

Zeitschrift: Bündner Seminar-Blätter
Band: 7 (1901)
Heft: 1

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: 20.08.2025

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

BÜNDNER SEMINAR-BLÄTTER

(Neue Folge.)

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

VII. Jahrgang. № 1. November 1900.

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen jährlich sechsmal. Preis des Jahrganges für die Schweiz Fr. 2.—, für das Ausland 2 Mk. Abonnements werden angenommen von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes, sowie vom Verleger Hugo Richter in Davos.

Inhalt: Wesen, Bedingungen und Gefahren des entwickelnd-darstellenden Unterrichts. — Dezimalzahlen oder Bruchzahlen im fünften Schuljahr.

Wesen, Bedingungen und Gefahren des entwickelnd-darstellenden Unterrichts.*)

Von *Fritz Lehmsick*,

Oberlehrer an der akademischen Seminarübungsschule zu Jena.

Bei einer so wichtigen und so schwierigen Aufgabe, wie die es ist, welche die Erziehung sich stellt, ist es nötig, dass alle Mittel in ihren Dienst gestellt werden, auch das vornehmste Mittel der Volksschule: der Unterricht.

Die Erziehung will den Zögling zu einem sittlichen Charakter heranbilden, der seiner Ueberzeugung gemäss nach dem Masse

*) *Anmerkung des Herausgebers.* Die letzten Jahrgänge der Seminarblätter beschäftigten sich wiederholt mit dem darstellenden Unterricht, jedoch hauptsächlich in seiner Anwendung auf naturkundliche und geographische, also auf körperliche Gegenstände. Die hier folgende Arbeit dagegen fasst namentlich *historische Dinge*, also Handlungen, ins Auge. Sie bietet darum eine notwendige Ergänzung dessen, was bisher in dieser Richtung geboten wurde; zudem stammt sie aus der Feder eines Fachmannes, dessen Namen sich in weiten Kreisen des besten Klages erfreut. Ich brauche mich deshalb nicht erst zu rechtfertigen, dass ich die Arbeit aufgenommen habe; vielmehr bin ich überzeugt, dass mir jedermann dafür dankbar sein wird.

Was die *Bezeichnung entwickelnd-darstellender* Unterricht anbetrifft, so bitte ich, meine bezüglichen Auseinandersetzungen im IV. Jahrgang Nr. 1 und 2, sowie im VI. Jahrgang S. 20 ff. und S. 57 ff. zu vergleichen. Ich stehe auch jetzt noch auf dem Standpunkte, dass man von einem entwickelnden *und* von einem darstellenden Unterricht reden sollte, da es sich thatsächlich um zwei wesentlich verschiedene Darbietungsformen handelt. In der vorliegenden Arbeit herrscht der *entwickelnde* Unterricht vor, weshalb die Bezeichnung entwickelnd-darstellender Unterricht allenfalls noch zulässig ist.



seiner Gaben teilzunehmen versteht an der Kulturarbeit der Gegenwart.

Welcher Teil dieser grossen Aufgabe fällt dem Unterrichte zu?

Durch den Unterricht soll ein Wissen erzeugt werden, und aus diesem Wissen soll ein Interesse hervorgehen. Die Frucht dieses Interesse soll ein Wille sein.

Wir erzählen dem Zöglinge die Geschichte von Joseph, wie er aus dem Unglück und Elend, in das er gekommen, durch wunderbare Führung emporgehoben wird zu Macht und Grösse. So wird in der Seele des Zöglings ein Wissen erzeugt.

Zugleich wird auch sein Interesse geweckt, sein Interesse nicht bloss an dem hebräischen Knaben und seinem merkwürdigen Schicksale in dem fremden Lande Aegypten, sein Interesse auch an dem wunderbaren Auf und Nieder des Menschengeschickes überhaupt, in dem wir eine gerechte und zugleich milde Hand erkennen.

Dieses Interesse ist der Anfang von einem Wollen, nämlich in Zeiten der Not und des Elends vertrauensvoll auf den zu schauen, der alles zum besten lenken kann, gut zu bleiben in allen Versuchungen und selbst Hand anzulegen an die eigene Vervollkommnung; denn nicht Träume, sondern Thun und Tugend führen zur Höhe.

Wenn solche Wirkungen erzielt werden sollen, so gilt es vor allem: ein anschauliches Bild im Bewusstsein des Zöglings entstehen zu lassen, ein anschauliches Bild von den Personen und Schauplätzen, sowie von den Vorgängen und Ereignissen der Geschichte. Vergangen sind die Zeiten, in denen das alles geschah. Längst sind die Worte verklungen, längst modert die Hand im Grabe, die beides that, Gutes und Böses; längst ist all' das in Staub zerfallen und verweht. In der Seele des Zöglings aber soll beides wieder lebendig werden: das Wort und die That.

Wie kann das geschehen? Wie kann der Unterrichtsstoff Eigentum des Schülers werden?

Der *Unterrichtsstoff* zunächst, welcher nicht unmittelbar den Sinnen der Schüler zugänglich ist, welcher zeitlich und räumlich von ihm ferne ist?

Es kann geschehen auf dreifache Weise:

Durch Lesen, durch Erzählen, durch entwickelnd-darstellenden Unterricht.

Anschauliche Vorstellungen auch von der Ferne und der Vergangenheit bilden eine wichtige Grundlage; es erscheint darum

für den Lehrer wünschenswert, alle diese Formen zu kennen und anwenden zu können, wenn sich aus ihnen für die Erzieherarbeit Vorteile ergeben.

I. Wesen und Wert.

Um *Wesen und Wert* des *entwickelnd-darstellenden* Unterrichtsverfahrens kennen zu lernen, empfiehlt es sich, alle drei Arten miteinander zu vergleichen.

Es handele sich um die Scene: Joseph gibt sich zu erkennen. Entstehen soll im Zöglinge ein anschauliches Bild, sowie es in denen entstand, die diese Scene damals mit durchlebten. Wenn der Zögling mit dort gestanden hätte, in dem hohen Königssaal, als Joseph zu seinen Brüdern sprach: «Ich bin euer Bruder Joseph, den ihr nach Aegyptenland verkauft habt», so würden sie vermutlich das vollkommenste Bild erhalten haben. Dasjenige Verfahren muss nun als das vollkommenste bezeichnet werden, welches den Zögling diesem Zustande am meisten annähert. In der Form schriftlicher Denkmäler sind ja die alten, heiligen Geschichten auf uns gekommen. Es erscheint also natürlich, den Text lesen zu lassen.

Das erste Unterrichtsverfahren, das sich uns demnach anbietet, ist das *Lesen* durch den Schüler.

Das Lesen hat offenbar grosse Vorzüge. Der Schüler erarbeitet sich sein Wissen selbstthätig. Seine Augen gleiten über das Papier und erfassen die Wortbilder. Sie setzt er um in Lautkomplexe, in Worte; die Worte aber rufen Vorstellungen wach, von Joseph, von den Brüdern, vom Haushalter, von den Aegyptern; diese Vorstellungen setzen sich, wie der Text es fordert, zu anschaulichen Bildern zusammen. Und diese Arbeit leistet der Schüler.

Das Lesen hat noch einen Vorzug: die Dauer des Lesetextes. Das gedruckte Wort verklingt nicht wie das gesprochene. Wieder und wieder kann das Auge zurückkehren auf das Vorhergehende, um flüchtig Erfasstes tiefer aufzufassen, Unverstandenenem weiter nachzugehen.

Das sind die Vorzüge des Lesens. Hat es auch Nachteile? Das wollen wir prüfen, indem wir uns das Verfahren und seine Wirkung auf die Schüler vergegenwärtigen.

Der Lehrer wird vorerst das Gemüt des Zöglings vorbereiten auf das Neue. Er wird die Gedanken sammeln, die sich auf das Kommende beziehen. Das ist ja nur dem wirklichen Geschehen abgelauscht. Auch die Brüder, die diesmal mit Benjamin kommen,

werden, ehe sie Joseph unter die Augen treten, ihre Gedanken gesammelt und gewisse Ueberlegungen angestellt haben über das Kommende: «Wird er nun Simeon frei lassen? Glaubt der ägyptische Herr uns nun, dass wir keine Kundschafter sind? Wird er glauben, wir hätten das Geld, das in unsern Säcken lag, gestohlen? Werden wir Benjamin glücklich wieder zum Vater bringen?» Und so sammelt auch Joseph am Morgen seine Gedanken, als ihm die Brüder gemeldet werden, und auch in seiner Seele steigen Erwartungen auf. «Kommt Benjamin mit? Werden die Brüder ihn feige im Stich lassen, wenn ich ihn hier behalten, sie aber freilassen will?» Und das alles drängt sich unter der grossen Frage in seiner Seele zusammen: «Sind sie besser geworden?»

Durch ähnliche Erwägungen werden wir auch Gemüt und Verständnis der Schüler vorbereiten und dann die Geschichte lesen lassen.

Wir lassen sie lesen in 2 Abschnitten.

A. Der Becher

1. soll hineingelegt werden.
 - a) Das wird von Joseph befohlen,
 - b) „ vom Haushalter gethan
2. soll wieder geholt werden,
 - a) befohlen,
 - b) ausgeführt.

B. Joseph zeigt sich

1. als harter Herr,
 - a) spricht harte Worte,
 - b) hört Judas Rede;
2. als liebevoller Bruder,
 - a) spricht freundliche Worte,
 - b) sieht ihre Angst.

Diese Abschnitte lassen wir lesen.

Was ist durch das Lesen erreicht?

Die Kinder können sich nun ein Bild von den Ereignissen machen.

Entspricht das Bild, das die Schüler durch das Lesen bekommen haben, dem anschaulichen Gemälde, das die unmittelbaren Zuschauer von den Ereignissen hatten?

Bis jetzt noch nicht. Zum Lesen muss noch das Erklären kommen. Die Kinder selbst setzen nicht immer die Worte, die da stehen, in die entsprechenden anschaulichen Vorstellungen um. Nicht die Schulstube, nicht ihre Stube zu Haus sollen sie sich denken als den Schauplatz der Ereignisse, sondern einen könig-

lichen Saal. Der Lehrer muss wissen, wo im Bewusstsein diese Vorstellung zu finden ist. So waren unsere Kinder auf der Veste Koburg. Daran wird jetzt erinnert. So bekommt die Scene Farbe und Hintergrund. Einen solchen anschaulichen Hintergrund müssen wir auch herstellen für die andern Scenen: das Kornhaus, an dem der Haushalter Getreide und Becher in die Säcke thut, die Landstrasse, auf der er die Erschrockenen einholt, müssen die Schüler vor sich sehen.

Doch die Auffassung des Thatsächlichen ist noch nicht einmal die Hauptsache. Die Hauptsache sind die innern Vorgänge in der Seele der Handelnden.

1. Warum lässt Joseph den Becher in den Getreidesack legen?
2. Warum in den Sack gerade von Benjamin?
3. Weshalb lässt er sie dann wieder zurückholen?
4. Warum macht er nicht alle zu Knechten?

Das sind alles Fragen, über die die Geschichte selbst, der Lesetext, keine Auskunft giebt. Das muss erst erschlossen werden. Und der Lehrer, der vor sich die Klasse sieht, hat keine Gewähr, wie viele das erschliessen, und wieviel sie davon erschliessen.

Der Lehrer muss also durch eine Reihe von Fragen das feststellen und das etwa Fehlende ergänzen. Das geschieht, und so erwächst aus Lesen und nachfolgender Besprechung allmählich ein anschauliches Bild.

Annähernd so anschaulich wie aus dem Anschauen der Wirklichkeit? Bei weitem nicht!

Aus dem Lesen ist ja schon eine Auffassung entstanden, zum Teil äusserlich, bloss an dem Thun der Personen haftend und nicht an ihrem Denken (z. B. wie der Haushalter den Becher hinein-thut, wissen sie nicht, in welcher Absicht), z. T. gar nur am Worte haftend (z. B. «Ihr sollt ledig sein», wissen sich manche nicht zu erklären), z. T. unanschaulich, so dass für die Scenen der Schauplatz, z. B. der Saal, fehlt, oder ein falscher Schauplatz an die Stelle gerückt ist. Diese Auffassung ist beim Lesen entstanden, beim Wiedererzählen eingepägt worden und muss erst durch die nachfolgende Besprechung berichtigt und ergänzt werden. Warum sollen die Fragen nicht die Beantwortung finden, wo sie sich aufdrängen? Warum soll die Erklärung erst hinten nach kommen?

Entspricht dieses Verfahren der Wirklichkeit? Nein. Der Haushalter wusste, warum er den Becher hineinlegte und den Männern nachjagte; Joseph wusste, was er mit all' den Massnahmen

gegen seine Brüder bezweckte. So müsste es bei unsern Kindern auch sein. Statt dessen lernen sie erst den äussern Verlauf kennen und danach die innern Triebkräfte; sie sind Zuschauer, aber unwissende, ununterrichtete: sie gleichen Kindern, die dort an der Landstrasse in Aegypten standen, die den Haushalter die Säcke füllen und den Becher hineinlegen, die später ihn das Pferd satteln und den Männern nachjagen und sie zurückbringen sahen, aber nicht wussten, was das bedeutete, und denen es erst hinterher erklärt wurde. — Mancher von Ihnen hat in seinem Leben als Kind ein grosses geschichtliches Ereignis mit erlebt, z. B. den Einzug der Truppen 1870. Wie viele von Ihnen haben schon bedauert, dass sie diese grosse Zeit nicht mit vollem Verständnis durchleben konnten, dass sie hinter dem Glanz der Uniformen, der Farbenpracht der Fahnen, dem Jubelruf der Menge, dem Läuten der Glocken nicht auch die Ideen erkannten, die dahinter steckten! Wieviel tiefer hätte sich jener grosse geschichtliche Moment dem Gemüte eingeprägt!

Das ist der eine Nachteil, den das Lesen hat, dass das Bild, das entsteht, erst durch die Besprechung Leben und Farbe, ja Anschaulichkeit und Verständlichkeit bekommen kann. Damit aber ist ein zweiter verbunden.

Der ungenügende Eindruck lässt sich durch die nachfolgende Besprechung gar nicht ganz aufheben; denn das Interesse des Kindes gerät dabei in Rückgang. Es haftet am Thatsächlichen, an der Handlung. «Die Kinder wollen wissen, wie die Sache sich entwickelt, ob die Pläne der Personen gelingen oder scheitern, ob die eigenen Befürchtungen oder Hoffnungen sich erfüllen.»

Die Erwägungen, die Erklärungen, die Betrachtungen fördern das Kind darin nicht; sie halten den Fortschritt auf. Diese Erwägungen hinken den Thatsachen nach. Mit ihnen muss es noch einmal die ganze Sache durchlaufen. Die Kinder kennen das Ganze; die Erwartung aufs Neue fällt fort. Auch aus diesem Grunde empfiehlt es sich, die Erzählung von vornherein so zu gestalten, dass sie ohne Erklärung verstanden werden kann. Dann muss sie aber auf die individuellen Vorstellungen, die das Kind hat, eingehen.

Das kann man vom Buche nicht verlangen, das immer auf einen grössern Leserkreis berechnet ist. Das Buch kann nicht solche individuelle Vorstellungen wie vom Saale auf der Veste Koburg oder wie von der heimatlichen Landstrasse verwenden. Das kann aber die *Erzählung des Lehrers*.

Das ist die zweite Art der Darbietung des Neuen.

Das Erzählen hat mancherlei Vorzüge. Die Lebendigkeit des gesprochenen Wortes mit Blick, Stimme und Geste erhöht den Eindruck gar sehr. Dazu werden die Kinder nicht abgezogen durch die Beschäftigung mit den Zeichen, den gedruckten Worten.

Aber der Hauptvorteil bleibt doch der: der Lehrer kann den Text frei gestalten und aus den Elementen zusammensetzen, die im Vorstellungskreis, im Kopfe des Kindes sind. Er kann die Betrachtungen, die zum Verständnisse notwendig sind, mit in die Erzählung flechten. Unser Schüler gleicht dann einem Kinde, das an der Landstrasse in Aegypten stand, die Vorgänge mit eigenen Augen sah, und dem etwa sein Vater all das, was sich da zutrug, gleich an Ort und Stelle erklärte.

Die Erzählung würde dann etwa so lauten:

Becher

1. hinein,

a) befohlen.

Joseph wollte seine Brüder prüfen, ob sie gut geworden wären. Er dachte: «Ich werde es so machen, dass Benjamin bei mir gefangen bleiben muss. Sind sie schlecht, so lassen sie ihn ruhig da. Sind sie besser geworden, so ziehen sie nicht ohne ihren Bruder.»

Er dachte: «Ich werde es so machen, dass mein Trinkbecher im Getreidesack des Benjamin gefunden wird. Dann kann ich sagen: ‚Er ist ein Dieb. Er muss hier bleiben. Ihr Brüder habt nichts Böses gethan. Ihr könnt fortziehen.‘ Dann können sie nämlich zum Vater sagen: ‚Ja, wir können nichts dafür. Er hat gestohlen; drum muss er dableiben.‘

Am Nachmittag stand Joseph im Saale. Der sah aus wie der Saal auf der Veste Koburg. Da rief er: «Der Hausbalter soll heraufkommen.» Der kam. Joseph sprach zu ihm: «Fülle den Männern ihre Säcke bis oben an. Meinen silbernen Becher lege in den Sack des Jüngsten.»

Wir sehen: anschaulich, verständlich ist diese Erzählung. Aber schon an diesem kurzen Stück sehen Sie: interessant ist sie nicht. Wenn der Lehrer eine Weile so forterzählen würde, so würde bald niemand recht mehr darauf hören. Warum?

Das liegt daran: alle Schwierigkeiten sind auf die Seite geräumt; alles ist mundgerecht gemacht. Interesse aber ist Selbstbeteiligung, Mitarbeit, Teilnahme. Hierbei aber wird das Denken,

das geistige Verarbeiten überflüssig gemacht. Alles ist zugerichtet, zubereitet, zurechtgemacht. Man braucht nur die Ohren aufzumachen. Es ist wie in dem Lande, wo die Tauben einem gebraten in den Mund fliegen.

Wenn wir bloss den Erwerb des Neuen, die Aufnahme des Stoffes als Ziel des Unterrichts hinstellen, so könnte man dieses Verfahren des anschaulichen erklärenden Erzählens als das beste ansehen.

Aber dieses Ziel genügt doch nicht. Es ist doch nicht immer jemand bei dem Knaben, bei dem Mädchen, der ihm im spätern Leben alles so mundgerecht zubereitet.

Selbst denken, selbst arbeiten, selbst finden soll der Zögling lernen. Er soll einem Zuschauer gleichen, der am Wege steht, die Personen und Ereignisse mit aufmerksamem Auge betrachtet, der mit offenem Ohre zuhört, der aber, was er sieht und hört, sofort verarbeitet, der sich fragt, was das bedeutet, der sich überlegt, wie das erklärt werden muss, der darüber nachdenkt, wie das sich weiter entwickeln wird.

So verhalten wir uns ja auch den Ereignissen gegenüber, die uns selber angehen. Wir warten nicht teilnahmslos ab, wie das weiter wird; wir überlegen, hoffen, wir erwarten, wir fürchten, wir vermuten, kurz, wir sind lebendig in unserm Innern und begleiten die Ereignisse mit unsern Gedanken; ja wir begleiten sie nicht bloss, wir eilen den Ereignissen auch voraus.

Können wir diesen natürlichen Zustand nicht auch im Zöglinge herstellen? Können wir die fremden Ereignisse nicht zu seinen eigenen Angelegenheiten machen, dass er sich ihrer annimmt und sie mit seinen Erwartungen, Ueberlegungen, Hoffnungen durchdringt?

Wir können das durch das dritte Verfahren, Neues zum geistigen Eigentum der Schüler zu machen, durch den *entwickelnd-darstellenden* Unterricht.

Er besteht im wesentlichen in einem Wechselgespräch zwischen Schüler und Lehrer. Jede Erzählung enthält eine Reihe von Momenten, welche durch Nachdenken gefunden werden können. Diese erschliesst der Schüler, durch Fragen vom Lehrer angeregt, der ihm die übrigen Momente stückweise darbietet.

Der Zuschauer, der den Befehl des Joseph hört: «Fülle die Säcke mit Getreide, und lege den silbernen Becher in des Jüngsten Sack,» konnte sich schon denken, wie die Geschichte weiter geht,

nämlich, dass der Haushalter es nun auch thun werde. Und so braucht man es auch dem Schüler nicht besonders zu sagen; er vermutet es schon selber. Nur muss der Lehrer es ausdrücklich bestätigen. Und ebenso ist es mit dem andern Befehle: «Jage den Männern nach.»

Aber lässt sich auch das andere so behandeln? Wir wollen sehen.

Beispiel.

Lehrer.

Ziel:

Joseph prüft, ob seine Brüder sich wirklich gebessert haben.

Aber er wusste es doch schon!

Sie *dachten* besser. Aber etwas anderes wusste er noch nicht.

Und deshalb hatte er ja auch den Benjamin kommen lassen.

Schüler.

Wiederholung.

1. Im Gefängnisse sprachen sie: «Das haben wir an unserm Bruder Joseph verschuldet!» Er wusste, sie bereuen ihre Schuld.

2. Er gab dem Benjamin Feierkleider und fünfmal mehr Essen, und doch beneideten sie ihn nicht.

Sie waren also besser.

Ob sie nun auch gut *handeln* würden.

Er wollte sehen, ob sie böse mit ihm wären oder freundlich.

Im Saale. Nachm.

Es war am Nachmittag; da rief Joseph seinen Haushalter in den Saal.

Ihr wisst, wie so ein Saal aussah.

Und auf dem Tisch standen wie in Koburg die Geräte von dem Mittagsmahl.

Und Joseph befahl: «Nimm meinen silbernen Trinkbecher mit zum Kornhaus, und wenn du Getreide einschüttetest, so lege ihn oben in des Jüngsten Bruders Sack.»

Wie auf der Neuenburg der Saal oder auf der Veste Koburg.

Die Teller, die Schüsseln und die Becher und Krüge.

Lehrer.

Warum nur?

Und wie konnte er da sehen, ob die Brüder sich gebessert hatten?

Und wenn er gar den Benjamin ins Gefängnis stecken liess, so mussten sie auch *handeln*.

Aber wenn sie böse waren und dem Kleinsten sein Unglück gönnten, dann *handelten* sie auch anders.

Und darum also befahl Joseph im Saale am Nachmittag dem Haushalter:

Ueberschrift:

Schüler.

Wenn der Becher gefunden wird, soll der Haushalter zu Benjamin sagen: «Du bist ein Dieb!»

Ob sie sprachen: «Nein, das ist nicht wahr!»

Ihn nicht gefangen nehmen lassen.

Dann liessen sie ihn ruhig gefangen nehmen und dachten: «Gut, dass wir nichts dafür können,» und zogen zum Vater.

«Lege den Becher in des Jüngsten Sack.»

Joseph befiehlt dem Haushalter:
«Den Becher lege hinein.»

Im Saale.

Am Kornhaus. Früh.

Was that der Haushalter am andern Morgen, als es licht ward?

Und dann?

Wohin?

Himmelsgegend?

Das wäre bei uns?

Dort aber über einen weit grössern und viel breitem Fluss!

Kaum waren sie zur Stadt hinaus, da kam Joseph herunter ans Kornhaus.

Er füllte die Säcke mit Getreide, soviel hineinging. Dann nahm er den silbernen Trinkbecher des Joseph und legte ihn in den Sack des Jüngsten.

Dann liess er die Männer fortziehen mit ihren Eseln. Und sie zogen fort.

Aus Aegypten fort nach Kanaan zu Norden, etwas nach Osten.

Dornberger Strasse hinaus und über die Saale.

Ueber den Nil.

Lehrer.

Was denkt ihr, was er befahl?

Und was soll er thun?

Und sagen?

Und Vorwürfe sollte er ihnen auch machen.

Und der?

Ueberschrift?

Schüler.

Setze dich auf dein Pferd, und jage den Männern nach.

Er soll sie anhalten!

Und soll sagen: «Was habt ihr gethan! Ihr habt ja den silbernen Becher, aus dem er trinkt, gestohlen!»

«Wie könnt ihr so handeln! Wir haben euch Gutes gethan, und ihr thut dafür so Böses!»

Setzte sich auf sein Pferd und jagte ihnen nach, die Landstrasse hinaus, die nach Norden geht.

Der Haushalter legt den Becher hinein und jagt nach.

Am Kornhaus.

Auf der Landstrasse.

Was auf der Landstrasse weiter geschah, das könnt ihr euch denken.

Und die Brüder?

Was sagt der Haushalter?

Und die Brüder?

Ja, und damit der Haushalter nicht sollte denken, sie wären Diebe und fürchteten sich vor dem Gefängnis, fügte er noch etwas hinzu.

Und bei wem er gefunden wird, dem soll es noch schlimmer ergehen.

Der Haushalter jagt ihnen nach. Er holt sie ein. Er ruft: «Halt! Ihr habt den Becher, aus dem mein Herr trinkt. Ihr habt Gutes mit Bösem vergolten.»

Sie erschrecken, bleiben stehen: «Das haben wir nicht gethan. Wie sollten wir im Hause deines Herrn Silber oder Gold stehlen?»

«Ihr habt ihn doch!»

«Du kannst überall nachsehen, wo er ist.»

«Wenn du ihn findest, kannst du uns alle ins Gefängnis stecken.»

«Er soll des Todes sterben.»

Lehrer.

Also?

Aber der Haushalter sagte:
«Bei welchem der Becher gefunden
wird, der soll unser Knecht sein.
Ihr aber sollt frei sein.» Warum?

Und was denkt ihr, was die
Brüder thaten?

Und?

Und die Brüder?

Und sie thaten, was die Juden
immer in der Verzweiflung thaten.

Ueberschrift?

Schüler.

Benjamin müsste sterben, und
die Brüder müssten ins Gefängnis
wandern.

So konnten die Brüder fort-
ziehen wenn sie wollten.

So konnte er sehen, ob sie
ihren Bruder im Stich liessen.

Sie legten ihre Säcke hin, und
er suchte vom ältesten bis zum
jüngsten.

Und dort fand er den Becher.

Sie kehrten mit um.

Sie zerrissen ihre *Kleider*.

Wie die Brüder umkehren.

Auf der Landstrasse.

Der harte Herr.

Wir fragen?

Ihr könnt es euch denken!
Die Brüder? (Jakob)

Und Joseph?

Was sollen die Brüder nun
thun?

Da tritt Juda vor.

Und was Juda zum Vater ge-
sagt hatte.

Er wollte für ihn dableiben.

Was geschieht mit den Brüdern?

Was sagt Joseph?

«Was habt ihr gethan!»

Sie warfen sich auf die Erde.

«Wir sind alle deine Knechte.»

«Nein, ihr könnt frei gehen;
der Mann, bei dem der Becher
gefunden ist, der soll mein
Knecht sein.»

Fortgehen? Dableiben?

«Unser alter Vater: ‚Nehmt ihr
mir auch diesen, und es wider-
fährt ihm ein Unglück, so werde
ich sterben‘.»

‚Bringe ich dir ihn nicht wieder,
so will ich mein Leben lang die
Schuld tragen.‘

Er sprach: «Lass mich hier
bleiben; lass den Knaben mit
den Brüdern hinaufziehen.»

Lehrer.

«Wie kann ich hinaufziehen zu meinem Vater, wenn der Knabe nicht bei mir ist? Ich würde den Jammer sehen müssen meines Vaters und würde seine grauen Haare mit Herzeleid in die Grube bringen.»

Schüler.

Der Bruder.

Da konnte Joseph sich nicht länger halten und liess alle hinausgehen.

Und weinte laut, dass es Pharao und alle Aegypter hörten.

Und sprach zu seinen Brüdern:
«Ich bin Joseph.

Lebt mein Vater noch?»

Und die Brüder konnten ihm nicht antworten, so erschrakten sie vor seinem Angesicht.

Er aber sprach: «Tretet doch her zu mir.» Und sie traten herzu.

«Ich bin Joseph, euer Bruder, den ihr nach Aegyptenland verkauft habt. Und bekümmert euch nicht, und denket nicht, dass ich euch zürne. Denn Gott hat mich hierher gesandt.»

(Schluss folgt.)

Dezimalzahlen oder Bruchzahlen im V. Schuljahr.

Von *J. Giger* in *Chur*.

I. Der Streit um den Vorrang.

Der Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden schreibt fürs Rechnen im V. Schuljahr in erster Linie folgenden Stoff vor:

1. Entwicklung der Zahlenreihe von den Einern aus nach rechts: Dezimalzahlen. Das metrische Mass und Gewicht.

2. Addition und Subtraktion von Dezimalzahlen.

3. Multiplikation und Division von Dezimalzahlen durch Ganze.

Zur Erklärung muss hier beigefügt werden, dass der nämliche Lehrplan die gemeinen Brüche dem folgenden, also dem VI. Schuljahr zuweist, die Dezimalzahlen demnach den Bruchzahlen vorausschickt. Freilich ist in einem Nachsatz dem Lehrer gestattet, wie bisher die gemeinen Brüche im V. und die Dezimalbrüche im VI. Schuljahr zu behandeln.

Diese Doppelstellung konnte aber nicht beibehalten werden, als der Kleine Rat die Herren Professor A. Florin und Stadtschullehrer J. Jäger in Chur mit der Ausarbeitung von kantonalen Rechenbüchern für die Primarschulen beauftragte. Da baut sich bekanntlich jedes Büchlein logisch auf dem vorausgehenden auf. So muss auch das Rechnen mit Bruchzahlen die Behandlung der Dezimalzahlen zur Voraussetzung haben oder umgekehrt. Die Lehrmittelkommission war daher gezwungen, endgiltig darüber zu entscheiden, ob man im 5. Rechenbuch die Dezimalzahlen oder die Bruchzahlen behandeln wolle.

Von vornherein schien es, dass die Bruchzahlen mehr Aussicht auf die Priorität hätten. Nicht nur der bisherige Usus sprach zu ihren Gunsten, sondern auch die Mehrheit der bündnerischen Konferenzen glaubte, das methodisch Richtige zu treffen, wenn man nach alter Väter Sitte die Bruchzahlen den Dezimalzahlen voranstelle. Es mussten daher in obgenannter Kommission gewichtige Gründe gegen diesen Vorrang der Bruchzahlen geltend gemacht worden sein, dass man schliesslich doch dahin entschied: es sollen im V. Rechenbuch die Dezimalzahlen und erst im VI. die Bruchzahlen zur Behandlung kommen. Welches sind nun diese Gründe, die mit einem althergebrachten Usus brechen und höchst undemokratisch die Entscheide eines halben Dutzend Konferenzen zu ignorieren zwingen? *)

Bevor ich diese Gründe sprechen lasse, möchte ich ein Geständnis ablegen. Bis vor kurzem gehörte ich selber zu denjenigen, die die gemeinen Brüche im ersten Treffen haben möchten. Nicht dass mir die vorgebrachten Gründe für den Vorrang der Dezimalzahlen nicht eingeleuchtet hätten, nein, im Gegenteil. Aber

*) Immerhin wurden die Herren Redaktoren von der Rechenbuchkommission ersucht, das V. und das VI. Heftchen so anzulegen, dass man dieselben auch bei Behandlung der gemeinen Brüche im V. Schuljahr benutzen könne. Somit ist den Wünschen der erwähnten Konferenzen bestmöglich Rechnung getragen worden.

ich fand in der Art der Behandlung der Dezimalzahlen, wie ich sie mir dachte, keinen methodischen Vorteil gegenüber der Behandlung der Bruchzahlen. Sie schien mir eher schwieriger. Ja, es schien mir schlechterdings unmöglich, mit Zehnteln, Hundertsteln und Tausendsteln zu operieren, ohne von Brüchen sprechen zu müssen. Im Banne der komplizierten *Dezimalbrüche* stehend, wie ich sie seiner Zeit als Schüler in der Schule übte, habe ich das kinderleichte einfache Wesen der *Dezimalzahlen* nicht erkannt. Und ich fand mich in guter Gesellschaft: Schulinspektoren und Kollegen, die nichts weniger als reaktionär sind, befanden sich in gleicher Lage. Letztes Jahr habe ich nun zum erstenmal im V. Schuljahr die Dezimalzahlen behandelt. Herr Seminardirektor Conrad und die Rechenmethodik von Dr. B. Hartmann waren mir dabei zuverlässige Berater. Da fiel es mir wirklich wie Schuppen von den Augen. Die Ableitung und Behandlung der Dezimalzahlen vollzog sich in einer Klasse mit sehr mittelmässigem Schülermaterial im Anschluss an die dekadischen Zahlen so leicht und mühelos, dass auch die schwächsten Schüler nachher rasch und richtig operierten. Sozusagen alle Begriffe und Regeln fanden die Schüler dabei selbst durch die Analogie mit den ganzen Zahlen. Durch diesen Erfolg wurde ich natürlich ein überzeugter Anhänger der Dezimalzahlen. Ich begriff aber nun auch, dass der Widerstand gegen dieselben zum grössten Teil, ja wahrscheinlich ganz daher rührt, dass man sich von diesen Dezimalzahlen eine falsche, komplizierte Vorstellung macht. Ich glaube darum, meinen bündnerischen Kollegen einen Dienst zu erweisen, wenn ich in diesen Blättern ausführe, wie ich aus einem Saulus ein Paulus, wenn auch ein recht unvollkommener, geworden bin. Ich benutze hiebei zwei Mittel. Zuerst führe ich kurz die Gründe an, die für die Priorität der Dezimalzahlen sprechen; dann werde ich an Unterrichtsbeispielen die Art der Behandlung zu veranschaulichen suchen. Dieselben sollen zugleich einen Wink bieten, in welcher Weise das neue bündnerische V. Rechenbuch zu benutzen ist.

* * *

Dass man *früher* die Bruchzahlen den Dezimalzahlen voranstellte, erklärt sich ohne weiteres aus der geschichtlichen Entwicklung des Rechnens. Noch vor 40 bis 50 Jahren wusste man noch nur von jener Reihenfolge. Das ist auch sehr leicht erklärlich. Damals hatten die Dezimalzahlen noch nicht den Wert und die Bedeutung, die sie heute erlangt haben. Damals war das

ganze Verkehrswesen noch nicht von dezimalen Massen, Gewichten, Münzen etc. durchdrungen wie heute. Man hatte Masse, Gewichte, ja früher auch Münzen, die keine durchgehende dezimale Einteilung hatten: Fuss, Klafter, Elle; Saum, Eimer, Mass, Schoppen; Centner, Pfund, Lot etc. Da war auch dem Rechnen mit Dezimalzahlen wenig Gelegenheit geboten und das Rechnen mit Bruchzahlen naturgemäss in den Vordergrund gerückt. Weil das Verkehrsleben das Rechnen mit Brüchen in erster Linie verlangte, so musste auch die Schule dasselbe dem Rechnen mit Dezimalzahlen, die damals fast nur theoretische Bedeutung hatten (wie heute noch in England), voranstellen.

Durch die allgemeine Einführung des metrischen Systems und von Münzsorten mit dezimaler Einteilung sind die Verhältnisse seitdem ganz anders geworden. Das Rechnen mit den Dezimalzahlen hat heute eine Bedeutung erlangt, die das Bruchrechnen niemals hatte. Jener Usus, die gemeinen Brüche vor den Dezimalzahlen zu behandeln, entbehrt nunmehr jeder Berechtigung. Haben früher die Verkehrsverhältnisse für ihn gesprochen, so sprechen sie heute gebieterisch dagegen. Darum verlangen auch viele neuere Rechenmethodiker zuerst die Behandlung der Dezimalzahlen. Nur ein Grund könnte dagegen erhoben werden, nämlich der, dass die gemeinen Brüche leichter zu behandeln seien als die Dezimalzahlen.

Wirklich ist das ein Hauptgrund, den die Gegner der Dezimalzahlen ins Feld führen. Sie argumentieren: das Wesen des Bruches lässt sich viel leichter an $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$ etc. veranschaulichen und ableiten. Auch die Schreibweise der gemeinen Brüche ist für die Schüler verständlicher als die der Dezimalzahlen, wo man sich jeweils den Nenner nur denken muss. Man sieht, die Gegner kämpfen gegen die *Dezimalbrüche*, während wir für das fünfte Schuljahr die *Dezimalzahlen* wollen. Alle gegnerischen Argumente werden dadurch hinfällig. Wir wollen ja das Wesen des Bruches gar nicht ableiten; wir sprechen weder vom Zähler, noch vom Nenner. Wir wollen nur die Zahlbegriffe 0,1—0,01—0,001 etc. ableiten, wie wir seiner Zeit in den untern Schuljahren die Zahlenbegriffe 1, 10, 100, 1000 etc. entwickelt haben. Es handelt sich also nur um eine Fortführung der Zahlenreihe nach rechts, nicht aber um eine Ableitung von Bruchzahlen mit Zähler und Nenner. Auf das Wesen dieser Dezimalzahlen werde ich im praktischen Teile dieser Arbeit genauer eintreten. Der Einwand der Gegner wäre sicher gerechtfertigt, wenn wir die *Dezimalbrüche* den gemeinen Brüchen voran-

stellen wollten. Wir wollen aber die *Dezimalzahlen* vorausschicken. Welche Vorteile bieten denn diese gegenüber den Bruchzahlen?

Es handelt sich hier um die Anordnung zweier Stoffe, die wir alle behandelt wissen wollen. Dabei ist die Leichtigkeit der Apperzeption massgebend. Jeder neue Stoff wird um so leichter aufgefasst, je ähnlicher er dem vorausgehenden ist. Das Nachfolgende darf vom Vorausgehenden nicht zu stark verschieden sein, es darf nicht zu viel Neues enthalten. Wenden wir das auf die beiden in Frage kommenden Stoffe an. Folgen die gemeinen Brüche unmittelbar den ganzen Zahlen, so tritt hier gleich eine Unmasse von Neuem auf. Statt der bisherigen einfachen Zahlen treten Zahlen mit Zähler und Nenner in neuer fremder Schreibweise auf, Brüche mit den verschiedensten Zählern und Nennern. Wir müssen vom Erweitern und Verkürzen sprechen. Das sind alles Begriffe und Regeln, die für das V. Schuljahr sehr schwierig sind. Und dann erst die verschiedenen Operationen! Wir müssen also feststellen, dass die gemeinen Brüche im Anschluss an die ganzen Zahlen für den Fünftklässler einen recht schwierigen Schritt bedeuten. Wie mancher Lehrer hat hier schon Schiffbruch gelitten, wenn er Verständnis und nicht bloss mechanische Fertigkeit im Bruchrechnen erzielen wollte. Ich kann leider auch hier aus Erfahrung sprechen. Wir dürften deshalb die gemeinen Brüche nur an die ganzen Zahlen anschliessen, wenn es uns an einem geeigneten Uebergangsstoff fehlen würde. Diesen haben wir aber eben in den Dezimalzahlen.

Wie oben bemerkt, fassen wir die Dezimalzahlen nicht als Bruchzahlen, sondern nur als eine besondere Form der ganzen Zahlen auf. Zwischen den ganzen Zahlen und den Dezimalzahlen ist die Aehnlichkeit nun sehr gross. Bei beiden zeigt sich das gleiche Zahlensystem, nämlich das zehnteilige. Jede Stelle weiter nach rechts ist zehnmal weniger wert als die vorhergehende und umgekehrt. Neues tritt nicht sehr viel und auch dieses nicht unvermittelt auf. Es handelt sich ja einzig um die Ableitung der Zahlenbegriffe Zehntel, Hundertstel, Tausendstel, Zehntausendstel, Hunderttausendstel und Millionstel. Als mächtige Apperzeptionshilfe haben wir dabei die Dezimalzahlen der Ganzen. Auch die Schreibweise ist eine sehr ähnliche. Neu ist nur das Komma und die Stellung der Zahlen. Ist also die Ableitung der Dezimalzahlen schon viel leichter als diejenige der Bruchzahlen, so sind die Vorteile der Dezimalzahlen noch viel grösser bei den vier Operationen.

Dort ergeben sich für die Dezimalzahlen sozusagen die nämlichen Regeln, die das Kind bei den ganzen Zahlen schon kennen gelernt hat. Wir dürfen also feststellen, dass die Dezimalzahlen den ganzen Zahlen sehr ähnlich sind, viele Anknüpfungspunkte und nicht zu viel Neues bieten. Sie sind daher als Rechenstoff für das V. Schuljahr sehr geeignet. Würden wir die gemeinen Brüche auf die ganzen Zahlen folgen lassen, so würde etwas nahe Verwandtes getrennt. Ja, es ergäbe sich hierbei noch ein weiterer Nachteil. Es würden nachher die Dezimalzahlen auch ganz anders aufgefasst, als dies sonst der Fall ist. Die Kinder würden sich dabei nämlich immer Brüche vorstellen und an Zähler und Nenner denken. Dies würde die Auffassung ungemein erschweren. Die Dezimalzahlen können eben nur leicht und richtig aufgefasst werden, wenn man sie an das dekadische System der ganzen Zahlen anschliesst. Nehmen wir also die gemeinen Brüche als die schwierigere Materie erst im sechsten Schuljahr durch, so sind die Kinder alsdann reifer. Auch bieten dann die Zahlbegriffe Zehntel, Hundertstel etc. Apperzeptions-hilfen für die gemeinen Brüche.

Sehen wir uns nunmehr den Beschluss der Lehrmittelkommission in der Beleuchtung der dargelegten Ausführungen an, so müssen wir zugeben:

1. Der bisherige Usus, die gemeinen Brüche unmittelbar den ganzen Zahlen anzuschliessen, hat heute, da das gesamte Verkehrsleben durch die dezimalen Masse, Gewichte und Münzen das Bruchrechnen in den Hintergrund gedrängt hat, keine praktische Berechtigung mehr. Methodisch begründet war dieser Usus nie.

2. Die bezüglichlichen Konferenzbeschlüsse werden durch diesen Beschluss nicht umgangen. Dieselben wenden sich nämlich nur gegen den Vorrang der *Dezimalbrüche* und beruhen offenbar auf einer Verkennung des Wesens der *Dezimalzahlen*, die man mancherorts fälschlich mit den *Dezimalbrüchen* identifiziert.

3. Die ausserordentliche Aehnlichkeit der Dezimalzahlen mit den ganzen Zahlen und die dadurch bedingte leichtere Auffassung derselben machten es der Kommission zur Pflicht, die Dezimalzahlen dem fünften Schuljahr zuzuweisen, wenn sie sich nicht einer auffallenden methodischen Inkonsequenz schuldig machen wollte.

Haben die Dezimalzahlen einmal in der richtigen Auffassung allgemein den Weg in die Praxis unserer Volksschule gefunden, so bin ich fest überzeugt, dass auch die bisherigen Gegner die von der Lehrmittelkommission festgestellte Anordnung des Rechenstoffes

für das fünfte und das sechste Schuljahr begrüßen und anerkennen werden.

Dieser richtigen Auffassung der Dezimalzahlen in unsern Schulen Vorschub zu leisten, sei der Zweck des zweiten, praktischen Teiles meiner Arbeit. Denn die schönsten theoretischen Erörterungen überzeugen weniger als ein anschauliches Beispiel aus der Praxis. Ich werde mich hierbei jeglicher Künstelei enthalten und in getreuer Weise die Präparationen skizzieren, die ich meinem Unterricht in der kantonalen Uebungsschule zu Grunde gelegt habe.

II. Die Behandlung der Dezimalzahlen.

a) Einheiten und Sachgebiet.

Wenn wir uns nun für die Behandlung der Dezimalzahlen im V. Schuljahr entschieden haben, so handelt es sich dann in erster Linie darum, diesen Stoff in zweckentsprechender Weise zu gliedern. Wir zerlegen ihn daher in sogenannte methodische Einheiten. Naturgemäss ergeben sich deren fünf: eine für die Ableitung der Dezimalzahlen, vier weitere für die einzelnen Operationen. Will ein Lehrer an einer geteilten Schule, dem genügend Zeit zur Verfügung steht, jede der 4 Operationen jeweilen in mehrere Einheiten gliedern, so kann man dagegen nichts einwenden, indem dadurch der Stoff dem Schüler ja nur fasslicher und interessanter gestaltet wird.

So haben wir also als erste Einheit die Ableitung der Dezimalzahlen zu behandeln. Um diesem sehr formalen Stoff das Interesse der Kinder zuzuwenden, legen wir ihm ein konkretes Sachgebiet zu Grunde. Die Sachgebiete fürs Rechnen wählt man nie besser, als wenn man die Rechnungen in der Verbindung auftreten lässt, wie sie das tägliche Leben bietet. Die Dezimalzahlen haben durch die Einführung der dezimalen Masse und Gewichte und des dezimalen Münzsystems ihre hohe Bedeutung erlangt. Die Kenntnis der Dezimalzahlen im Leben ist durch diese Masse geradezu gefordert. Ohne dieselben wären sie nie in die Volksschule gekommen. Folglich bestimmen wir eben diese Masse etc. als gegebenes Sachgebiet zur Ableitung der Dezimalzahlen. Dies thun wir mit Rücksicht auf das Objekt, die Dezimalzahlen. Wir wählen dieses Sachgebiet aber auch mit Rücksicht auf das Subjekt, die Kinder. Da sprechen in erster Linie methodische Gründe dafür. Diese Masse bilden ein vorzügliches Mittel für die Anschauung; man kann sie dem Kinde in allen möglichen Formen veranschaulichen. So findet sich der

Begriff Zehntel: 0,1 m im dm, 0,1 l im dl, 0,1 Fr. im Zehner etc.; der Begriff Hundertstel: 0,01 m in cm, 0,01 Fr. im Rp., 0,01 hm im m, 0,01 q im Kgr.; der Begriff Tausendstel: 0,001 m im mm, 0,001 km im m, 0,001 Tonne im kg etc.

Ferner eignet sich dieses Sachgebiet noch aus einem dritten Grunde. Alle diese Masse und Gewichte sind dem Kinde zum grössten Teil bekannt. Das Interesse, das wir also dafür leicht wecken können, trägt sich dann auch auf die formale Seite des Rechnens über. So wählen wir die metrischen Masse und Gewichte aus drei Gründen als Sachgebiet: 1. weil sie in natürlicher Weise mannigfaltige Aufgaben ergeben, 2. weil sie leicht zu veranschaulichen sind und 3. weil sie Interesse zu erwecken vermögen. Ich komme nach diesen notwendigen Vorbemerkungen zur eigentlichen Behandlung.

* * *

b) Ableitung des Begriffs.

Ziel. Wir wollen sehen, wie die Geschäftsleute mit Massen, Gewichten und Münzen rechnen.

A. Sachliche Behandlung I und II.

Erste Ueberschrift: Unsere Münzen.

Gebt mir an, was wir über die Münzen bereits wissen: Einheit der Franken, Vielfache und Teile desselben, nämlich —, Prägung Metalle, Papiergeld, 100 Fr., 1000 Fr. Schreibweise: 1 Fr. = 100 Rappen (eventuell auf Synthese ergänzen).

Zweite Ueberschrift: Unsere Längenmasse.

Was könnt ihr mir über unsere Längenmasse bereits angeben: Einheit der Meter, Teile und Vielfache desselben: dm, cm, mm; hm und km (hm und km an Strassen- oder Bahnstrecken veranschaulichen). Verwendung der einzelnen Masse, Schreibweise: 1 m, 1 dm, 1 cm, 1 mm; 1 hm, 1 km.

Dritte Ueberschrift: Unsere Flächenmasse.

Welche Masse kennt ihr, um Flächen zu messen? Einheit der m^2 , Teile und Vielfache desselben: dm^2 , cm^2 , mm^2 ; a, ha, km^2 (m^2 in Karton herstellen, a, ha und km^2 auf dem Felde mit Fähnlein abstecken, falls es nicht schon früher geschehen). Verwendung und Schreibweise.

Vierte Ueberschrift: Unsere Hohlmasse.

Womit messen wir aber Flüssigkeiten? Einheit der Liter, Teile und Vielfache: dl, hl. Verwendung. 1 l Wasser wägen.

Fünfte Ueberschrift: Unsere Gewichte.

Sprecht mir nun noch über die Gewichte. Apothekergewichte (vorweisen oder weglassen) dg, cg, mg. Im Verkehr gr, kg, q und Tonne, Verwendung und Schreibweise.)

(Die Körpermasse liess ich weg, weil sie in meiner Schule erst im sechsten Schuljahre zur Behandlung kommen.)

Tabellarische Zusammenstellung der Münzen, Masse und Gewichte.

B. Formale Behandlung.

Analyse. (Im vierten Schuljahr wird in unserer Schule die abgekürzte Schreibweise zweifach benannter dezimaler Zahlen geübt und in dieser Schreibweise gerechnet. Wo dies nicht geschieht, muss sie durch einen Vorkurs vorausgeschickt werden. Sonst aber kommt dieser Stoff wie hier auf die Analyse.)

1. a) Wir haben schon früher gelernt, Franken und Rappen kürzer zu schreiben, nämlich:

$$4 \text{ Fr. } 35 \text{ Rp.} = 4,35 \text{ Fr. (sprich 4 Fr. und 35 Rp.)}$$

$$6 \text{ „ } 75 \text{ „} = 6,75 \text{ „}$$

$$3 \text{ „ } 15 \text{ „} = 3,15 \text{ „}$$

$$4 \text{ „ } 50 \text{ „} = 4,50 \text{ „}$$

$$4 \text{ „ } 05 \text{ „} = 4,05 \text{ „}$$

etc.

$$1 \text{ q } 45 \text{ kg} = 1,45 \text{ q (sprich 1 q und 45 kg)}$$

$$3 \text{ „ } 14 \text{ „} = 3,14 \text{ „}$$

$$4 \text{ „ } 50 \text{ „} = 4,50 \text{ „}$$

$$3 \text{ „ } 18 \text{ „} = 3,18 \text{ „}$$

Derartige Schreibübungen auch mit andern Massen und Gewichten. Immer werden aber die Zahlen auch bei der abgekürzten Schreibweise ganz gleich wie bei der vollständigen Schreibweise benannt.

b) Wir können in dieser Schreibweise auch schon zu- und abzählen. Löst mir die folgenden Aufgaben.

$$\begin{array}{r r r r r} 25,35 \text{ Fr.} + & 37,50 \text{ Fr.} - & 14,71 + & 17,61 - & 0,75 \text{ Fr.} + \\ 37,65 \text{ „} & 18,15 \text{ „} & 13,5 \text{ „} & 11,7 \text{ „} & 0,65 \text{ „} \end{array}$$

(Aehnliche Aufgaben mit allen Massen etc.)

Auch hier werden die Zahlen immer sachlich benannt, also bei der ersten Aufgabe: 5 Rp. und 5 Rp. = 10 Rp. oder 1 Zehnrappenstück; 3 Zehnrappenstücke + 6 Zehnrappenstücke = 9 und 1 behalten = 10 Zehnrappenstücke oder 1 Franken u. s. w., ähnlich bei der Subtraktion.

c) Ebenso können wir schon folgende Aufgaben lösen:

$$4 \times 3,75 \text{ Fr.} \qquad 35,45 \text{ Fr.} : 5$$

$$8 \times 4,50 \text{ q} \qquad 46,28 \text{ q} : 4$$

$$5 \times 8,35 \text{ a} \qquad 16,24 \text{ a} : 8$$

$$7 \times 0,25 \text{ Fr.} \qquad 0,75 \text{ Fr.} : 5$$

(Mit gleicher Benennung wie oben.)

d) Ganz gleich können wir auch kg und gr etc. schreiben.

$$4 \text{ kg } 365 \text{ gr} = 4,365 \text{ kg.}$$

$$8 \text{ m } 7 \text{ dm } 2 \text{ cm } 5 \text{ mm} = 8,725 \text{ m.}$$

$$8 \text{ km } 375 \text{ m} = 8,375 \text{ km u. a. m.}$$

Auch an diese Zahlen mit drei Stellen nach dem Komma schliesst man Aufgaben in den 4 Operationen an; aber auch hier benennt man die Zahlen, ohne von Zehnteln, Hundertsteln und Tausendsteln zu reden. Bei Multiplikation und Division müssen auch hier Multiplikator und Divisor ganze einstellige Zahlen sein.

e) Auch die Flächenmasse können wir in dieser Weise schreiben, nämlich

$$4 \text{ m}^2 \text{ } 35 \text{ dm}^2 \text{ } 75 \text{ cm}^2 = 4,3575 \text{ m}^2$$

$$3 \text{ dm}^2 \text{ } 26 \text{ cm}^2 \text{ } 35 \text{ mm}^2 = 3,2635 \text{ dm}^2$$

$$0 \text{ m}^2 \text{ } 17 \text{ dm}^2 \text{ } 16 \text{ cm}^2 = 0,1716 \text{ m}^2.$$

Operationen wie oben. Immer muss man aber darauf bedacht sein, dass auch Zahlen auftreten, wo vor dem Komma die ganzen fehlen, wie 0,25 m, 0,725 km, 0,1716 m², damit sich die Kinder an die Setzung der 0 vor dem Komma gewöhnen.

2. Die Kaufleute rechnen freilich etwas anders. Bevor wir so rechnen, müsst ihr mir noch die Zahlen angeben, die wir bis jetzt gelernt haben: Einer, Zehner, Hunderter, Tausender, Zehntausender etc.

Sätze: 10 E = 1 Z; 10 Z = 1 H; 10 H = 1 T; 10 T = 1 Zt etc.

Umgekehrt: 1 Mll = 10 Ht; 1 Ht = 10 Zt; 1 Zt = 10 T; 1 T = 10 H; 1 H = 10 Z; 1 Z = 10 E.

$$1 \cdot 10, \quad 10 \cdot 10, \quad 100 \cdot 10, \quad 1000 \cdot 10 \text{ etc}$$

$$1000000 : 10, \quad 100000 : 10, \quad 10000 : 10, \quad 1000 : 10, \\ 100 : 10, \quad 10 : 10.$$

So haben wir auf der Analyse die Hilfsvorstellungen, die zur Apperzeption des Neuen dienen, aufgefrischt, geordnet und eingepägt, nämlich 1. die abgekürzte Schreibweise doppelt benannter Zahlen, und 2. die Dezimalzahlen links vom Komma.

1. Der Zehntel = 0,1

Synthese. Ein Kaufmann nimmt den zehnten Teil von 1 Fr. = 1 Fr. : 10 = 10 Rp.; 10 Rp. sind der zehnte Teil von einem Franken. Statt dessen können wir kürzer sagen: 10 Rp. = 1 *Zehntel* Franken. Diesen Zehntel können wir auch kürzer schreiben, ähnlich wie wir früher schon Franken und Rappen geschrieben. Dort schrieben wir 1 Fr. 25 Rp. = 1,25 Fr. Man könnte also hier schreiben 10 Rp. = 0,1 Fr. (Nun folgen hier zahlreiche ganz gleiche Beispiele.)

Der Kaufmann nimmt ferner *den zehnten Teil von:*

1 m = 1 m : 10 = 1 dm; 1 dm = 0,1 m (sprich 1 Zehntel m)
 2 m = 2 m : 10 = 2 dm; 2 dm = 0,2 m „ 2 „
 3 m = 3 m : 10 = 3 dm; 3 dm = 0,3 m „ 3 „
 9 m = 9 m : 10 = 9 dm; 9 dm = 0,9 m „ 9 „
 12 m = 12 m : 10 = 12 dm; 12 dm = 1,2 m „ 1 u. 2 „

den zehnten Teil von:

1 dm = 1 dm : 10 = 1 cm = 0,1 dm
 2 dm = 2 dm : 10 = 2 cm = 0,2 dm
 25 dm = 25 dm : 10 = 25 cm = 2,5 dm (sprich 2 u. 5 Zehntel dm)
 2 cm = 2 cm : 10 = 2 mm = 0,2 cm
 13 cm = 13 cm : 10 = 13 mm = 1,3 cm

den zehnten Teil von:

1 l = 1 l : 10 = 1 dl = 0,1 l
 1 Fr. = 1 Fr. : 10 = 10 Rp. = 0,1 Fr.
 2 Fr. = 2 Fr. : 10 = 20 Rp. = 0,2 Fr.

Abstraktion. Zehntel. Wir schreiben nun von jedem der durch 10 geteilten Masse ein Beispiel an die Wandtafel. Wir haben gefunden:

der 10. Teil von 1 Fr. = 0,1 Fr. (gelesen 1 Zehntel Franken.)
 „ 10. „ „ 1 m = 0,1 m
 „ 10. „ „ 1 l = 0,1 l
 „ 10. „ „ 1 dm = 0,1 dm

Assoziation. Was finden wir Gleiches? Der 10. Teil obiger Gegenstände ist überall 1 Zehntel = 0,1 derselben.

System. Also was ist immer der 10. Teil von 1? Der 10. Teil von 1 ist immer 0,1 (1 Zehntel), oder wenn wir die 1 benennen:

Der 10. Teil von 1 Einer ist ein Zehntel (Regel).

„ 10. „ „ 2 „ „ zwei „ etc.

Umgekehrt: 1 Zehntel (0,1) ist immer der 10. Teil von 1 Einer etc.

Abstraktion für die Schreibweise. Wir schreiben eine Reihe von Zehnteln an die Wandtafel: 0,2; 0,5; 0,7; 2,3; 4,5; 25,2; 23,7.

Assoziation. Wie haben wir bei allen obigen Zahlen die Zehntel geschrieben? Wir haben da überall die Zehntel rechts neben die Einer gesetzt. Als Grenze gegen die Einer setzt man ein Komma. (Warum?)

System. Wie schreibt man also immer die Zehntel? (Regel).

Uebung. a) Schreibweise. Nun folgen vorerst Uebungen zum Lesen und Schreiben der Zehntel. Erst schreibt man eine Menge Zahlen mit Zehnteln an die Tafel, z. B. 2,5 etc., und die Kinder müssen sie lesen; dann folgt das Umgekehrte: der Lehrer diktiert Zahlen, und die Schüler schreiben sie. Auch kann man solche Aufgaben schriftlich geben, indem man statt 0,1 ein z schreibt etc., also 4 Z (Zehner), 5 E (Einer), 3 z (Zehntel) = 45,3; 5 Z, 4 E, 7 z = 54,7 etc., bis zur vollständigen Sicherheit. Auch zerlegt man Zahlen, z. B.: 35,8 = 3 Z, 5 E, 8 z.

b) Umwandlungen.

24, 35, 6, 17, 25, 37, 28, 39, 26 dm = ? m

3, 5, 17, 36, 18, 35, 14, 15, 19 dl = ? l

etc.

2,5, 2,7, 0,8, 3,4, 5,9, 3,8, 6,5 m = ? dm

etc.

Nachdem wir so den Begriff und die Darstellung der Zehntel entwickelt und geübt haben, gehen wir über zur Gewinnung der Begriffe 0,01 0,001 0,0001, wo wir ganz gleich verfahren. Um Raum zu sparen, skizziere ich hier noch kurz die Entwicklung der Hundertstel und der Tausendstel.

2. Der Hundertstel = 0,01.

Synthese. Der Kaufmann nimmt den 100. Teil von 1 Fr. = 1 Fr. : 100 = 1 Rp. 1 Rp. ist also der hundertste Teil von 1 Fr. oder kürzer ein Hundertstel Franken, geschrieben 0,01 Fr.; ebenso

2,	3,	4	..	..	..	10,	15,	17,	19,	25	273 Fr. : 100
1,	2,	3,	4	..	..	10,	17,	19,	26,		433 q : 100
1,	2,	3	..	..	..	25,	37,	88,			345 hm : 100

Abstraktion.

Der 100. Teil von 1 Fr. = 0,01 Fr. (sprich: 1 Hundertstel Fr.)

„ 100. „ „ 1 q = 0,01 q

„ 100. „ „ 1 hl = 0,01 hl

„ 100. „ „ 1 m = 0,01 m

Also ist der 100. Teil von 1 Einer immer 0,01 (1 Hundertstel) (Regel.) Also der 100. Teil von 2 Einer = 0,02 (2 Hundertstel) etc.

Umgekehrt: 1 Hundertstel (0,01) ist immer der 100. Teil von 1 Einer etc.

Die Regel über die Schreibweise analog der Zehntelregel.

Uebung. Hier folgen ähnlich wie beim Zehntel Uebungen im Schreiben, Lesen, Verwandeln und Zerlegen. Im Zerlegen wird natürlich auch der Zehntel weiter geübt, z. B.:

435,27 = 4 H, 3 Z, 5 E, 2 z, 7 h.

3. Der Tausendstel 0,001.

Synthese. Wie wird nun der Kaufmann den tausendsten Teil eines m benennen und schreiben?

Der 1000. Teil von

1 m = 1 m : 1000 = 1 mm = 0,001 m (sprich 1 Tausendstel m)

1 kg = 1 kg : 1000 = 1 g = 0,001 kg

1 t = 1 t : 1000 = 1 kg = 0,001 t

1 km = 1 km : 1000 = 1 m = 0,001 km

1, 2, 3 . . . 10, 15, 27, 335, 6875 m : 1000

1, 2, 3 . . . 10, 33, 425, 7865 kg : 1000

etc.

Abstraktion.

Der 1000. Teil von 1 m = 0,001 m (sprich 1 Tausendstel m)

„ 1000. „ „ 1 kg = 0,001 kg

„ 1000. „ „ 1 km = 0,001 km

„ 1000. „ „ 1 t = 0,001 t

Also ist der 1000. Teil von 1 Einer immer 1 Tausendstel = 0,001

„ „ „ 1000. „ „ 2 „ „ 2 „ „ = 0,002

etc.

Umgekehrt: 1 Tausendstel (0,001) ist immer der 1000. Teil von 1 Einer etc.

Dann folgt die Regel über die Schreibweise.

Uebung wie bei Zehnteln und Hundertsteln.

Aehnlich werden jetzt oder auch später an den Flächenmassen die übrigen Dezimalen nach rechts abgeleitet.

So haben wir also in allen Fällen auf Analyse und Synthese die Masse, Gewichte und Münzen in konkreten Fällen dargeboten und erzeugten so sinnliche Anschauungen. Auf der Assoziation

Gegenüberstellung.

Ganze Zahlen:		Dezimalzahlen:	
Millioner	1,000,000	0,000001	Millionstel
Hunderttausender	100,000	0,00001	Hunderttausendstel
Zehntausender	10,000	0,0001	Zehntausendstel
Tausender	1,000	0,001	Tausendstel
Hunderter	100	0,01	Hundertstel
Zehner	10	0,1	Zehntel
Einer	1		

Uebung. Jetzt folgen noch zahlreiche Uebungen im Schreiben, Lesen, Verwandeln und Zerlegen wie z. B. am Ende der Zehntel. Beim Zerlegen z. B.:

$$37225,35076 = 3 \text{ Zt } 7 \text{ T } 2 \text{ H } 2 \text{ Z } 5 \text{ E } 3 \text{ z } 5 \text{ h } 0 \text{ t } 7 \text{ zt } 6 \text{ ht } 4 \text{ T}$$

$$3 \text{ Z } 5 \text{ E } 4 \text{ z } 3 \text{ t } 5 \text{ zt} = 4035,4035.$$

Erst wenn in allen diesen Aufgaben vollständige Sicherheit herrscht, gehen wir zu den 4 Operationen über.

Am Schlusse dieser Einheit stellen wir aber noch ausdrücklich fest, dass wir nun wie die Geschäftsleute sämtliche Masse, Gewichte und Münzen nach Zehnteln, Hundertsteln etc. benennen, schreiben, umwandeln und zerlegen können.

(Schluss folgt)



KERN & C^{IE}.

mathemat. mechanisches Institut

Gegründet 1819 **Aarau.** 19 Medaillen



Billige Schul-Reisszeuge

— *Preiscurante gratis und franko.* — 6

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

Lehrmittel für Fortbildungsschulen allseitig bewährt!

von F. Nager,

Lehrer u. pädagog. Experte,

Aldorf

- a) Uebungsstoff für Fortbildungsschulen (Lesestücke, Aufsätze, Vaterlandskunde). Dritte, vermehrte Auflage. Einzelpreis geb. 80 Rp.
- b) Aufgaben im schriftlichen Rechnen bei den Rekrutenprüfungen. 11. Auflage, Einzelpreis 40 Rp.
- c) Aufgaben im mündlichen Rechnen bei den Rekrutenprüfungen. 4. Auflage, Einzelpreis 40 Rp.

Verlag der Buchdruckerei Huber in Aldorf.

In der unterzeichneten Verlagsbuchhandlung erschienen und ist in allen Buchhandlungen des In- und Auslandes zu haben: 2

Tell-Lesebuch für höhere Lehranstalten.

von **ANDREAS FLORIN**,
Professor an der Kantonsschule in Chur.

● *Zweite Auflage.* ●

Preis geb. 1 Fr. 60 Cts. = 1 Mk. 30 Pf.

Die unterrichtliche Behandlung

von **Schillers Wilhelm Tell.**

Ein Beitrag zur Methodik der dramatischen Lektüre.

von **ANDREAS FLORIN**,
Professor an der Kantonsschule in Chur.

Preis 2 Fr. = 1 Mk. 60 Pf.

Präparationen

zur Behandlung

lyrischer und epischer Gedichte

nebst Einführung in der Methodik derselben

von **ANDREAS FLORIN**,
Professor an der Kantonsschule in Chur.

Preis 2 Fr. 80 Cts. = 2 Mk. 40 Pf.

Neuer Jugend-Psalter

Sammlung von Gebeten, Liedern und Sprüchen
für Schule und Haus

von **JAKOB CHRISTINGER**,
Pfarrer und thurgauischer Sekundarschul-Inspektor.

Preis gebunden 1 Fr. 50 Cts. = 1 Mk. 20 Pf.

Die Förderung der Talente auf der Stufe der Volks- und Mittelschulen.

Vortrag.

gehalten in der thurgauischen Schulsynode in Frauenfeld

von **JAKOB CHRISTINGER**,
Pfarrer und thurgauischer Sekundarschul-Inspektor.

~~~~~ *Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage.* ~~~~~

Preis 1 Fr. = 80 Pf.

## **Quellenbuch zur Kirchengeschichte**

bis zur Alleinherrschaft Konstantins des Grossen

von **Pfarrer D. A. LUDWIG**, Seminarlehrer in Schiers.

~~~~~ ● *Zweite, wohlfeile Ausgabe.* ● ~~~~~

Preis 3 Fr. = 2 Mk. 50 Pf.

Hugo Richter, Verlagsbuchhandlung in Davos.

Sensationelle Neuheiten!

Orgelpfeifen-Mundharmonika

10

(gesetzlich geschützt). Extra starker Ton und wunderbare Klangwirkung. — Jeder Musikfreund ist von dieser Neuheit hochentzückt. Nach beiliegender Schule sofort die schönsten Stücke spielbar. (Kolossaler Erfolg). Preis mit Schule und ff. Etui 3 Fr. „**Excelsior Concertina**“, viel schöner als Ziehharmonika. 20 Tasten, 40 Töne und haltbarer Balg. Prachtvoller Ton. Preis nur 5 Fr. „**Triumph Zither**“, 22 Saiten, 36 cm breit, 56 cm lang. Wundervoller Klang. Sofort nach der vorzüglichen Schule erlernbar. Herrliches Hausinstrument. Preis Fr. 5.50. Versandt per Nachnahme oder vorherige Einsendung.

Carl Essig, Musikinstr.-Versandt in Zürich.

Im Selbstverlage von **J. Nüesch**, Sekundarlehrer in **Berneck** im Rheintal, sind erschienen und werden auf Verlangen zur Ansicht franko versandt: 5

A. Für Sekundar- und gewerbliche Fortbildungsschulen:

1. **Buchhaltungsmappen**, enthaltend: Inventarbuch, Tage- und Kassabuch, Hauptbuch; Anleitung und Material zur Buchhaltung Fr. 1.30. (Infolge Konferenzbeschluss allgemein eingeführt in den gewerblichen Fortbildungsschulen des Kts St. Gallen).
2. **Anleitung und Material zu einer vereinfachten, praktischen Buchhaltung für Handwerker und Ladenbesitzer.** 2. verbesserte Auflage.
3. **Kommentar zur Buchhaltung.** Methodik mit besonderer Berücksichtigung der Verwendung von Anschauungsmaterial, nebst einer vollständigen Ausführung der Buchhaltung.
4. **Die Lehre vom Konto-Korrent.** Auf Wunsch Beigabe der Auflösungen d. Rechnungsaufgaben, sowie zweckmässig erstellter Konto-Korrent-Formulare.
5. **Die Lehre vom Wechsel.** Auf Verlangen mit Wechselformularen.
6. **Aufgaben für das geometrische Rechnen**, auf Messungen der Schüler sich stützend, nebst einer auf Anschauung beruhenden Herleitung der Formeln für Flächen- und Körperberechnungen.

B. Für Sekundarschulen:

7. **Anleitung zum Bruchrechnen.**
8. u. 9. **Die Geometrie für die I. u. II. Klasse.**
10. **Die Elemente der Algebra.**
- 11, 12. u. 13. **Ergebnisse aus dem Unterrichte in der Botanik, in der Chemie und über die Lehre vom menschlichen Körper.**

☛ Preise der Hefte 15 bis 50 Cts.

OP 5074

W E I

einen vorzüglichen

Radiergummi

verwenden möchte, kaufe den gesetzlich geschützten

Radiergummi



In der unterzeichneten Verlagsbuchhandlung erschien und ist in allen Buchhandlungen des In- und Auslandes zu haben:

Aus der Geschichte des Schweizerlandes.

Ein vaterländisches Lesebuch für die Schweizer Jugend.

Von **Dr. Wilhelm Goetz.**

—
2. Auflage.

12

Preis gebunden 2 Fr.

Hugo Richter, Verlagsbuchhandlg.
in DAVOS.



Zur Pädagogik der Gegenwart.

Sammlung von Abhandlungen und Vorträgen.

(Jedes Heft ist einzeln käuflich; die Sammlung wird fortgesetzt.)

- Heft I. **Dr. A. Bliedner**, Und die Schule verlangt auch das Wort! Eine Entgegnung auf „Haeckels Welträtsel“. Preis Mk. 1. . .
- Heft II. **M. Lobsien**, Ueber die Grundlagen des Rechtschreibunterrichts. Einige psychologisch-physiologische Untersuchungen mit zahlreichen in den Text eingedruckten Figuren. Preis Mk. 1.—.
- Heft III. **O. Kohlmeyer**, Das biologische Prinzip im naturgeschichtlichen Unterrichte. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der Methodik des Naturgeschichtsunterrichts. Preis Mk. 1.—.
- Heft IV. **Fr. Lehmensick**, Das Prinzip des Selbstfindens in seiner Anwendung auf den ersten Selbstunterricht. Mit einem Anhang: „Eine Studienreise nach einer holländischen Schule.“ Preis Mk. 0,80.
- Heft V. **Unser Kaiser und die Schulreform**. Nachgelassene Schriften von Hofrat Prof. Dr. *W. Preyer*. Preis Mk. 0,80.
- Heft IV. **Prof. B. Otto**, Die Wunder Jesu in der Schule. (Sonderabdruck aus „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.“ Bd. XXXII). Preis Mk. 0,80.
- Heft VII. **R. Koch**, Hertels Formunterricht. Ein methodischer Fortschritt auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichts. Preis Mk. 0,60.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen, event. auch direkt von der Verlagsbuchhandlung **Bleyl & Kaemmerer** in **Dresden**. 1

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

J. EHRSAM-MÜLLER
ZÜRICH - Industriequartier

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

Günstige Gelegenheit
für Lehrerbibliotheken und Freunde
Herbart-Zillerischen Pädagogik.

Zu verkaufen: 10.—30. Jahrbuch
des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik
(1879—98), nebst Erläuterungen, 20
Bände schön gebunden für nur 50 Fr.
(Preis im Buchhandel ungebund. 125 M.)

Gefl. Offerten unter Chiffre **T4540Y** an
Haasenstein & Vogler, Bern. 7

In allen Buchhandlungen ist vorrätig:

Die doppelte und 
 einfache Buchführung

in 10 Vorträgen zum Selbstunterricht

von

Dr. W. Gallus

2. Auflage. — Preis geb. 2 Fr.

Verlagsbuchhandlg. **H. Richter**, Davos.

H. ERFURT, vorm. ●●●●●●●●
E. Richter'sche Buchhandlung
DAVOS ●●●●●●●●●●



empfiehlt sich zur **Lieferung** Ihres **gesamt-n** Bedarfes an **Büchern**
und **Zeitschriften** aus allen Wissensgebieten, speciell dem Ge-
biete der

== Pädagogik, ==

sowie zur Lieferung von **Kalendern,**

Musikalien,

überhaupt von allen Erscheinungen des **in- und ausländischen**
Buch-, Kunst- und Musikalienhandels. Alle Aufträge — **auch die**
kleinsten — finden **schnellste** und **genaueste** Erledigung. Abonne-
ments auf sämtliche

== Zeitschriften ==

des In- und Auslandes werden jederzeit unter Garantie prompter
Lieferung angenommen.

Landkarten,

sowie sämtliche Bücher und Lehrmittel sind von mir stets zu
Originalpreisen zu beziehen.

Einsichtssendungen

erfolgen auf Wunsch bereitwilligst. Sämtliche von anderen Firmen
angezeigte Werke liefere zu denselben Preisen.



H. ERFURT, vorm. ●●●●●●●●
E. Richter'sche Buchhandlung
DAVOS ●●●●●●●●●●

In jeder Buchhandlung zu haben:

Festgeschenke.

- Julie Burow. Frauen Liebe und Leben.* Ein Brautgeschenk. 3 Auflage. Preis elegant gebund. mit Goldschnitt 5 Fr. = 4 Mk. — Ein gutes Buch im wahrsten Sinne des Wortes, voll tiefster Wahrheit und echter Frömmigkeit, das jede Braut und jede junge Frau lesen und beherzigen sollte.
- *Früchte aus dem Garten des Lebens.* Ihren jungen Freundinnen gewidmet. 3. Auflage. Preis elegant gebunden mit Goldschnitt 2 Fr. = 1 Mk. 80 Pf. — In den vorliegenden Früchten eigener Erfahrungen ihres langen Lebens will die berühmte Verfasserin erwachsenen jungen Mädchen einen Führer und Ratgeber bieten und dieselben in den Pflichtenkreis einführen, welcher sie im späteren Leben erwartet.
- Nina Camenisch. Geschichten und Sagen aus Alt Fry Rhätien.* Preis elegant gebunden 6 Fr. = 5 Mk. In den vorliegenden Erzählungen der greisen Bündner Dichterin zeigt sich aufs Neue ihre bewundernde Liebe zu der herrlichen Natur ihrer Heimat und ihre begeisterte Freude an dem Edlen und Grossen auch in den schlichsten Lebensstellungen und dabei eine Fülle verschiedener, klar gezeichneter Charaktere und lebendig bewegter Szenen aus dem Volksleben, alles in sehr anziehender und anspruchsloser Weise durchgeführt. Die Verfasserin schreibt allerdings nicht in der überpikanten Weise modernster Schriftstellerei, aber dafür geht ein lebenswarmer, gesunder und reiner Hauch, welcher die Alpenheimat nicht verkennen lässt, durch das Ganze. — Allen, denen die Natur, die Geschichte und Sage, sowie das Volksleben der Schweiz und speziell Graubündens lieb ist und die Verständnis haben für die schlichte Schönheit echter Volkspoesie, werden diese Erzählungen willkommen sein.
- Nina und Georg Camenisch. Gedichte.* 4. Auflage. Preis gebunden mit Goldschnitt 3 Fr. = 2 Mk. 50 Pf. — Nina Camenisch stellt uns in ihren Gedichten den inneren Reichtum eines hochbegabten Geistes und tiefen Gemütes in schlichtem Lebensgang vor Augen, umrahmt von der hehren Natur und dem treuen Menschenleben unserer Berge, erquickend, stärkend, friedebringend für jedes empfängliche Herz. Wo schlichtes, poetisches Empfinden, das anspruchslos sich verträgt, gewürdigt wird, wo man ein kindlich fromm Gemüt, das noch mit allen Fasern an der lieben alten Heimat hängt, versteht, da muss das Büchelchen offene Herzen finden.
- Wilhelm Götz. Volksgeschichten aus dem Basler Jura.* 3. Auflage. Preis eleg. gb. Fr. 1.50 = 1 Mk. 80 Pf. — Neun anmutige kleine Erzählungen aus dem schweizerischen Volksleben, in schmuckem Gewande und zu billigem Preise. Die heimatlichen Stoffe, tiefes Fühlen, Liebe zum Volke und seiner Eigenart, sowie Tüchtigkeit der Gesinnung, machen dies kleine Buch besonders für Festgeschenke geeignet.
- Julius Hammer. Gedichte.* Preis eleg. gebunden mit Goldschnitt Fr. 4 80 = 4 Mk. — *Schau um dich und Schau in dich.* Preis eleg. geb. mit Goldschnitt 2 Fr. = 1 M. 80 P. Die frommen Dichtungen Julius Hammers gehören ohne Zweifel zu dem Besten, was die neuere deutsche Litteratur auf diesem Gebiete hervorgebracht. Echte Religiosität durchweht diese formvollendeten Lieder und Gedichte Julius Hammers und haben denselben schon seit Jahren eine hervorragende Stellung unter den Geschenkwerken ernster Richtung gesichert.
- Franziska Gräfin Schwerin. Alphabeth des Lebens.* Eine Festgabe. 6. Auflage. Preis elegant gebunden mit Goldschnitt 2 Fr. = 1 Mk. — *Dein Sinai.* Ein Führer auf dem Lebenswege. 3 Auflage. Preis elegant geb. mit Goldschnitt Fr. 1.20 = 1 Mk. — *Des Geistes Pilgerfahrt.* 2. Auflage. Ernste Dichtungen für stille Stunden. Preis elegant gebunden mit Goldschnitt Fr. 1.20 = 1 Mk. — Diese eigenartigen religiösen Dichtungen der bekannten, ostpreussischen Dichterin, in eleganter Ausstattung und zu ausserordentlich billigen Preisen, eignen sich ganz besonders zu Festgeschenken.
- J. H. W. Witschel. Morgen- und Abendopfer.* Nebst andern Gesängen und einem Anhang: „An die Christen“. Ausgabe mit grosser Schrift Preis elegant gebunden mit Goldschnitt Fr. 3 50 = 3 Mk. — Diese Ausgabe des altberühmten Gebetbuches, mit grosser deutlicher Schrift, in eleganter Ausstattung und zu billigem Preise, dürfte besonders älteren Leuten stets willkommen sein. 14

Verlagsbuchhandlung Hugo Richter, Davos.