III. T.: 1. St. ♩ 2. St. Punkt der ♩ und ♪ 3. St. ♪ ♪ u. s. f.

Wenn nicht jeder einzelne Takt so durchgearbeitet werden will, müssen die Takte, auf die es ankommt, vom Lehrer bezeichnet werden: 2. Takt, 1. Linie; 3. Takt, 2. Linie etc. Durch diese Beschäftigungsaufgabe wird der Lektion so vorgearbeitet, dass gleich mit dem Rhytmisiren auf la, la begonnen werden kann.

Auf weitere Pensen für die Beschäftigungsstunde führt das *Notenlesen*. Das Lesen der Noten wird *vorbereitet* durch die Aufstellung der Tonleiter des betreffenden Liedes. Diese können die Schüler ganz selbstständig machen; sie brauchen nur zu wissen, dass das letzte ♯ si und das letzte b fa heisst, um im gegebenen Fall auszurechnen, wo ut, wo mi, wo sol etc. steht.

Für obiges Lied würde demnach als Vorbereitung zum Notenlesen die Tonleiter so notirt:



[1]) Siehe Seminarbl. II. p. 115.

[2]) Schäublin maj. 36. Aufl. No. 85.

Dieselbe wird immer nur so weit hinauf und hinunter geführt, als das Lied geht. — Wenn die Tonleiter aufgestellt worden ist, geht das Notenlesen rasch und sicher von statten; die Schüler haben sich ja durch die Notirübung zum Bewusstsein gebracht: in diesem Liede steht das untere do auf der II. Linie, das obere über der V., re auf dem zweiten Zwischenraum u. s. w. Man kann also das Lesen der Noten im Liede als *Aufgabe* stellen. Dabei ist es besser, wenn man, statt stumm lesen zu lassen, die Aufgabe schriftlich machen lässt, analog dem Abschreiben eines Stückes im Deutschen zur Förderung der Lesefertigkeit. Die Ausführung ist folgende: Die Schüler haben auf ihrer Tafel oder im Heft einen Notenplan, darauf schreiben sie die Noten des betreffenden Liedes ab und setzen darunter die zugehörigen Namen.

Das Notenlesen und das Notensingen bezieht sich zunächst für die ganze Klasse auf die *erste* Stimme, weil diese die Melodie führt. Es ist ein grosser Fehler des Gesangunterrichtes, wenn bei mehrstimmigen Liedern die Schüler der zweiten und dritten Stimme nur ihre, nicht auch die *erste* Stimme singen lernen, sie können ja dann das Lied überhaupt nicht für sich singen, während doch die Hauptaufgabe des Gesangunterrichtes der Volksschule darin liegt, der Jugend einen reichen *Liederschatz* zu freier Beherrschung mitzugeben in den gesanglosen Ernst des Lebens.

Wird auch die zweite (und dritte) Stimme nach Noten gesungen, so ergibt die Vorbereitung dafür, das Notenlesen, wieder ein Pensum für die Beschäftigungsstunde. Damit sind die wichtigsten Aufgaben für die Beschäftigung der 1. und 2. formalen Stufe bei der musikalischen Behandlung eines Liedes berührt; das Noten- und Text*singen* fällt selbstverständlich den Lektionen zu.

Die Aufgaben, welche die *dritte* und vierte Stufe ermöglichen, sind hier, wie in allen Fächern, bedingt durch das, was die betreffende Klasse schon an Liedern und musikalischem Wissen besitzt.

Auf eine Aufgabe der III. Stufe weisen schon die Gesangbücher hin. Die Lieder werden nämlich ihrem Inhalte nach zu Gruppen zusammengestellt: Vaterlands- und Heimatlieder, Lieder zum Lobe Gottes u. s. f.[1]) Diese Einreihung kann in den Beschäftigungen erfolgen. Die Schüler schreiben z. B. die Anfänge von den ihnen bekannten Vaterlandsliedern auf, neben den eben neugelernten und tragen überdies dann den Anfang des neugelernten Liedes unter die entsprechende Überschrift ins Stichwortheft fürs Singen ein.

Ist in dem neugelernten Lied eine neue Taktart aufgetreten, so muss dieselbe auf der III. Stufe mit früher bekannten verglichen werden. Diese

---

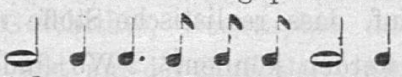
[1]) Vgl. Schäublin.

Vergleichung kann durch die Beschäftigungen *vorbereitet* werden. Man verlangt von den Schülern, dass sie je einen Takt der schon bekannten Taktarten und der eben aufgetretenen in gleichwertigen Noten niederschreiben. Nachdem die Vergleichung zum Abschluss gebracht ist, wird die neugewonnene Taktart im Stichwortheft unter der Überschrift: „Taktarten“ fixirt, was wieder in den Beschäftigungen geschehen kann.

Wenn der Takt des neuen Liedes schon seit früher bekannt ist, haben wir diesbezüglich keine weiteren Vergleichungen. Es wird dann einfach unter die Überschrift: Lieder mit . . . . Takt notirt: Auch in: (Anfang der ersten Strophe).

In Bezug auf die *Tonart* des neuen Liedes ergeben sich ganz analoge Vergleichungen und Aufgaben wie beim Takt.

Wie in allen Fächern, so auch im Singen leitet die Stufe der *Anwendung* auf viele Aufgaben zur Selbstbeschäftigung hin. — Althergebrachte und sehr nützliche Pensen der V. Stufe sind die sog. *Notirübungen*: Der Lehrer schreibt auf die Wandtafel Notennamen: ut, mi, sol, la, fa, re u. s. f. und die Schüler *setzen* dieselben in der Tonart des eben gelernten Liedes.

Ferner können Aufgaben gestellt werden, durch welche das Verständnis der Taktarten geprüft wird. Der Lehrer notirt auf die Wandtafel:  u. s. w. und die Schüler haben die *Taktstriche* hinzuzufügen für den ($^3/_4$) Takt, in welchem sich das neue Lied bewegt.

Weitere Aufgaben für die obern Klassen sind *Transpositionen* aus einer neuen Tonart in eine schon früher behandelte, aus einer Taktart in eine verwandte z. B. eines Liedes im $^3/_8$Takt in den $^3/_4$Takt.[1])

Den Beschäftigungen kann auch die Aufgabe zugewiesen werden, die *Worte* nach den Noten abzuteilen, wenn einer gelernten Melodie ein *zweiter Text* unterlegt wird.

Damit bin ich mit der Skizzirung von Beschäftigungsstoffen für die einzelnen Fächer zu Ende; es erübrigt nur noch die Besprechung des Verhältnisses der Beschäftigungsaufgaben zum

Lesebuch.

Ich will dabei zunächst darauf hinweisen, wie das Lesebuch in den stillen Beschäftigungen zum raffinirtesten Nürnbergertrichter werden kann, durch den sich nicht nur die Schulräte, sondern selbst auch der Schulmeister oft betören lassen.

Als wesentlichen Gesichtspunkt für die Wahl der Beschäftigungsstoffe haben wir die innige Verknüpfung der Aufgaben mit dem mündlichen

[1]) Siehe S. B. II. pag. 116.

Unterricht bezeichnet; aber das richtige Prinzip will auch richtig angewendet werden! Folgendes z. B. ist gewiss eine sehr enge Verbindung beider: Ich bin in der *Geschichte* bei der Behandlung des Burgunderkrieges bis zur Schlacht bei Murten gekommen. Dieselbe ist im Lesebuch geschildert, und ich gebe meinen Schülern die Aufgabe: Schlagt auf Seite 106 II. Eberhard und lernt die Schlacht bei Murten! Nachdem ich in den untern Abteilungen meine Lektionen abgewickelt habe, komme ich zu der Burgunderklasse, und es müsste wunderlich sein, wenn nicht die meisten Schüler den ganzen Hergang flott erzählen könnten. Ich kann mich also in meiner Lektion darauf beschränken, die Schüler abzuhören und da und dort eine Zahl oder einen Namen fester einzuprägen. Die Beschäftigungsaufgabe hat dem mündlichen Unterricht aufs gründlichste vorgearbeitet. Und so wie diese Erzählung lernen mir die Kinder sämtliche Geschichtsbilder des Lesebuches, und auch *naturkundliche* und *geographische* Beschreibungen in den Beschäftigungen ganz flott. — Wie ists aber mit dem Verständnis des Gelesenen? Hier haben wir die Wirkung des Nürnbergertrichters im Dienste der Verflachung und Verdummung der Jugend. — Das ist Pessimismus, Verlästerung der schulmeisterlichen Vernunft! So wird in keiner Schule der Welt gelernt! Wenn dem nur so wäre. — In den Inspektoratsberichten wird aber immer wieder hervorgehoben: „Es fällt in manchen Schulen auf, dass realistische Stoffe *nur im Wortlaute* des Lesebuches reproduzirt werden können.“ Wo findet man die Erklärung dieser Erscheinung? Doch nur da, wo sie zu suchen ist, im mechanischen Eintrichtern der Darstellungen des Lesebuches in den stillen Beschäftigungen. Wohlverstanden, es wird nicht behauptet, dass diese Art der Benutzung des Lesebuches *allgemein* verbreitet sei; gottlob nicht; aber wo sich ein Lehrer, gewiss in vielen Fällen weniger aus Mangel an Einsicht, als in übereiltem Streben viel „durchzunehmen“, zu einem solchen Verfahren verleiten lässt, würden allerdings die sogen. Realien aus seinem Unterrichte besser ganz wegbleiben.

Die Darstellungen des Lesebuches aus dem Gebiete der Geschichte, Geographie und Naturkunde sind gar nicht *darauf berechnet*, so wie sie geboten sind, von den Schülern gelernt zu werden; sie setzen die *mündliche* Entwiklung der Gegenstände voraus. — So sind z. B. die Bilder aus der Geschichte im Lesebuch viel zu summarisch gehalten, um das kindliche Interresse zu wecken.

Erzähle deinen Kindern die Rettung Baumgartens durch Tell im Stile des Lesebuches, und du wirst finden, dass dir nur eine sehr mässige Freude aus der Klasse entgegenkommt. — Nimm dir aber umgekehrt den Dichter und Maler [1]) zum Vorbild. Lass die Kinder das Gespräch des

[1]) Das Bild von Kaulbach. Es zeigt den Moment in welchem Tell zur zagenden Gruppe (Baumgarten, Fischer, Jäger und Hirt) tritt.

Hirten, Jägers und Fischers belauschen, lass sie den Bericht des Handbuben hören, blicke mit ihnen hinaus auf den tobenden See, lass sie sehen wie der „graue Talvogt“ die Wetterhörner umzieht etc. Zeichne mit ihnen in diesen Rahmen hinein den angsterfüllten Baumgarten, den zagenden, abergläubischen Fischer; dann erscheint den Kindern Tell wirklich als rettender Engel, als der brave Mann, der an sich selbst zuletzt denkt; dann siehst du die Freude leuchten in den lieben Kinderaugen, die sich dir selbst mitteilt, die alles leicht und verständlich, ja unvergesslich macht.

Das kindliche Interesse verlangt überall detaillirte Darstellung in episch behaglicher Breite, wie sie das Lesebuch nicht bieten *kann*.

Sobald im mündlichen Unterricht ein Abschnitt in der Geschichte, ein Tal oder *Kanton in der Geographie, die Beschreibung einer Pflanze, eines Tieres etc. in der Naturkunde behandelt sind, kann und soll die Darstellung, die das Lesebuch darüber enthält, für die stille Beschäftigung zu Rate gezogen werden.* Gewiss nur in diesem Sinne sind auch die *Aufgaben* zu verstehen, auf die z. B. *Eberhard* in seinen Lesebüchern nach jedem Lesestück hinweist. Im *Deutschen* z. B. werden die Sprachübungen, wenn nicht ein besonderes Lehrmittel dafür zur Verfügung steht, immer auch an das Lesebuch angeknüpft werden können, mit einziger Ausnahme der Formveränderungen mit *Vertauschung* der Ausdrücke.

In Geschichte, Geographie und Naturkunde wird das Lesebuch gewöhnlich erst auf der Stufe der *Anwendung* den Beschäftigungen zu Grunde gelegt werden können. Nachdem eine Begebenheit aus der Geschichte vorerzählt, eingeprägt und mit früher Bekanntem zusammengestellt ist, kann man die Klasse in verschiedenen Aufgaben auf das Lesebuch, das die Begebenheit auch erzählt, verweisen. So kann man (in obern Klassen) die Disposition aufsuchen lassen, nach welcher das Lesebuch erzählt, ferner lässt man, wenn in der müudlichen Entwicklung nach anderm Plane verfahren wurde, als es das Lesebüch tut, die Erzählung des Lesebuches nach unserer Disposition ordnen und ändern, und immer wird man wenigstens die Darstellung wie sie das Buch bietet, *lesen* lassen. Mit grossem Interesse untersuchen die Schüler ferner, in welchen Punkten wir weiter gegangen und ausführlicher geworden sind, als das Buch und umgekehrt. Diese Aufgaben sind sehr nützlich; sie spornen die Zöglinge zu *aufmerksamem* und besinnendem Lesen an. Analog werden die naturkundlichen und geographischen Stücke für die Beschäftigungen verwertet.

Neben die Forderung, ja nichts aus dem Lesebuch in den Beschäftigungen mechanisch auswendig lernen zu lassen, tritt die scheinbar entgegengesetzte: Die Schüler müssen zum *selbständigen* Lesen befähigt werden, wobei man nicht an die technische Fertigkeit denkt, sondern an die Selbständigkeit bezüglich der Auffassung und dem Verständnis des Ge-

lesenen. — Die in der Schule erlangte Lesefertigkeit hat nur dann die ihr zugedachte Bedeutung, wenn mit ihr zugleich der Trieb und die Fähigkeit in die Jugend gelegt wird, durch die Lektüre sich ganz selbständig weiter zu bilden.

Es ist schon in dem Abschnitt über die Beschäftigungen in der Geschichte gezeigt worden, welchen Wert die selbständige Lektüre hat, aber auch welchen Bedingungen sie unterstellt werden muss. -- Dieselbe kann nur dann fördernd wirken, wenn alle Bedingungen zum Verständnis des Gelesenen seinem Hauptinhalte nach gegeben sind und — was namentlich hervorzuheben ist — die Darstellung geeignet ist, das Interesse des Lesers zu wecken, kurz wenn die Lektüre allen Voraussetzungen entspricht, welche auch wir Erwachsene an ein Buch stellen, das wir mit Freude und Nutzen lesen sollen. — In wie weit erfüllen nun die Lesebücher (sämtliche) unserer Volksschulen in einzelnen Darstellungen die Forderung, die man an geeignete Privatlektüre — für die stille Beschäftigung oder für häusliche Aufgaben — stellen muss?

Die *geschichtlichen* Erzählungen der Lesebücher eignen sich, wie wir gesehen haben, in keiner Weise dazu, die *geographischen* Beschreibungen, die oft auf eine einzige Seite ein ganzes Königreich drängen [1]), noch viel weniger und die nackten Aufzählungen über Gebiss, Füsse und Krallen der Tiere, Staubgefässe und Stempel der Pflanzen etc. im *naturkundlichen Teil* können weder auf interessirte noch verständnisvolle Privatlektüre rechnen. Es bleiben also der selbständigen Lektüre aus den Lesebüchern noch einzelne *Erzählungen*, die meistens den naturkundlichen und geographischen Beschreibungen gleichsam als Dessert angefügt sind; ich zitire wieder Eberhard [2]). Dort finden sich „Der Star von Segringen" neben der Beschreibung des Staren, die „Schildburger und die Eule" neben derjenigen des Uhu u. s. f. Das sind nun allerdings Stoffe, welche die Schüler ohne alle Interpretation lesen und schriftlich reproduziren können. — Die Lesebuchautoren denken aber offenbar bei der Aufnahme solcher Stücke nicht an den Zweck, dem dieselben dienen sollen, sonst würden sie die Wahl in

[1]) Siehe Eberhard, III. M. u. O.: Österreich, Russland u. a.

[2]) II. Th. M. u. O. Den vielen, teilweise tadelnden Beziehungen, die ich auf die Eberhardschen Bücher genommen, muss ich folgendes beifügen: Es scheint überhaupt verfehlt, dass man, so bald der erziehende Wert von Geschichte, Geographie und Naturkunde für die Volksschule anerkannt wird, den in diesen Fächern zu behandelnden Stoff samt und sonders ins Lesebuch hineinwurstet und dabei z. T. ungeniessbar macht. Vorläufig huldigen aber noch alle Lesebuchautoren (der Volksschulstufe) diesem Regime. Und wenn man die Bücher Eberhards mit den andern schweizerischen Lesebüchern vergleicht, so wird ihnen vor allen der Vorzug gegeben werden, namentlich Dank den vielen wesentlichen Verbesserungen, welche Herr Gattiker an einzelnen Teilen durchgeführt hat.

vielen Fällen ganz anders treffen; und so wäre den Lesebüchern namentlich für die obern Klassen noch manches vorzuwerfen bezüglich mangelhafter Versorgung mit geeigneten Darstellungen für die selbständige Lektüre und also auch für die stillen Beschäftigungen. Ganz befriedigen können sie darin schlechterdings überhaupt nicht — sie müssten sonst viel zu umfangreich werden, und es muss dafür Ersatz geboten werden durch die *Schülerbibliotheken,* deren Anlage, Bedeutung und Verwertung in dem Abschnitt über die Beschäftigungsstoffe im Geschichtsunterricht bereits skizzirt wurde.

Ich glaube nun gezeigt zu haben, dass es bei planmässig aufbauendem Unterricht auch in der Gesamtschule möglich ist, in *allen* Fächern immer geeignete Beschäftigungsstoffe zu finden. — Daraus folgt aber nicht, dass sich dieselben nur so von selbst ergeben ohne vieles Überlegen, im Gegenteil wird jeder Sachverständige zugeben, dass die Skizzirung der täglichen Beschäftigungspensen für jede einzelne Klasse und jedes Lehrfach viel Zeit und Arbeit fordert und zwar ganz besonders, wenn noch folgende Erwägung angestellt wird: In ein und derselben Klasse herrschen bedeutende Abweichungen bezüglich Fähigkeiten und *Tempo* des Denkens und Arbeitens. Die *Individualität* will aber nicht nur bei den Massregeln der Zucht, sondern stets auch bei denjenigen des Unterrichtes berücksichtigt sein. Es schiene also das Richtigste jedem Schüler einer Klasse eine besondere Aufgabe zu erteilen, die seiner Eigenart entspricht. Das geht aber nicht, schon nicht im Hinblick auf die Kontrole der Arbeiten. Man wird zunächst der ganzen Klasse *dieselbe* Aufgabe stellen, die darauf berechnet ist, vom Durchschnittsschüler in der anberaumten Zeit gelöst werden zu können. Dazu müssen aber noch für die bessern und raschern Zöglinge *Varianten,* wie sie bei den Aufgaben für Geschichte, Geographie etc. angedeutet wurden, auf Piquet gestellt werden. Und das führt zur Vermehrung der Vorbereitungen des Lehrers.

Es kann demnach behauptet werden, dass schon mit Rücksicht auf die stillen Beschäftigungen der Lehrer der Gesamtschule bei gleicher Schülerzahl bedeutend mehr häusliche Präparationen zu besorgen hat, als derjenige, der nur einen Jahrgang unterrichten muss. — Die meisten Gesamtschulen gehören zudem ärmern Ortschaften an, die ihre Lehrer schlecht bezahlen, und ich hoffe keinen Lehrer einer Gesamtschule zu beleidigen, wenn ich im allgemeinen an den Satz erinnere: Wie der Preis, so die Waare. — Die Arbeit des Lehrers der Gesamtschule verglichen mit seiner Kraft, lässt daher eine Erleichterung seiner Aufgabe wünschen im bestverstandenen Interesse der Gesamtschule; denn je leichter die Aufgabe ist, desto sicherer wird sie auch gelöst werden.

Wesentlich vermindert würden nun namentlich die häuslichen Arbeiten des Lehrers, wenn ihm für *alle* Fächer *Lehrmittel für die Hand der*

Schüler eingerichtet zur Benutzung in den stillen Beschäftigungen zur Verfügung stünden, wie wir sie fürs *Rechnen* und den *Sprachunterricht* (Caminada, Fäsch u. a.) besitzen. Ja es müssten nicht einmal selbständige Lehrmittel sein. So lange das Lesebuch auch den Lehrstoff der „Realien" enthält, könnte dieses selbst die nötigen Skizzen für die Beschäftigungen bieten. Ein sehr beachtenswerter Anfang ist damit bereits durch *Eberhard* gemacht. Eberhard fühlte das Bedürfnis solcher Hilfe, blieb aber leider auf halbem Wege stehen, denn die Anhaltspunkte, die er in seinen Aufgaben darbietet, sind, ausser bei den Sprachübungen, viel zu dürftig.

Die ausgeführten Aufgaben präsentiren sich nun zur **Kontrole**.

Es kann in einer zahlreichen Gesamtschule nicht die Rede davon sein, dass der Lehrer alle schriftlichen Aufgaben *genau*, auch bezüglich Orthographie und Interpunktion, *selbst* korrigire. Kein Einsichtiger wird das von ihm verlangen; während der Schulstunden erübrigt keine Zeit dazu, und die freien Mittags- und Abendstunden wird er nicht einzig und allein dem Vergnügen des Korrigirens widmen können; denn auch der Lehrer der Gesamtschule ist ein Mensch. Dazu kommt, dass die Aufgaben grösstenteils auf der Schiefertafel (Papierverbrauch) ausgeführt und nach jedem Lehrgang verschwinden müssen.

Kontrolirt aber müssen alle Aufgaben werden. Fehlt die Kontrole, so erlahmen Eifer und Sorgfalt dafür bald; denn auch das Kind will für seine Arbeiten den Sporn des Tadels oder der Anerkennung. —

Wir wollen nun die *Mittel* zur Kontrole der Aufgaben andeuten.

Wenn wir uns überzeugten, dass es dem Lehrer unmöglich ist, die schriftlichen Aufgaben jeder einzelnen Klasse genau zu korrigiren, so ist damit nicht gemeint, es seien von ihm überhaupt keine häuslichen Korrekturen zu fordern. Er wird sich davon so viel gefallen lassen müssen, als der Lehrer jeder anders organisirten Volksschule. Hieher gehört besonders die Korrektur der schriftlichen Arbeiten, welche die Kinder auf Papier ausführen, und bei denen neben dem Inhalt namentlich eine genaue Kontrole bezüglich Orthographie, Interpunktion und sprachlicher Form erforderlich ist. Die Kontrole der meisten Aufgaben aber muss in den Schulstunden erfolgen. Diese ist nun, soweit es sich um die *inhaltliche* Prüfung handelt, leichter, als auf den ersten Blick zu sehen ist, namentlich wenn die Beschäftigungen — wie es ja sein soll — überall innig mit den Lektionen verknüpft werden. Die Reproduktion der ausgeführten Aufgabe bildet dann oft den Ausgangspunkt der Lektion. Man braucht also bloss das von den Schülern Niedergeschriebene lesen zu lassen. Dabei werden möglichst viele herangezogen, indem man den einen die Ausführung des ersten Punktes der Disposition, den andern die des zweiten u. s. f. lesen

lässt. Dabei ist es gut, wenn der Lehrer rasch die Bänke passirt, um mit schnellem Blick die äussere Darstellung zu prüfen.

Diese Art der Kontrole ist namentlich anwendbar bei Aufgaben der I., III. und IV. formalen Stufe. Die Zeit, die darauf verwendet wird, ist ja nicht verloren für die Lektion; die vorgenommenen Berichtigungen und Ergänzungen führen gleich mit dem Ziel der Lektion zu. Allgemein kann gesagt werden, dass die Kontrole in jedem Fall in der Lektion selbst stattfinden darf, wenn die Aufgabe auf die *selbständige Erarbeitung eines Gebietes abstellt, oder Bekanntes unter neuen Gesichtspunkten zusammentragen lässt.* —

Neben dieser Gruppe von Beschäftigungspensen haben wir aber auch die Wichtigkeit derjenigen Aufgaben kennen gelernt, deren Hauptzweck die Übung und Anwendung des Gelernten ist. Die Kontrole dieser Aufgaben nun führt selten zugleich dem Ziel der Lektion näher, so wird z. B. durch das Abhören gelöster Rechnungsaufgaben, eines memorirten Gedichtes u. s. f. das Pensum der Lektion nicht gefördert, und doch darf auch darin die sorgfältige Überwachung nicht fehlen. Wir müssen uns also nach einer Hilfe umsehen; dadurch werden wir zum dritten Hauptstück unserer Ausführungen hinübergeleitet.

C. Die Lehrschüler.

Die Lehrschüler haben schon ihre Geschichte. Es ist das Verdienst des *Amos Comenius*, die Verwendung von Lehrschülern aus der Mitte der Schulkinder vorgeschlagen zu haben. Zuerst wurde dieser Gedanke von den *Franzosen* aufgegriffen; in Paris liess man nämlich schon im 18. Jahrhundert Kinder durch Kinder unterrichten [1]), selbstredend unter Leitung eines Lehrers — Auch *Pestalozzi* behalf sich in Stanz mit Lehrschülern. Zur grössten Bedeutung sind die Lehrschüler in den Volksschulen *Englands* gekommen. Der Engländer *Bell* traf gegen Ende des 18. Jahrhunderts in Ostindien, um einer grossen Kinderzahl gleichzeitig Unterricht erteilen zu können, eine besondere Einrichtung: er formirte in seiner Schule zahlreiche Abteilungen und machte die besten Schüler zu Lehrgehilfen. Dasselbe versuchte bald nachher *Lancaster* in London [2]).

Die Bell-Lancastersche Methode des gegenseitigen Unterrichts fand in England grosse Verbreitung und heute ist England das Eldorado der Lehrschüler. Freilich ist der Begriff dort nicht mehr identisch mit dem ursprünglichen, unter dem nur *Schüler aus der Mitte der Schule verstanden* sind, die zum Unterricht verwendet werden. In England fungiren als Lehrschüler der Schule entlassene Knaben oder Mädchen (von 14 bis

---

[1]) Vergl. Dittes, Schule der Pädagogik, pag. 1007.

[2]) S. Dittes a. a. O.

18 Jahren) gegen eine kleine Entschädigung in Geld und mit der Berechtigung, vom Lehrer der Schule, in der sie „wirken“, wöchentlich 5 Stunden Unterricht zu ihrer Weiterbildung zu erhalten.[1]) Die Lehrschüler Englands sind also eigentlich keine Lehrschüler, sondern eine Spezies von Hilfslehrern.

Über das Bell-Lancastersche Lehrschülersystem auch in seiner ursprünglichen Gestalt werden wir unser Urteil bald gebildet haben: es ist natürlich immer besser, als gar keine Schule; aber Kinder sind keine Pädagogen.

Dagegen wollen wir das Kind nicht mit dem Bade ausschütten. Freilich darf man auch in den Schulen, die uns hier beschäftigen, nicht etwa folgendes Lehrschülersystem nach Bell-Lancasterschem Muster einführen: Schüler der II. Klasse übernehmen den Unterricht der I., solche der III. denjenigen der II. u. s. f, und der Lehrer führt als Oberinstruktor die Aufsicht über das Ganze. Dafür wollen wir die *Bedingungen* aufsuchen, unter welchen Lehrschüler nutzbringende Verwendung finden.

Als anerkannte Voraussetzung wollen wir dabei Folgendes annehmen: *Deutliche Vorstellungen in jedem einzelnen Falle kann nur Derjenige erzeugen, der die Gesetze kennt, nach welchen man von der dunkeln Anschauung zur deutlichen fortschreitet,* sich also des rechten Weges wohl *bewusst* ist. Diese Kenntnis mangelt offenbar Kindern; daraus folgt, dass *die Entwicklung und Veranschaulichung von etwas Neuem,* z. B. einer neuen Rechnungsart u. s. f. *nicht* durch einen Lehrschüler geschehen kann, auch vorausgesetzt, dass derselbe punkto Wissen vollständig ausgerüstet wäre.

Ganz anders ists aber, wenn es sich um *Übung* oder *Einprägung* von Stoffen handelt, die der Lehrer besprochen und erklärt hat, oder um die *Korrektur* schriftlicher Aufgaben. Bei diesen Tätigkeiten können Lehrschüler ganz wirksame Verwendung finden.

Die *Korrekturen* betreffend ist die Begründung der Verwendbarkeit von Lehrschülern unter folgenden Voraussetzungen bewiesen:

Die Korrektoren müssen in der Orthographie und Interpunktion der Stufen, deren Korrekturen sie besorgen, ziemlich sicher sein und soviel von dem Inhalte des Dargestellten kennen, dass sie grobe sachliche Unrichtigkeiten herausfinden. Beides wird bei Schülern des 7. und 8. Schuljahres gegenüber den untern Klassen und auch bei solchen des 5. und 6. gegenüber den 4 unteren Jahrgängen fast durchwegs zutreffen.

Die Schüler der obern Klassen brauchen also nur noch zu wissen, *wie* sie die Arbeit durchzuführen haben, um das Geschäft des Korrigirens mit annähernd derselben Wirksamkeit besorgen zu können, wie der Lehrer

[1]) S. über Lehrerbildung in England, Schweiz. Lehrerztg. 30. Jahrg, Nr. 2.

selbst. Die betreffenden Anweisungen kosten sehr wenig Mühe, sobald der Lehrer bei seinen eigenen Verbesserungen ein bestimmt markirtes System innehält. Die Lehrschüler übertragen dasselbe ohne weiteres auf ihre Korrekturen. Sie merken sich: Das Fehlerhafte wird immer nur unterstrichen, jeder hat seine Fehler selbst zu korrigiren, für jede Fehler-Kategorie ist ein bestimmtes Zeichen anzuwenden u. s. f.

Man verwendet zu den Korrekturen am besten nicht nur einzelne Lehrschüler, sondern eine ganze Klasse, etwa mit Ausscheidung der Schwächsten. Die Kinder korrigiren ihre jüngern Mitschüler mit vielem Eifer, ja mit dem Blick des Splitterrichters.

Wenn man so auch ziemlich sicher ist, dass die meisten Fehler bemerkt werden, so muss der Lehrer doch immer auch selbst noch die Arbeiten mit raschem Auge überlaufen, damit den Kleinen stets gegenwärtig ist, dass ihre Aufgaben nicht nur durch die ältern Mitschüler geprüft werden, sondern auch durch die höchste Instanz.

Nur noch ein Bedenken bezüglich der beschriebenen Art der Korrektur muss zerstreut werden. Man wird nämlich sagen: es mag sein, dass die Fehler verbessert werden aber wie? ganz *mechanisch*. Der Schüler, der z. B. das Wasser nur mit einem s geschrieben, erfährt: man schreibt das Wasser mit ss, aber wird nicht zugleich daran erinnert, dass das Wort der bekannten Regel über die Verdoppelung des Mitlautes nach dem kurzen Selbstlaut unterliegt. — Das ist allerdings ein Mangel; er wird um so sichtbarer. je tiefer man davon überzeugt ist, dass in der Volksschule alle Belehrungen über Orthographie und Grammatik nicht systematisch, etwa nach einem Leitfaden, sondern in engster Verbindung mit den Schülerarbeiten erfolgen müssen.[1]) Das Gegenmittel ist aber sehr einfach. Die Lehrschüler besorgen die Korrektur mechanisch, fertigen aber ein Fehlverzeichnis an und aus diesem Verzeichnis greift dann der Lehrer in folgenden Lektionen über Sprachunterricht heraus, was seinen besondern Absichten entspricht und die Verbindung zwischen dem vorhandenen Bedürfnis und den zu gebenden Belehrungen ist damit ganz sicher hergestellt.

Weniger einleuchtend ist die Verwendbarkeit von Lehrschülern zum *Üben* oder *Einprägen* von einzelnen Abschnitten oder gar Stoffganzen. Um darüber klar zu werden, müssen wir uns die Bedingungen vergegenwärtigen, an welche das Einprägen und Üben geknüpft sind.

Die augenfälligste Forderung ist zunächst die, dass der Lehrschüler den betreffenden Stoff selbst genau kenne. Dieselbe bildet keine Klippe. Das Wesentliche aus den einzelnen Fächern der untern Klassen ist den ältern Schülern gewiss noch present, so z. B. aus dem Rechnen, aus

---

[1]) S. Hug. B. Seminarbl. II. Jahrg. Die Grammatik der Volksschule.

Geographie und Geschichte, ferner alles Grammatische und Orthographische aus dem Sprachunterricht u. s. f.

Aber der wichtigere Einwand: kann ein Lehrschüler auch wissen, *wie* man das Einmaleins einprägt oder ein Gedicht memorirt, kurz wie man einprägen oder üben muss? Die Kinder haben keine Anleitung dazu bekommen und doch wissen sie, wie man es machen muss, vorausgesetzt, dass der Lehrer eine *bestimmte* Methode in seinem Unterricht befolgt, vorausgesetzt also, dass er ganz *mechanisch* unterrichtet? werden die Freunde der individuellen Manier sagen.

Wir wollen überlegen: Es soll z. B. eine Reihe eingeprägt werden, etwa das Einmaleins mit 5, nachdem dasselbe gestützt auf Anschauungen entwickelt worden ist. Zunächst wird die Reihe so lange nach *vorwärts* geübt werden, bis sie sitzt. Können jetzt die Kleinen des Einmaleins mit 5? Sie könnens nicht, sie stocken, sobald ich frage: 7 mal 5, 4 mal 5? Die Reihe muss auch von *hinten* nach *vorn* eingeübt werden, und dann erst kann nach den Gesetzen der Reproduktion jedes beliebige Glied derselben sicher reproduzirt werden. Es ergibt sich also folgender Gang für das Einprägen des Einmaleins mit 5: 1. Hersagen der Reihe nach vorwärts, 2. nach rückwärts, 3. Fragen ausser der Reihe. Damit ist der Weg für das Einprägen jeder andern Reihe, auch einer Reihe von Überschriften u. s. w. ganz genau fixirt. Alle Abweichungen davon stehen im Widerspruch zur Psychologie.

Der Lehrer nun, der die psychologischen Imperative kennt und respektirt, wird bei der in allen Fächern so wichtigen Reihenbildung stets den vorgezeichneten *stereotypen* Gang inne halten. Die Schüler merken sich diesen Gang erfahrungsgemäss sehr bald und als Lehrschüler befolgen sie ihn auch regelmässig, ohne nur daran erinnert zu werden. Die Lehrschüler verfügen also ganz sicher über ein wichtiges Geheimnis des Einprägens, freilich ohne zu wissen, warum sie gerade so und nicht anders eine Reihe einprägen. Aber noch in vielen andern Punkten wird der Lehrer ganz *stereotype* Massnahmen treffen. So z. B. wird immer ausser der Reihe gefragt; derjenige der eine Frage nicht beantworten kann, oder eine falsche Antwort gibt, muss stets das Richtige wiederholen; wer beim Lesen eines Satzes ein Wort falsch gelesen hat, muss zuerst das Wort berichtigen und dann den ganzen Satz nochmals lesen u. s. f. Alle diese Grundsätze haben sich die Schüler gewohnheitsmässig angeeignet und wenden sie als Lehrschüler ganz unbewusst an.

Nun haben wir die Gesichtspunkte gewonnen, nach welchen die Arbeiten leicht zu finden sind, die in den einzelnen Fächern, ausser den Korrekturen, Lehrschülern zugewiesen werden dürfen.

Im *Schreiben* und *Zeichnen* können wir Lehrschüler Kontrole führen lassen über gute Körperhaltung und über die Richtigkeit der ausgeführten Formen. Ferner kann auch das Taktschreiben von Lehrschülern geleitet werden.

Im *Gesangunterricht* leisten Lehrschüler die trefflichsten Dienste. So lehrt z. B. beim Gehörsingen ein Kind die Melodie aus bekannten Gründen sogar besser, als der Meister selbst; nur müssen vom Lehrer die Abschnitte, die zu machen sind, genau bezeichnet werden. Wenn beim Singen nach Noten ein neues Lied einer bekannten Tonart gelernt wird, so können Lehrschüler das *Notenlesen* leiten u. s. w.

Beim *Sprachunterricht* können Lehrschüler wirksam mithelfen. Am nächsten liegt ihre Verwendung zu Übungen im *technischen* Lesen. Das Memoriren oder Abhören eines Gedichtes ferner besorgen sie ganz gut. Zur Einprägung der Orthographie und Interpunktion dienen im Sprachunterricht namentlich *Diktate*, die aus Wörtern und Sätzen zusammengestellt werden, welche in schriftlichen Arbeiten falsch geschrieben wurden. Den Entwurf zum Diktat muss der Lehrer aus den Fehlerverzeichnissen selbst machen, das Diktat aber kann ein Lehrschüler geben; ja man kann hier ausnahmsweise den Schüler der untern Klasse zur Beschäftigung einer obern Klasse verwenden.

In der *Geschichte* kann dem Lehrschüler das Einprägen einzelner Abschnitte zugewiesen werden, die der Lehrer unmittelbar vorher erzählt hat; ferner können Lehrschüler Dispositionen einprägen (S. Rudolf von Habsburg), Geschichtszahlen üben u. a. m.

Für die *Geographie* haben wir die Wichtigkeit der Reihenbildung eingesehen. Es seien z. B. die Zuflüsse des Rheins in der Schweiz gelehrt worden; dann handelt es sich darum, dieselben sicher einzuprägen: Glenner, Hinterrhein, Plessur . . . . . Birs — Birs, Aare . . . . Glenner. Diese Einprägung darf man getrost einem Lehrschüler überlassen. Eine Anwendung des gewonnenen Wissens in der Geographie ist folgende: Man nennt Namen aus dem gelernten Gebiet und lässt sie auf der Karte aufsuchen, oder umgekehrt, man zeigt selbst bekannte Flüsse, Gebirge, Ortschaften und lässt sagen, was gezeigt worden ist. Beide Übungen werden von Lehrschülern ganz gut geleitet.

Wie in der Geographie, so hat auch in der *Naturkunde* die reihenförmige Anordnung und Einprägung des besprochenen Materials grosse Bedeutung. Nachdem z. B. einige Phanerogamen betrachtet und beschrieben sind, bringen sich die Kinder die Hauptteile der Pflanzen zum Bewusstsein, und dieselben müssen nun auch eingeprägt werden: Wurzel, Stengel, Blätter, Blüte (Frucht) Ebenso die Teile der Blüte: Kelch, Krone, Staubgefässe, Stempel. Das Einprägen solcher Reihen ist eine

passende Arbeit für Lehrschüler. Auf der Stufe der Anwendung (V. Stufe) sind in der Naturkunde besonders wichtig Übungen im Ordnen und Bestimmen. Auch zu diesen Übungen taugen Lehrschüler vortrefflich.

Ganz besonders hervorzuheben sind die Dienste, welche Lehrschüler beim *Rechnungsunterricht* leisten können. Bekanntlich sind im Rechnungsunterricht zwei Hauptakte zu unterscheiden: 1. Das *Veranschaulichen* und *Erklären* einer Operation oder einer Rechnungsart und 2. das *Mechanisiren* des Gelernten, d. h. die Übung desselben bis zur vollständigen Geläufigkeit. Das eine ist so wichtig, als das andere.

Vom ersten Teil der Arbeit sind nach unsern Auseinandersetzungen die Lehrschüler ausgeschlossen, zum Üben aber sind sie vollständig befähigt. Sie können also das Einprägen von Multiplikations- und Divisionsreihen besorgen, man kann ihnen das Üben einer erklärten Operation an Hand von Übungsbeispielen des Rechnungsheftes überlassen, sie führen mit untern Klassen Übungen im Schnellrechnen aus u. s. f.

Wie steht es aber mit der *Disziplin* in der Klasse, die von einem Lehrschüler unterrichtet wird? Man darf nicht vergessen, dass der Lehrer immer auch in der Schule ist und alles sieht, wenigstens sehen sollte. Ist die Disciplin überhaupt gut, so ist gar nicht zu befürchten, dass die Wirksamkeit der Lehrschüler aus disziplinarischen Gründen in Frage gestellt werde, hapert es aber mit dem strammen Gehorsam, dann richtet der betreffende Lehrer weder mit noch ohne Gehilfen viel aus, und er wäre besser alles andere, als Lehrer einer Gesamtschule.

Die Verwendbarkeit von Lehrschülern sei zugegeben. Werden aber die Lehrschüler selbst nicht geschädigt? Wollten wir einen oder mehrere der fähigern Schüler einer obern Klasse *ständig* als Gehilfen benutzen, so wäre dies allerdings eine grosse Benachteiligung der Betreffenden. Das Lehrschüleramt ist unter möglichst viele zu verteilen [1]). Es sind Kinder aus allen Klassen vom II. Schuljahr aufwärts heranzuziehen, nur darf aus offenliegendem Grunde nie etwa der beste Schüler einer Klasse als Lehrer seiner eigenen Klasse auftreten. Indem wir Lehrschüler aus den verschiedensten Schuljahren ausziehen, wirds auch möglich, *dass nie ein Schüler der Klasse als Lehrschüler zu funktioniren hat, die eben durch den Lehrer unterrichtet wird*, sondern immer nur während der stillen Beschäftigung seiner Klasse. — Aber ein Nachteil ist doch dabei, auch wenn ein Schüler wöchentlich nur zwei Stunden als Lehrschüler verwendet wird, er versäumt doch immer etwas von seinen Arbeiten. Gewiss; aber auch ein Vorteil erwächst ihm aus dem Amte: die vertiefende, klärende Repetition seines Wissens und Könnens.

---

[1]) Siehe Largiadèr a. a. O.

Ich stehe am Schlusse meiner Untersuchung. Die Gesamtschule ist nicht ein Ideal der Volksschule, sondern eine Schuleinrichtung, wie sie die Verhältnisse eines armen, gebirgigen Landes schaffen. Die Erörterungen darüber waren eine Rechnung mit unabänderlichen Voraussetzungen. Ich darf es daher unterlassen, zur Verteidigung der Gesamtschule auf Vorzüge [1]) hinzuweisen, welche dieselbe neben ihren vielen Nachteilen gegenüber anders organisirten Volksschulen haben kann.

Pädagogische Kränzchen.

Rorschach. Hauptgegenstand des gemeinsamen Studiums war: Zillers Allgem. Pädagogik, herausgegeben von Dr. Just.

Nach einer orientirenden Einleitung über die Bedeutung dieses Werkes und dessen Stellung zu den übrigen Schriften Zillers wurde gleich bei § 13, 14 und 15 eingesetzt: Die *Regierung*.. Das führte dann zu einer Untersuchung über *Strafarten und Zeugnisse.*

Eine zweite Einheit bildeten die §§ 19 und 20, *die Bildung des Willens durch den Unterricht und die Bildung des sittlich-religiösen Willens.* Daran schlossen sich Referate über *absolute und relative Wer - schätzung,* über *Eudämonismus und die Bibel* und endlich *Päd. Geständnisse* als Antwort auf die Frage: Was tust *Du,* um durch den Unterricht auf den Willen Deiner Schüler mit *Bewusstsein* einzuwirken?

Die dritte Einheit, § 21, die *Hauptfächer des Unterrichts,* nahm 5 Sitzungen in Anspruch. Im Anschluss daran wurde die Streitfrage erörtert, ob der Sprachunterricht Träger und Mittelpunkt des erziehenden Unt. sein könne. Die Frage wurde verneint; in der darauffolgenden Sitzung aber wurden die Mittel aufgezählt, durch welche sich eine *befriedigende Sprachfertigkeit* erzielen lasse, und dieses führte dann wieder zu Justs trefflicher Arbeit (im XV. Jahrbuch für w. P.) über die *Form der Frage.*

Da unterdessen die Examenzeit herangerückt war, wurde noch die Frage diskutirt: Was und wie soll an den öffentlichen Prüfungen examinirt werden?

Dazu kamen Proben aus der eigenen Praxis, Präparationen, die man der Kritik der Corona vorlegte. So z. B. Präparationen zu „Maria Stuart", „Iphigenie auf Tauris" mit besonderer Hervorhebung des sittlichen Gehaltes dieser Dichtungen. — Ferner Präparationen aus dem Religionsunterricht: der barmherzige Samariter, das Speisungswunder, der verlorene Sohn; aus der Geographie: der Kanton Uri; aus dem Rechenunterricht: Addition und Subtraktion der gemeinen Brüche.

[1]) Siehe Dörpfeld: Zwei pädagogische Gutachten: pag. 5 f.

Endlich sei erwähnt, dass die Arbeit des Herrn W. Müller „Über die Pädagogik Herbert Spencers“ zuerst in unserm Kränzchen vorgetragen worden ist.

Unser Kränzchen steht nun schon am Schlusse seines 7. Semesters. aber erst jetzt haben wir Statuten aufgestellt. Sie sind sehr einfach: Der wichtigste Paragraph lautet: „Die gemeinsame Arbeit stützt sich immer auf die kritische Lektüre eines beachtenswerten pädagogischen Werkes. *Der Referent darf den Inhalt des betreffenden Abschnittes als bekannt voraussetzen* und hat nur den Hauptgedanken für die Diskussion hervorzuheben.“

Chur. Das Studium der *mathematischen Psychologie* Herbarts ist das Ziel eines hiesigen Kränzchens. Der Erwerbung der erforderlichen mathematischen Kenntnisse wird während des laufenden Schuljahres wöchentlich ein Abend gewidmet. Im Laufe des Winters ist unter der Leitung des Herrn Prof. Bridler die niedere Mathematik repetirt worden, nach Ostern wird mit der Differenzial- und Integralrechnung begonnen, deren Operationen das mathematische Rüstzeug des Herbartschen Werkes bilden.

Literatur.

F. W. Dörpfeld, Beiträge zur pädagogischen Psychologie in monographischer Form. 1. Heft: Denken und Gedächtnis. 2. Auflage; Gütersloh 1884. 180 Seiten.

So begreiflich und zweckmässig es auch sein mag, dass der Praktiker, welcher sich über die Pädagogik Herbarts und Zillers orientiren will, seine Aufmerksamkeit zuerst auf die praktischen Ausläufer derselben, die methodischen Fragen der Konzentration, der kulturhistorischen und der formalen Stufen, und auf die nach diesen Prinzipien durchgearbeiteten Unterrichtsmaterialien in den Schuljahren von Rein, Pickel und Scheller und in periodischen Zeitschriften richte, so wird er doch auf diese Weise über das Grundbestreben derselben volle Klarheit nicht erlangen. Denn was sie als pädagogische Theorie von manchen anderen Richtungen unterscheidet, das sind nicht sowohl die praktischen Vorschläge, in denen sie ja zum Teil mehr ausbauend als neu ist, als vielmehr die Art der Begründung: der Versuch, die Pädagogik zu einer Wissenschaft zu erheben, in dem Sinne, in welchem es die Medizin ist, welche schon längst nicht mehr auf dem Standpunkte einer blossen Rezeptensammlung steht, sondern ihre praktischen Massregeln aus ihren Hülfswissenschaften, Anatomie, Physiologie, Chemie etc. ableitet. Es sind zwar ihrer nicht wenige, welche der wissenschaftlichen Form d. i. Ableitung der Pädagogik aus Psychologie und Ethik, geringen Wert beilegen und allein in dem Erfolge einen genügenden Prüfstein der pädagogischen Wahrheit erblicken. Es mag auch manchen geplagten Schulmeister geben, der in den drängenden Aufgaben der Praxis kaum Zeit hat, ein wissenschaftliches Bedürfnis zu empfinden und froh ist, wenn ihn seine Handgriffe leidlich zum Ziele führen, stammen sie nun, woher sie wollen. Wer aber

bei dem schwankenden Urteil des Erfolges, bei dem unsicheren: „Es hat sic bewährt“ nicht stehen bleiben mag, sondern erst in jener Festigkeit der Überzeugung, welche aus anerkannten Prinzipien abgeleitete Imperative verleihen, innere Befriedigung findet, der wird sich nach der allgemeinen Orientirung über die praktischen Vorschläge Herbarts und Zillers, einem eingehenden Studium ihrer Psychologie und Ethik zuwenden müssen.

Man wird es mit früher geäusserten Ansichten (Sem.-Bl. III. S. 46) übereinstimmend finden, wenn wir für die Psychologie in erster Linie nicht Lehrbücher, wie diejenigen von Lindner, Drbal, Ballauf empfehlen, sondern **Monographien**, Bearbeitungen einzelner psychologischer Probleme. Soll das Studium der Psychologie für den Lehrer fruchtbar werden, so müssen ihre Resultate auch auf Pädagogik und Methodik angewandt werden, wir brauchen eine pädagogische Psychologie. Wir haben schon früher wiederholt auf K. Langes Über Apperzeption hingewiesen. Eine neue vortreffliche Schrift dieser Art ist Dörpfelds Denken und Gedächtnis. Auf die Wichtigkeit dieses Kapitels für den Unterricht brauchen wir wohl kaum hinzuweisen. Aber ein Wort über die hier vorliegende Behandlung dieses Stoffes ist am Platze. Dörpfeld behandelt diesen Gegenstand wie ein naturwissenschaftliches Problem; die Natur einer bestimmten Gruppe geistiger Erscheinungen soll untersucht werden. Zuerst wird das Tatsächliche festgestellt — daraus wird die Regel, das Gesetz abgeleitet — und endlich nöthigt die Erklärung des Warum zur Annahme einer Hypothese. Einen besonderen Vorzug zeigt Dörpfelds Schrift bei der Behandlung des dritten Abschnittes. Die Erscheinungen und die Erscheinungsgesetze, um die es sich hier handelt, sind nämlich schon alt, an ihrer Erklärung hat sich schon mancher Denker versucht; Dörpfeld folgt nun in seiner Darstellung der Geschichte dieser Versuche und verwebt so in die schliessliche Lösung die Geschichte des Problems. Die pädagogischen Anwendungen endlich sind nicht mit ein paar Winken abgetan; sie füllen die Hälfte des Buches und führen mitten in die Praxis hinein. Das Buch ist einer Anzahl niederrheinischer Lehrervereine, die unter Dörpfelds Leitung einige Jahre psychologische Studien getrieben haben, gewidmet. Es wird nach Ostern auch am hiesigen Seminar eingeführt.

Dr. Susanna Rubinstein. Psychologisch-ästhetische Essays. 2 Bände. Mit dem Bildnis der Verfasserin. Heidelberg, Karl Winters Universitätsbuchhandlung.

Eine Philosophin! Wir wissen nicht, wie manchem unserer Leser das Geschlecht des Autors Grund genug ist, an das vorliegende Werk mit Vorurteilen heranzutreten, oder es zu ignoriren. Wir gedenken darauf nicht mit einer Erörterung der Frage der Gleichbefähigung der Geschlechter auf wissenschaftlichem Gebiete zu antworten, uns kümmert es hier nicht, ob das Weib überhaupt auf dem Gebiete der Psychologie zu etwas mehr als nur geistreichen Aperçus und feinfühligen Bemerkungen befähigt sei oder nicht; genug, dass der Leser, den wir zum Studium dieses Werkes animiren möchten, die Versicherung erhalte, dass diese Frau durch Talent und wissenschaftliche Schulung zu philosophischer Arbeit berufen ist. Nach dem für gelehrte Studien herkömmlichen Bildungsgang durch Gymnasium und Universität, wo sie namentlich den hervorragendsten Psychologen der Herbartschen Schule, den Grazer Universitätsprofessor Wilhelm Volkmann, hörte, gab sie im Jahre 1878 den ersten, sechs Jahre später, trotz schweren Kämpfes mit körperlichen Leiden, den zweiten Band ihrer psychologischen Essays heraus, welche die Aufmerksamkeit und den ungeteilten Beifall

der fachmännischen Kreise auf sich zogen. In der wissenschaftlichen Beilage zur Münchener „Allgemeinen Zeitung“ charakterisirt Prof. Vaihinger in Halle die literarische Individualität der Verfasserin als die harmonische Vereinigung hervorragender Merkmale: — „eine nicht gewöhnliche synthetische[1]) Begabung neben feinsinnigster analytischer[2]) Kraft, gründliche Gelehrsamkeit neben künstlerisch vornehmer Darstellungsgabe, ergreifendes sittliches Pathos neben Zügen schalkhaften Humors, lehrhafter, logisch zergliederter Vortrag neben sprudelndem Konversationstalent, männlicher Verstand neben weiblicher Anmut und Zartheit.“ „Doch wozu diese letzte Bemerkung?“ fügt er hinzu, „wir halten es mit La Bruyère: Wenn Gelehrsamkeit und Bildung sich bei einem Menschen vereinigt finden, so frage ich nicht nach seinem Geschlecht — ich bewundere ihn.“

Der Inhalt des Werkes ist folgender:

I. Band.	II. Band.
1. Das Leben der Sinne.	1. Schicksale der Vorstellungen.
2. Zur Sprachwissenschaft.	2. Zeit und Raum.
3. Über das Gedächtnis.	3. Die Bewegungsarten.
4. Einbildungskraft und Phantasie.	4. Zur Psychologie der Geschlechter.
5. Charakteristik der jüdischen Phantasie.	5. Leidenschaft und Affekt.
6. Charakteristik der christlich-germanischen Phantasie.	6. Zur Naturgeschichte des Witzes.
	7. Charakteristik der griechischen Phantasie.
	8. „ „ indischen Phantasie.

Wenn auch die pädagogische Nutzanwendung nicht der Zweck des Buches ist, so ist die pädagogische Ausbeute immerhin nicht gering. Während die Bedeutung einzelner Arbeiten für Erziehung und Unterricht schon aus dem Titel ersichtlich ist (so Nr. 3 und 4 im I., Nr. 1, 2, 3, 5 im II. Band), finden sich auch unter den übrigen Aufschriften zahlreiche wertvolle pädagogische Bemerkungen, so unter der ersten über die Bedeutung des Gesichtssinnes für das Gedächtnis, unter „Zur Sprachwissenschaft“ über Apperzeption d. h. die Auffassung des Neuen durch das bereits vorhandene Wissen, unter „Zur Naturgeschichte des Witzes“ über die Sokratische Ironie. Von hohem pädagogischen Interesse sind auch die Ausführungen über Individualität, sowohl des einzelnen (I. 3, 4), als ganzer Völker (I. 5, 6; II. 7, 8), wobei namentlich nachgewiesen wird, welchen Anteil bevorzugte Sinnesorgane an der Bildung derselben haben, wie denn überhaupt die psychologisch bedeutsamen Resultate der Physiologie der Verfasserin vollständig zu Gebote stehen. Aber auch das Psychologische und Kulturgeschichtliche, welches über die unmittelbare pädagogische Anwendung hinausgeht, ist lesenswert genug, und wenn es nicht speziell einem Bedürfnis des Lehrenden entspricht, so nährt es Interessen, welche man beim Gebildeten voraussetzen darf.

Das Studium der psychologisch-ästhetischen Essays hat in uns den lebhaftesten Wunsch nach psychologisch-pädagogischen Essays aus der Feder der geehrten Verfasserin rege gemacht; ganz besonders schiene sie uns dazu berufen, zur Lösung eines noch zu wenig bearbeiteten Hauptproblems der Erziehung der Gemüts- und Charakterbildung, wertvolle Beiträge zu liefern.

---

[1]) schöpferische. [2]) Kraft zu zergliedern, in die Elemente zu zerlegen.

Walsemann, Das Interesse. Sein Wesen und seine Bedeutung für den Unterricht. Eine Zillerstudie. Hannover 1884.

Das Büchlein ist eine „methodische Übung" zu Zillers Grundlegung, ein „abgeändertes Durchlaufen der Gedankenreihen". Der Verfasser sammelt die in Ziller- Werk zerstreuten Gedanken über den Gegenstand, ordnet sie zu einem logischen Ganzen und gibt diesem durch Erweiterung und, teilweise zwar nicht überzeugende, Kritik ein individuelles Gepräge. Als Aufgabe der V. Stufe eine sehr anerkennenswerte Leistung, aber zur Belehrung anderer zu wenig konkret.

Rein, Pickel & Scheller, das VII. Schuljahr, und **Rein Pickel & Scheller,** das I. Schuljahr, dritte Auflage. Verlag von Bleyl u. Kämmerer, Dresden.

Die Arbeiten der „Eisenacher" sind eine lehrreiche Illustration zum Kapitel „Kollegialität", sie sind ein sprechender Beweis dafür, was ein von übereinstimmenden pädagogischen Prinzipien durchdrungenes und zu gemeinsamer Arbeit vereinigtes Lehrerkollegium zu leisten im stande ist. Die rasche Folge der neuen Auflagen beweist das wachsende Interesse, welches diesen Publikationen entgegengebracht wird. Der Inhalt des VII. Schuljahres ist folgender. Religion: Die Apostelgeschichte, bearbeitet von Dr. Rich. Staude (Verbreitung des Christentums); Geschichte: Entdeckungen, Reformation, 30jähriger Krieg (Erneuerung des Christentums); Geographie: im Anschluss an die Erdumseglungen mathematische G. — Kugelgestalt, Grösse, Bewegung der Erde um ihre Achse, geographische Länge und Breite, Globus, Bewegung der Erde um die Sonne, Finsternisse, Kalender — und physische Geographie — die fremden Erdteile und Nordeuropa. Naturkunde: Naturgeschichte — Urwald, Prärie, ausländische Kulturpflanzen, einheimische Handelsprodukte — Naturlehre — Kompass, Elektrizität, Schall, Musikinstrumente, Stimmorgan Das Schwimmen, Lot- und Setzwage, Fortbewegung grösserer Lasten, Dampfmaschine, Uhr.

Robert Seidel, Reallehrer. Der Arbeitsunterricht eine pädagogische und zoziale Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände. Tübingen 1885.

Diese Schrift ist jedem, der sich in dem Streit um den Handfertigkeitsunterricht orientiren will, zu empfehlen. Namentlich wird die pädagogische Bedeutung der Handarbeit nachdrücklich hervorgehoben.

Giovanni Lardelli, Italienische Chrestomathie, La lingua parlata raccolta di letture italiane moderne ad uso degli studiosi di essa, corredate di cenni biografici sugli autori, die note spiegative e di vocabolario italiano-tedesco. Davos, Hugo Richter, 1885.

„La Lingue parlata" ist eine geschmackvolle Blumenlese aus neueren italienischen Autoren: De Amicis, Paolo Savi, Carlo Bini, Maffei, Zanelli, Alfieri, Massimo d'Azeglio, Carducci u. a — Wenn man bedenkt, dass die Sprache ein immer Werdendes ist, dass Stil, Redewendungen und Bedeutung der Worte in einem fortwährenden Umformungsprozess begriffen sind, so wird man das Unternehmen des Hrn Prof. Lardelli in Chur, Musterstücke für den Unterricht der neuesten Literatur zu entnehmen, als ein sehr verdienstliches begrüssen. Indessen erlauben wir uns doch unter dem Hinweis auf das Jean Paulsche Wort: „Ein Lieblingsbuch ist der beste Sprachmeister", und auf die Praxis des klassischen Sprachunterrichts die Frage aufzuwerfen, ob grössere zusammenhängende

Ganze einer Sammlung von kurzen Stilproben und Fragmenten nicht vorzuziehen. wären. — Ein Druckfehlerverzerchnis sollte nachgeliefert werden. Demnächst wird noch eine Schrift des produktiven Autors die Presse verlassen: Phraseologie italiane, eine Sammlung von Italianismen.

H. Breitinger, Studium und Unterricht des Französichen. Ein enzyclopädischer Leitfaden. Zweite vermehrte Auflage. F. Schulthess, Zürich 1885.

Das vorliegende Buch des bekannten Lehrers und Methodikers der neueren Sprachen bildet ein Seitenstück zu desselben Verfassers „Das Studium der italienischen Sprache.“ Es ist ein zuverlässiger Wegweiser durch die neueren Erscheinungen auf dem Gebiete der Literatur, welcher die französische Sprache (Geschichte, Grammatiken, Diktionärs) und den Unterricht in derselben zum Gegenstande hat. Der erste, weit grössere Theil behandelt das Studium, der zweite den Unterricht in der französischen Sprache. Der letztere ist ein Résumé aus Bernhard Schmitz' Methodik des Unterrichts in der französischen und englischen Sprache mit Zusätzen aus Mager, Plötz u. a. und Bemerkungen des Verfassers und macht das Studium der allgemeinen Methodik keineswegs entbehrlich. Namentlich bieten Magers „Humanitätsstudien“ reiche Ausbeute an allgemeinen pädagogischen Gedanken und sprachmethodischen Anweisungen.

Avis.

Die „Seminarblätter“ vermochten bei ihrem jetzigen Umfang den ihnen zur Verfügung gestellten Stoff nicht zu fassen Bei einer unbedeutenden Preiserhöhung (um 50 Cts.) würde es möglich sein, **dem nächsten Jahrgang, welcher mit dem 1. Nov. 1885 beginnen wird, 12 Druckbogen zu geben.** Die Präparation zu „Hermann und Dorothea“ konnte nicht mehr aufgenommen werden. Als Ersatz werden vom Verfasser eine Anzahl Separatabzüge aus der neuesten Nummer der „Praxis“, Präparationen zu „Maria Stuart“, zur Verfügung gestellt. Aus Versehen ist die ausführliche Repetition der Schiller-Lektüre, welche zwar im Unterricht an dieser Stelle eingeschaltet wurde, aber nicht zur Präparation gehört, in der Analyse stehen geblieben. — Herr Sekundarl. Ruefli in Langental wird seine von denjenigen des Hrn, Prof. Schmid in Chur abweichenden Ansichten über die 4 Spezies im I. Schuljahr entweder im nächsten Jahrgang der Seminarblätter oder in den „Praxis“ darlegen.

Korrigenda.

S. 66, Zeile 10 von unten lies: nützlich.
„ 72, „ 16 „ oben „ Anhänger.
„ 74, „ 10 „ „ „ anderseits.
„ 134, „ 5 „ „ „ Hand.
„ 135, „ 11 „ unten „ kräftige statt prächtige.
„ 136, „ 1 „ oben „ teleologische.
„ „ „ 6 „ „ „ womit.
„ 140, „ 20 und 21 „ -positionen.
„ „ „ 11 von unten „ III.
„ 142 „ 1 „ oben „ werden kann.
„ „ „ 4 „ „ „ Emil.
„ 150, „ 10 lies: $^2/_3$ Std. > $^2/_4$ Std., $^2/_3$ Jahr > $^2/_4$ Jahr, $^2/_3$ m. > $^2/_4$ m.
„ 150, Zeile 21 lies: = $?/_{12}$ l.
„ 151, „ 5 „ $\frac{3 + 1 + 5}{4}$.
„ 151, „ 6 von unten lies: $^1/_4 + {}^1/_{12} = {}^1/_3$.
„ 151, „ 5 „ „ „ $^1/_3 + {}^1/_{12} = {}^5/_{12}$.
„ 151, „ 4 „ „ „ $^5/_6 + {}^1/_{12} = {}^{11}/_{12}$.