

Zeitschrift: Die neue Schulpraxis
Band: 1 (1931)
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: 11.02.2026

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

DIE NEUE SCHULPRAXIS.

1. Jahrgang.

Januar 1931, Heft 1.

Geleitwort.

Die Zeit nach dem Weltkriege ist für die neue Schule die Zeit der Erfüllung. Was die bravsten der alten Pioniere sich kaum zu erträumen wagten, ist auf dem Wege zur Verwirklichung. Dies erfordert aber riesige Kleinarbeit des Alltags. Es genügt nicht, einen stolzen Plan aufzustellen; die Bausteine hiezu müssen zusammengetragen werden. Dann wird auf dem scharf und tief durchpflügten Schulacker der stolze Bau der neuen Schule immer höher wachsen.

Aus all den zahlreichen Zuschriften anlässlich der Subskription geht hervor, daß die Herausgabe einer Zeitschrift, die besonders für die neue Schulpraxis vermehrte Anregung geben soll bei einem Großteil der Kolleginnen und Kollegen als durchaus nötig und damit als gerechtfertigt erscheint und daß sie mit viel Interesse erwartet wird. Ich habe mir die größtmögliche Mühe gegeben, schon das erste Heft gut auszugestalten. Möge es die gestellten Erwartungen erfüllen! Für die folgenden Hefte ist es aber nötig, daß sich der Mitarbeiterkreis vergrößert, damit die Schriftleitung immer genug guten Stoff zu Handen hat. Jeder, dem die Lösung einer Aufgabe besonders gut gelungen ist, wird gebeten, sie zu Nutz und Frommen der andern zu veröffentlichen. Es darf in unserm Beruf keine „Geschäftsgeheimnisse“ geben. Einer muß den andern zum Wohle unserer Jugend dienen mit seinen Erfahrungen. Auch kleine Beiträge sind willkommen.

Wer nicht in der Lage ist, geben zu können, erweist der Schriftleitung einen Dienst, wenn er ihr von Zeit zu Zeit mitteilt, was ihm besonders gefällt und was auf weniger Interesse rechnen kann. Durch solchen Kontakt mit den Abonnenten wird es möglich, die Wünsche der Leser zu berücksichtigen. Ein Sonderteil **A u s s p r a c h e** soll Stellungnahme zu Gebotenen ermöglichen, nur sollten die abgegebenen Meinungsäußerungen möglichst kurz und sachlich gehalten sein, damit nicht zu viel Raum hierfür beansprucht wird.

Noch ein Wort zur Großschreibung. Wie Sie schon gesehen haben, überwiegen die anlässlich der Subskription für die Großschreibung abgegebenen Stimmen. Da aber etwa ein Drittel der Subskribenten für die Kleinschreibung stimmte, bin ich, um beiden Teilen Rechnung zu tragen, zu folgender Lö-

sung gekommen: In Kleinschreibung eingereichte Artikel werden jeweils so gesetzt. Da aber wohl weitaus die meisten Verfasser, auch wenn sie grundsätzlich für die Kleinschreibung sind, gewohnheitshalber die Artikel in Großschreibung einreichen werden, erscheinen zudem in jedem Heft die Buchbesprechungen in Kleinschreibung. Die werden jeweils den in- und ausländischen Verfassern und Verlegern zugestellt, so daß durch diesen Teil der Zeitschrift besonders für die Kleinschreibung Reklame gemacht wird.

Und nun flieget aus, ihr Blätter und sucht euch eine Heimstätte! Wo man euch unfreundlich aufnimmt, da schüttelt gleichmütig den Staub von den Füßen und wandert weiter!

Allen Lesern wünsche ich zum Jahreswechsel viel Kraft und frohen Mut zu ihrem schweren aber schönen Berufe!

Mit kollegialem Gruß

Albert Züst.

Der Geist der neuen Schule.

Von P a u l G e o r g M ü n c h.

Nun ist der kleine Hans schon volle vier Wochen ein richtiger Schuljunge mit klapperndem Ranzen und wehendem Schwamm.

Frau Tante kommt zu Besuch. Sie ist streng darauf bedacht, daß aus Hans einmal „etwas Ordentliches“ werde. Studieren soll er, auf jeden Fall! Sie bittet sich Schiefertafel und Hefte aus. Wie? Noch nichts geschrieben und gerechnet? Nein? Was habt ihr denn eigentlich bisher gelernt? Wie? Gespielt, gebastelt und spazieren gegangen? Als ich vier Wochen zur Schule ging, ei, da hättest du meine Hefte sehen sollen! Aber man weiß ja: die Volksschule von heute ... man hört ja so Verschiedenes ...

* * *

An dem grün umrankten Gitter, das den Schulhof einzäunt, stehen zwei Mütter und sehen dem Leben und Treiben der kleinen Elementaristen zu. Die eine Frau wendet sich zur anderen hin, lächelt sich eine heimliche Träne fort und sagt:

„Wenn man das so sieht, hat man doch nur den einen Wunsch, noch einmal jung zu sein und in so eine Schule zu gehen!“

Was gibt es denn im Schulhofe zu sehen?

Die kleinen Kerlchen, die nun vier Wochen zur Schule gehen, feiern gerade eine Rechenstunde. Der Lehrer hat die 36 Jungen in sechs Gruppen eingeteilt, und je sechsen hat er eine Pferdeleine gegeben, eine lange Leine mit schallenden Glöckchen. Jede Gruppe besteht aus einem Kutscher und fünf

Pferden. Nun müssen die Kutscher ihre Pferde in die Leine nehmen. „Wer sie recht fein angespannt hat, führt mir seine Pferde vor!“

„Hier, Herr Oberlehrer, sehen Sie mal: ich habe vorn drei und hinten zwei!“

„Aber wir hier: Zwei und zwei und eins!“

„Herr Oberlehrer, wir haben was ganz Neues: zwei und eins und zwei!“

Das ist eine Lust! Die Pferdchen umgeschirrt und umgeschirrt, es gibt immer neue Bilder — und die Jungen erkennen die Bausteine der Zahl Fünf.

Während diese Klasse Pferdchen spielt, dringt aus einem Klassenzimmer Chorgeplärr in den Schulhof: Zwei und zwei und eins ist fünf! Der Lehrer steht an einer Rechenmaschine und schiebt an einer rostigen Stange rote und weiße Kugeln. Dazwischen zetert er auch einmal ein Donnerwetter hin, es war gewiß einer unaufmerksam und hat auf der Tischplatte Sonnenstrahlen fangen wollen. Ein anderer wird aus süßen Träumen geweckt und sagt kreuzfidel nach: Zwei und eins und fünf ist eins!

Hier im Schulhof gibt es keine Unaufmerksamen und keine Drückeberger, weder gefaltete Hände, noch zusammengekrampfte Füße, keine staubigen Holzkugeln, keine Schulluft und keine „Rechenstunde“. Hier gibt es ein frohes Pferdchen-spiel in der Sonne! Und die Zerlegung der Fünf in ihre Teile ist den lustigen Wildfangen alles andere als schulische Angelegenheit.

Hie Lernschule, hie Erlebnisschule. Welche Kinder das Wesen der Zahl Fünf besser erfassen mögen?

Aber jetzt muß das Spiel ein Ende haben, jetzt steht Rhetorik auf dem ungeschriebenen Stundenplane. Ehe in einigen Wochen das Lesen beginnen kann, müssen die Kinder die Laute richtig aussprechen lernen, zunächst die Selbstlaute. Einige können U und O noch nicht recht unterscheiden, und das A hat bei den meisten noch nicht die helle Klangfarbe. Jetzt muß es also bitterernst werden.

Nein, auch das Sprechen kann im Spiel gelernt werden. Es wird Haschemann gespielt und vorher recht gewissenhaft ausgezählt: A e i o u — aus bist du! Wer es am feinsten bringt, darf zweimal Auszähler sein! Hei, wie sie da das Mäulchen formen, um dem Laut die richtige Gasse zu schaffen! Das Haschespiel ist für den Lehrer nur eine Zugabe, für die Kinder natürlich die Hauptsache, und nach den rhetorischen Strapazen dürfen sie ein paar Minuten übermütig umherspringen.

Halt! Der Lehrer sucht sich schon einen spitzen Stein — da wird jetzt sicher geschrieben! Sie brechen ihr Spiel ab und bewaffnen sich mit Steinen oder dünnen Reisern. Schon hat einer seinen gesamten Vorrat an Schulwissen in den feuch-

ten Sand geschrieben: ein lateinisches I und ein O. Heute wird das A gelernt: ein spitzes Dach und einen Balken durch! Alle 36 kauern dort und schreiben und lesen, und die Schulinspektorin, die lächelnd zuschaut, ist die Sonne, und die Decke über diesem Schulsaal ist der blaue Frühlingshimmel.

„Herr Oberlehrer! Ich kann schon schreiben, wie es der Esel macht: I A!“

36 kleine Eselchen schreiben ihr IA und lesen es auf Eselsart. Da kommt lustiger Besuch. Spatzen stellen sich ein. Dort! Zählt! Zwei. Noch einer. Zwei fliegen weg. Drei kommen dazu. Noch einer. Jetzt fliegen vier fort. Nun ist noch einer da.

Nach dem kleinen Spatzen-Zwischenspiel kommt das Sandsackwerfen an die Reihe. Die Schulmauer ist in Meter eingeteilt. Das erste Kind wirft den schweren Sandsack drei Meter weit. Das nächste Kind bringt es auf fünf Meter! „Ich habe zwei Meter weiter geworfen als du!“ Das nächste Kind kommt an die Reihe. Drei ein halb Meter. „Du hattest ein und ein halb Meter weiter geworfen als ich!“

Da schrillt die Schulglocke in diesen Sonnenwinkel von Kinderland hinein. Die Kinder murren ein wenig, sie möchten doch noch viel, viel länger bei diesen feinen Spielen bleiben. Aber es hilft nichts. Der Schulhof wird Tummelstätte aller Schulklassen. Eine Stunde Elementarunterricht im neuen Geiste ist zu Ende.

Und draußen am Schulzaun stehen noch die beiden Mütter. „Ja, wenn wir noch einmal Kind sein könnten . . .“

Aber Hansens Tante schaut nicht mit zu, sie geht lieber ins Kränzchen, wo man so Verschiedenes über die neue Schule hört, die man nicht kennt. Gewiß, Frau Tante hat recht, die Schreibebücher von dazumal waren schon am Ende des ersten Vierteljahres das Entzücken aller Laien. Mancher Junge mußte freilich bald eine Brille tragen, das Mädels verlor ihr Backenrot, und das Essen schmeckte nicht mehr, aber man fand Trost bei dem Sprichwort: Aller Anfang ist schwer. Mancher Mutter blutete wohl das Herz, wenn sie sehen mußte, wie ihre Kinder sich stundenlang mit den häuslichen Schulaufgaben abquälten. Aber wenn sie dem Lehrer ihr Leid klagte, wurde ihr gesagt: Sie haben ganz recht, aber das Ziel muß erreicht werden, oder ihr Junge muß sitzen bleiben! Als rettender Engel erschien der Privatlehrer, jawohl, es gab schon Privatstunden für Elementaristen.

Wenn dazumal das Lernen im Tempo des ersten Schuljahres weitergegangen wäre, würden die Kinder nach achtjährigem Schulbesuch als angehende Professoren entlassen worden sein. Aber ach! Schon im zweiten Schuljahre trat bei vielen der Zusammenbruch ein. Jetzt mußte bereits gestützt werden, was baufällig war . . .

Mit dieser künstlichen Zucht von Frühobst konnte es nicht so weitergehen. Die große Schulreform, die um die letzte Jahrhundertwende einsetzte, ist also nicht eine Schrulle wildgewordener Schulmeister, sondern sie ist fest in der Wissenschaft verankert. Die sagt dem Lehrer, w a s den Kindern geboten werden soll und w a n n die Unterweisung in dem und ejnem Fache zu beginnen habe. Aber auf die Frage um das W i e antwortet der pädagogische Künstler. Pädagogik ist zu einem Viertel Wissenschaft und zu drei Vierteln Kunst. Die neue Schule ist also nicht ein Unterrichtsunternehmen zum Erproben neuer Patentmethoden, sondern die Lehrer von heute erstreben eine Erneuerung des Unterrichts aus dem Geiste strenger Wissenschaft und freier Kunst.

Ueber Gedichtaneignung und Sprechchor.

Von K a r l S p r a n g.

Auf keinem Gebiete ist die Schule so erfolgsarm wie auf dem der Aneignung von Wissensstoffen. Nicht bloß, daß die Kenntnisse und Fertigkeiten, die das Kind für seinen Beruf geschickt machen sollen, in erschreckendem Maße zerflattern und zerfließen; auch die wertvollen Gesinnungsstoffe, die wir ihm als Fundamente für seine Charakterbildung mitgeben und die doch richtunggebend, belebend und erwärmend ein ganzes, langes Leben hindurch vorhalten sollen, versinken rettungslos in ein Nichts. Ja bei letzterem machen wir eine Erfahrung, die noch weit schlimmer ist: auch das allgemeine Interesse, aus dem vielleicht der Trieb zur Weiterbildung heraus wachsen könnte, ist nicht vorhanden. Acht Jahre hindurch haben wir uns, mit redlichem Eifer bemüht, das Kind in den Geist und die Schönheit unserer Poesie einzuführen — fällt es einem Kinde nach seiner Schulzeit aber überhaupt noch ein, nach einem Gedichtbuch auch nur zu fragen?

Auf den unveränderlichen Bestand des Eingepprägten könnten wir allenfalls verzichten; zu dieser Interesselosigkeit aber zu schweigen, hieße sich selbst und seiner Erziehungskunst das Grab zu graben. Welche Ursachen haben sie veranlaßt? Wohl alle haben wir die erwartungsvollen Mienen der Kinder bei der Vorbereitung, ihre leuchtenden Augen bei der Darbietung geschaut; hier kann also der Fehler nicht gesteckt haben. Es bleibt mithin nur der Einprägungsvorgang als einzige Fehlerquelle übrig. Wie vollzog er sich? Das Gedicht wurde bestenfalls eingelesen und dann zur Einprägung aufgegeben. Die Aufgabe „Lernt es ein!“ klang so einfach und selbstverständlich, daß niemand auch nur das leiseste Bedenken dabei hegte. Da setzte sich denn so ein armes Menschenkind zu Hause vor das Buch hin, stützte den Kopf in beide Hände, hielt sich, wenn

Störungen hereindrangen, wohl noch beide Ohren zu, und nun begann der Kampf zwischen dem eisernen „Muß“ und der individuellen „Schwerfälligkeit“, bis endlich das Gedicht „saß“. Das hohe Gefühl, das die Darbietung in der Schule begleitet hatte, tauchte wohl schon bei der ersten Wiederholung nicht mehr auf. Gefühle der Unlust traten an seine Stelle, die — je umfangreicher das Gedicht und je „länger die innere Leitung“ war — zu immer mehr wachsendem Unbehagen führten. „Einbüffeln“ oder „Einochsen“ nannte der Schülermund diese ihm reichlich unsympathische Beschäftigung, und man kann jenen, der Tierwelt entnommenen Bezeichnungen des Aneignungsvorganges nur schwer die innere Berechtigung absprechen. Das Resultat zeigte sich denn auch beim „Aufsagen“ am nächsten Tage. Unter den Variationen zum Sprechen des „Glockenliedes“ befindet sich auch eine, die das Sprechen des Schülers karikieren sollte. Leider ist sie zumeist keine Karikatur, sondern traurige Wirklichkeit. Mechanisches Dahinleiern, begleitet von dem blassen Gefühle der Angst, so könnte man wohl den Gedichtvortrag der allermeisten am treffendsten bezeichnen. — Konnte das Produkt solch einer gefühlstötenden Uebung wirklich ein lebendiger Schatz fürs Leben werden?

Eine sachgemäße Aneignungsform können wir nur aufbauen, wenn wir uns eingehend die seelischen Vorgänge vor Augen halten. Bei der Erstaufnahme hatte sich die Seele aufnahmefreudig den sensorischen Bahnen zugewandt. In stummem Entzücken genoß sie die ihr auf ihnen zuströmenden Schönheiten, dabei wertvolle Spuren zur Wiedererneuerung schaffend. Nun bei der aktiven Reproduktion gilt es diesen triebartigen Gefühlsansätzen den Weg nach außen zu bahnen, die gleichsam stecken gebliebene Explosion neu zu entfachen und hineinstoßen zu lassen in die Maschinerie des motorischen Ausdrucks. Die fortgesetzte Wiederholung der Reproduktion hat den Zweck, die „Bahnen auszuschleifen“, damit der Erneuerungsprozeß von Mal zu Mal hemmungsloser, klarer, schöner und damit lustbetonter vor sich geht.

Die alte Form des Einlernens beging also zwei grundlegende Fehler; sie ließ die Wiedererneuerung nicht vom Grundgefühl ausgehen, um dieses durch Befreiung von Hemmungen und durch Verbindung mit aktiven Lustgefühlen allmählich zu stärken, und zum andern verkannte sie vollständig den Begriff „Ausschleifung der Reproduktionsbahnen“, indem sie dabei lediglich das glatte Hersagen des Wortlautes anstrebte. In Wirklichkeit gehört aber doch zu diesem Ausschleifen eine eingehende Schulung, die alle Elemente der sprachlichen Darstellung: Atemtechnik, Aussprache, Rhythmus, Lautmalerei usw. durch fortgesetzte Uebung zu einem möglichst hohen Grade der Vollkommenheit zu heben versucht.

Nur in einem Fache haben wir eine diesen Anforderungen entsprechende, lebensvolle und zielsichere Uebung: im Gesangunterricht. Dort wird das Lied unter Leitung des Lehrers gesungen und wieder gesungen, und bei jedem neuen Singen wird gefeilt, bis das Kind die Freude hat, das Lied gut zu singen, und sich so das Lied in Kopf und Herz hineingesungen hat. Auch bei der Gedichteinübung handelt es sich um die Herausarbeitung rhythmischer, melodischer, dynamischer und sprachtechnischer Momente; was liegt darum wohl näher, als — die bewährte Uebungsform des Gesanges auch bei der Gedichteinprägung anzuwenden. Hier wie dort drängt der Zeitmangel zur chorischen Betätigungsform; dort wie hier ist die Leitung durch den Lehrer Vorbedingung für das Gelingen. Nur er hat das geschulte Ohr für die sprachlichen Mängel und kann sie abüben, und ebenso ist er allein in der Lage, dem Kinde Hilfen für die Herausbringung der rhythmischen und dynamischen Eigenart des Gedichtes zu geben, indem er es unter den Bann seiner Dirigentenpersönlichkeit zwingt. Nur am Funken zündet sich das Feuer an.

Aus praktischen Gründen wird es sich empfehlen, den Chor zu teilen. Der wichtigste Grund ist wohl der, eine möglichst fein abgetönte Wiedergabe in die Wege zu leiten. Beim gleichzeitigen Sprechen sämtlicher Schüler zeigt sich namentlich in gemischten Klassen eine derartige Verschiedenheit des Stimmenmaterials, daß jede Feinarbeit unmöglich ist. Andererseits besteht die Gefahr, daß die Stimmen der Kinder leicht verbildet werden könnten, wenn man sie zwingt, dauernd in einer ihnen wenig liegenden Stimmelage zu sprechen. Wir teilen daher den Chor zunächst nach Knaben- und Mädchenstimmen und erhalten so zwei Halbchöre, in denen sich zwei klar gesonderte Stimmqualitäten gegenüberstehen. Für die Darstellung vorübergehender Klanggegensätze, sowie für die Herausarbeitung eines durchgehenden Parallelismus (Psalmen) haben wir in ihnen die geeignetsten Klangkörper. Wollen wir eine höhere Klangreinheit und eine weitergehende Einheit des Zusammenklanges der Einzelstimmen erzielen, so scheiden wir in den beiden Halbchören die höheren von den tieferen Stimmen und kommen so zu vier Gruppen. Ihnen würde beim Vortrag in großen Räumen oder im Freien die Herausbringung des p. und pp. zufallen. In der Vertraulichkeit des kleineren Raumes wird es uns möglich sein, über die Gruppen hinaus zum Einzelsprechen zu greifen. Erst in ihrer persönlichkeitswarmen Innigkeit und Zartheit würden dann die letzten Ausläufer melodischer und dynamischer Reinheit und Feinheit liegen.

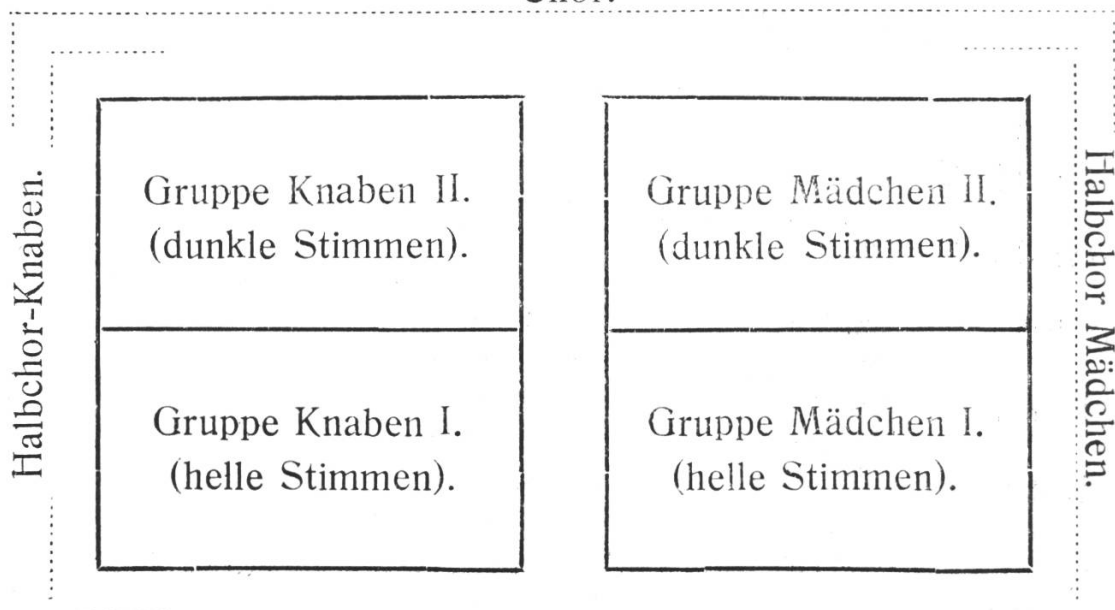
Bei der chorischen Darstellung eines Gedichts wird die Wiedergabe desselben zur lebensvollen Aufgabe der Klassengemeinschaft gemacht. Jeder wirkt an seinem Teile mit, um dem Gedicht als Ganzem zu einem erhöhten Eindruck zu ver-

helfen. Die Art des Zusammenwirkens richtet sich dabei durchaus nach dem Charakter des Gedichts. Am einfachsten gestaltet sie sich bei Psalmen und Gedichten mit durchgehendem Parallelismus (z. B. Löns. Der Bohrturm u. and.). Auf ihre Darstellung durch die beiden Halbchöre ist schon vorher hingewiesen worden. Mannigfaltiger wechseln die Klangeinheiten, wenn es gilt, die Dramatik eines Gedichts herauszuarbeiten. Viele kleine Gedichtchen (z. B. von Adolf Holst u. and.) bringt man zur rechten Wirkung, wenn ihnen die vom Dichter beabsichtigte Form der Sprechsirene gibt. Wuchtige Balladen drängen zum Dialog. Steigerungen kann man durch Anwachsen von der Einzelstimme zum Gesamtchor eine erhöhte Wucht geben. Aufreihungen, z. B. in Schillers „Lied von der Glocke“ die Stellen „Der Mann muß hinaus ins feindliche Leben...“ und „Und drinnen waltet...“, gewinnen an Abwechslungsreichtum, wenn man die Sprecher wechseln läßt; jeder folgende Sprecher fügt dann gleichsam findend einen neuen Gedanken hinzu.

Auf eine Grenze für die Anwendbarkeit des Sprechchors muß zum Schlusse noch hingewiesen werden. Im Charakter des chorischen Sprechens liegt eine gewisse Entpersönlichung der klanglichen Darstellung. Wo ein Erzähler mit voller persönlicher Note vorträgt, wird der Sprechchor nicht ganz dem Charakter der Dichtung gerecht werden können. Goethes „Erlkönig“ in seiner wuchtigen Dramatik und Bürgers „Der Kaiser und der Abt“ mit urgemütlich einsetzenden: „Ich will euch erzählen...“, sind in Bezug auf Chor und Einzeldarstellung Gegenpole. Wo zwischen den Gedichten ihres Schlages die Grenze zu ziehen ist, muß vorläufig dem guten Geschmack des einzelnen überlassen bleiben.

Den Abschluß bilde ein Beispiel:

Zusammensetzung des sprechenden Chores.
Chor.



Abkürzungen:

- | | |
|-------------------------|---------------|
| 1. Halbchor-Knaben | = H.-K. |
| 2. Halbchor-Mädchen | = H.-M. |
| 3. Gruppe-Knaben I | = Gr.-Kn. I. |
| 4. Gruppe-Knaben II | = Gr.-Kn. II. |
| 5. Gruppe-Mädchen I | = Gr.-M. I. |
| 6. Gruppe-Mädchen II | = Gr.-M. II. |
| 7. Einzelstimme-Knaben | = E.-Kn. |
| 8. Einzelstimme-Mädchen | = E.-M. |

Der Föhn. *)

Von Alfred Huggenberger.

- Gr.-Kn. I: (Dumpf und schwer):
Ein **graulich Stöhnen** in **Grund** und **Schlucht**;
Gr.-Kn. II: **schwer** hängt überm **Tal** der **Berge Wucht**.
H.-M. (leise und ängstlich):
Die Arven lauschen: — Ist er da? ...
E.-Kn. (Stimme des Sohnes — kindlich verwundert):
Vater, wie sind die Berge so nah, —
ich kann sie fassen mit der Hand!“
E.-Kn. (Stimme des Vaters — dumpf, ernst besorgt):
Lösch' aus die Glut, zertritt den Brand!
Schirm Gott unsere armen Hütten.
Chor: (Stürmisch erregt):
Nun fällt er **herein** über **Grat** und **Kamm**,
Gr.-Kn. II: da wehrt kein Wehr,
Gr.-Kn. I: da **dämmeft** kein Damm,
Gr.-M. II: sein Mantel fliegt,
Gr.-M. I: sein Atem geht **heiß**.
E.-Kn. (Sohn — ängstlich, verwundert):
„Vater, wie färbt der See sich weiß!“
E.-Kn. (Vater — erregt, mit gepreßter Stimme):
Gnad' Gott dem verlorenen Schiffersmann,
der nicht den rettenden Strand gewann!“
Gr.-Kn. II: (In dämonischer Wucht):
Die Lauen **donnern**,
Gr.-Kn. I: der **Bergwald kracht**;
Gr.-M. II (in entfesselter Leidenschaft):
Das Heer der **verdammten Geister lacht**.
Gr.-M. I (verzagt):
Kein Herz so hart, es schmilzt im Gebet:
Chor (in höchster Angst und Erregung):
Hilf Gott, der jüngste Tag **ersteht**.
E.-Kn. (Sohn — von Angst durchzittert):
„Vater, was glüht im Tale so rot?“
E.-Kn. (Vater — dumpf, hoffnungslos):
Ein Glöcklein **bettelt** durch Graus und Not —
sein Schrei geht im Sturm verloren.

*) Quellenangabe: Das Gedicht ist aus dem Bändchen „Lebenstreue“ in Schulbücher aufgenommen worden.

Anmerkung der Redaktion. Wer weiteres Interesse an solcher Ausgestaltung des Sprechchors hat, mag mir bitte berichten. Ich selbst kann zwar auf diesem Gebiet noch keine Anregung geben, da ich erst seit einigen Monaten Versuche auf diesem Gebiet mache. Bezeugen kann ich aber, daß die Schüler sich auf diese Art mit freudigem Eifer auch an die Einübung der Gedichte machen. Falls viele Leser Interesse an dieser Art Sprechchor haben, werde ich aber Kollege Sprang bitten, weiteres über die Technik der Einübung zu berichten und noch andere Gedichte nach seiner Choraufteilung zu bearbeiten.

Konzentration im Rechenunterricht.

Von Paul Wick.

Warum sind so viele Kinder der verschiedenen Stufen gar schwache Rechner? Woher kommt es, daß manche Hausfrau eben nicht rechnen kann? Was mag der Grund sein, daß sich Geschäftsleute oft arg verrechnen? Sicher hängt es nicht daran, daß diese das Einmaleins nicht können. Aber eines haben sie vielleicht nie erfaßt, nämlich die Beziehungen der Zahlen zu einander, wie sie das Leben darbietet. Es war und ist immer noch eine erste Aufgabe der Schule, aus lebensnahen und lebenswahren Rechenfällen heraus durch häufige Abstraktion die reinen Zahlbegriffe zu erarbeiten und ihre Beziehungen zu einander aufzudecken und zu erfassen. Dabei darf sie aber nicht stehen bleiben, sondern nun gilt es, diese Zahlbegriffe und ihre Beziehungen wieder zu konkretisieren, d. h. einzukleiden und sogar in lebenswahre Fälle umzusetzen. Jetzt soll das weitere Ziel, die Anwendung der gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten auf immer neue Fälle angestrebt werden und die Selbständigkeit dadurch ihren Höhepunkt erreichen, daß der Schüler, der Lehrling und später der Erwachsene alle an ihn herantretenden Rechenfälle allein zu klären und zu lösen vermag. Die Rechenmethodiker haben von jeher die Anwendung der Rechenoperationen auf das Sachrechnen als ein erstrebenswertes Ziel hingestellt. Es ist bekannt, daß Pestalozzi das Rechnen als vorzüglichstes Mittel betrachtete, um Denken zu lernen. An reinen Zahlen, also an abstrakten Begriffen hat er die Kinder zum Denken geschult. Er sagt aber selber in der Vorrede des III. Heftes der Anschauungslehre der Zahlverhältnisse: „Soweit diese Uebungen gehen, sind sie nur Uebungen der Kraft in der Anschauung reiner Zahlenverhältnisse, als Anwendung dieser Kraft auf die Berechnung der Größe, der Schwere, der Dauer und des Wertes aller Gegenstände der Wissenschaft und des Berufes, sowie auf die Fertigkeit, das reine Bewußtsein der Zahlverhältnisse mit Verkürzungsmitteln (das schriftliche Rechnen gemeint) Zahlzeichen auszudrücken, dazu braucht es neue Uebungen, die sich aber wesentlich an

diese Fundamentalübungen anschließen müssen. Gegenwärtig werden auch diese Anwendungsübungen bei uns bearbeitet, und wir werden nicht säumen, dieselben dem Publikum ebenfalls mitzuteilen.“ Obwohl Pestalozzi diese Anwendungsübungen nicht publizierte, so geht doch aus dieser Äußerung hervor, daß er das Rechnen nicht nur der Verstandesbildung wegen betreiben sondern auch auf die private und öffentliche Wirtschaftsführung anwenden wollte.

Wir können gewiß auch der Forderung Zillers beipflichten, der von einer konkreten Aufgabe (besser Rechenfall) aus dem Erfahrungskreis des Kindes ausgehen und den Rechenstoff daraus erarbeiten will. Durch solche Konzentration, im Gegensatz zum Sachallerlei, wird auf die Ziele hingesteuert, die z. B. Hartmann dem Sachrechnen im erziehenden Unterricht steckt, nämlich: Interesse am Stoff, Klarheit und Bestimmtheit für die Sachgebiete, Begünstigung des psychologischen Ganges des Unterrichts, Verwirklichung des Konzentrationsgedankens. Daß solche Ergebnisse nur schwer erzielt werden, wenn von einer Aufgabe zur andern die Sache und damit der Gedankenkreis immer wechselt, leuchtet ein. Irrtümlich aber wäre es, wenn zur Erarbeitung der Rechenstoffe (z. B. des Additionsbegriffes) nur e i n Sachgebiet gewählt würde. Da es sich doch im Rechnen wie eingangs erwähnt, um die Gewinnung von reinen Begriffen handelt, die durch häufige Abstraktionen gewonnen werden, so soll diese Arbeit an verschiedenen Sachgebieten geleistet werden. Wie man das eine tun kann, ohne das andere zu unterlassen, möge im folgenden skizziert und von mir für die Sekundarschule ausführlicher dargestellt werden.

Ich habe an die Einladung zur Mitarbeit an dieser Fachschrift den Wunsch geknüpft, es möchten solche Anregungen in folgenden Nummern weiter diskutiert und durch Kollegen der betreffenden Stufen ausführlicher dargelegt werden eben im Sinn und Geist dieser Schrift „P r a x i s“ und zwar „die neue Schulpraxis“. Dabei ist es ebenso verdienstlich, wenn solche praktische Beispiele für Einzelklassen einer Schulstufe als auch für ganze Stufen an ungeteilten Schulen geboten würden.*)

Ich stelle mir vor, daß auf jeder Volksschulstufe das Sachgebiet: Der Laden, Rechenfälle bieten kann für die Erarbeitung und Anwendung fast aller Rechenstoffe. Es wäre aber zu weit gegangen, wenn z. B. ein Vierteljahr lang immer nur „im Laden“ gerechnet würde (Material wäre wohl genügend vorhanden und das Interesse könnte schon wach gehalten werden, aber für die Abstraktion wäre zu wenig getan) wohl aber könnten während einiger Monate wöchentlich eine oder zwei Lektionen

*) Anmerkung der Redaktion: Es sind uns bereits solche Bearbeitungen in Aussicht gestellt worden.

„dem Laden“ reserviert werden. Man darf aber die Aufmerksamkeit nicht immer auf alles im Laden richten, sondern der Lehrer wird das Interesse bald auf dies, bald auf jenes konzentrieren und also kleinere Sachgebiete dem Wochen- oder Monatsziel unterordnen.

Sachgebiet		Im Laden	
als Teilgebiete	Arbeit mit	Gewinnung der	Hauptzweck
im Spezereiladen	der Wage	Gewichtsmaß-Begriffe	Gewinnung od. Anwendung der Zahl- u. Operationsbegriffe
im Stoffladen	Metermaß u. Ellstab	Längenmaß-Begriffe	
im Warenhaus	Geld	Wertmaß-Begriffe	

Wo die mathematischen und Maßbegriffe an andern Rechenfällen gewonnen wurden, wäre das Sachgebiet „Im Laden“ vorzüglich geeignet, um Stoffe für die Anwendung im wahren Sinn, zu bieten. Kühnel befürwortet diesen Weg besonders indem er sagt: „Nicht die Gewinnung der mathematischen Begriffe, Urteile und Arbeitsformen, sondern ihre Anwendung erfolgt zweckmäßig an einem, jeweils einzigen Sachgebiete.“

Die folgende Uebersicht möge stichwortartig den Plan zeigen, wie ein Teilgebiet, und darin speziell die Wage, auf allen Stufen für kurze Zeit zum Ausgangspunkt gewählt werden kann.

Wir rechnen mit der Wage!		
(Eine Krämerwage u. Gewichtssteine sind da).		
Stufe	Stoffgebiete	Mathemat. u. Maßbegriffe, die erarbeitet oder angewendet werden sollen.
Unterschule I. und II. Kl.	Zahlbegriffe: unbestimmte bestimmte	viel, wenig, leicht, schwer 2, 3, 1, . . . 5, 10, 11 . . . 20 . . .
	Maßbegriffe: Pfund, kg. Gleichheitsbegriff Beziehungsbegriffe: fortschreitende Beziehg. a) aufsteigende (addieren) b) absteigende (subtrahieren) ruhende Beziehungen c) zerlegen in Summanden d) vergleichen, ergänzen auch e) f g) h) für ganz einfache Fälle.	vergleichen, schätzen, wägen. gleich schwer, leichter, schwerer, gleich viel. mehrere Posten, Korb, Sack, Wagen voll. leichter machen, ausleeren, auspacken. 5 Pfund in 3 Säcken. 3 Pfund in 2 Gewichtsteinen. 7 Pfund und 3 kg. Es fehlt? Die ältern Sch. geben den I. Kläblern solche Fälle. Fälle zeichnen.

Stufe	Stoffgebiete	Mathemat. u. Maßbegriffe, die erarbeitet oder angewendet werden sollen.
Mittelschule III. V. Kl.	<p>Maßbegriffe: Ztr., q. Tonne, Gramm, halb Pfund, Vierling Dezimale Schreibweise der Gewichtsmaße. Beziehungsbegriffe: fortschreitende e) aufsteigende (vervielf.) f) absteigende (teilen) ruhende Beziehungen g) zerlegen in Faktoren h) messen, enthalten sein</p>	<p>große Säcke im Magazin. Wagenladungen im Laden nur kleine Säcke verschiedene Gewichtsteine (Gewichtssatz). Gewichte schätzen und nachwägen, wer hats am besten?</p> <p>verschied. Gewichte: das Doppelte, das Vielfache, verteilen unter. Kinder, Klassen.</p> <p>Papiersäcke schichten und aufbeigen große Säcke in kleine abfüllen. Scherzaufgaben, um zum genauen Vorstellen zu zwingen. Die IV. Kläßler stellen den Drittkläßlern Aufgaben, die V. Kläßler geben an, welche Gewichtsteine nötig sind und korrigieren.</p>
Oberschule VI.—VIII. Kl.	<p>Bruchzahlbegriffe: $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{8}$; $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{20}$, $\frac{1}{100}$, $\frac{1}{1000}$ Dezimalbrüche: kg. in Pfund als gemeine und Dezimalbrüche verwandeln Zahlbeziehungen: a) bis h) an den Bruchzahlen ev. Bruchzahlbegriffe (siehe unten)</p>	<p>Canze Pfundsäcke in Teile auswägen. Kleine Säcke in große zusammenleeren. Wägungen machen. Arbeit an der Dezimalwage Kiste: $6\frac{1}{2}$ Pfd. = 3.25 kg = 3 kg 250 g Schacht.: $\frac{3}{4}$ Pfd. = 0,375 kg = 375 g Kontr.: $7\frac{1}{4}$ Pfd. = 3,625 kg = 3 kg 625 g</p> <p>Abfüllen: 60 kg in gleichviele kg und Pfundsäcke. Knacknüsse, Rechenrätsel, Scherzaufgaben. Eigene Problemstellung.</p>
Sek.-Schule I. Kl.	<p>Maßbegriffe: $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{100}$, $\frac{1}{1000}$ Gramm. Vertiefung und Erweiterung, der in der Primarschule gewonnenen Begriffe.</p>	<p>Die Apotheker- oder Goldwage. Genaue Messungen machen. Der Gewichtssatz ist nicht mehr vollständig. Gewichtsschätzungen und Kontrollen. (An Stelle wirklicher Wägungen sollte hier die Zeichnung oder genaue Vorstellung treten können, sofern in der Primarschule zum Wägen Gelegenheit geboten wurde. Kritische Betrachtungen, Knacknüsse.</p>

Im nächsten Heft wird Paul Wick den Verlauf einer Lehrstunde aus seiner Sekundarschulpraxis skizzieren.

Augenfreuden.

Von P a u l S t a a r , Schulinspektor.

Das Kind ist zu häufig gezwungen, die grauen Augen der Gelehrsamkeit (wie Rosegger sich einmal ausdrückte) zu öffnen. Es ist ihm nicht oft genug gegönnt, eine Wimper voll Schönheit aus den gewohnten Winkeln des Alltags zu holen. Sonntagsaugen freuen sich am Tautropfen, am bunten Schmetterling, am wunderlich krausen Schneckenhaus, am blütenbesäten Apfelbaum, am Pilz, der neckisch am Wegrand emporsteht, an den niedlichen Wolkenschiffchen, am zartzierlichen Schneekristall, an den blausilbrigen Tabakschwaden, die seidigleicht daherziehen. Gewiß ist es notwendig, der Natur mit Forscheraugen zu nahen, um sie in ihrer Gesetzmäßigkeit und in ihren Lebensbedingungen zu erfassen. Allein die Schönheit der Umwelt muß ebenfalls in tausend Kleinodien dem Goldschrein der Erinnerung, dem Seelengedächtnis, übermittelt werden. Comenius, der das Kind „an Eichen und Buchen lesen lernen“ will, fordert auch, es solle „seine Augen weiden am Anblick, der Bäume, Blumen und Kräuter“, d. h. zu der Quelladern der Schönheit vordringen. Löns hat wohl Naturwissenschaft studiert, allein sein Blick blieb hell für die Erdenschönheit, die er in durstigen Zügen trank. Wissen und Schönheit gehören zueinander wie Zwillingsgeschwister. Sachliches Sehen und gefühlserfülltes Schauen befriedigen Geist und Herz, deren Bündnis eigentlich erst den harmonischen Menschen schafft. Wissen vertieft das Schauen und weist ihm neue Wege. Arm aber ist, wem der Blick fehlt für den Zauber, den die Welt ausströmt, der Sinn für das Gnadengeschenk der Schönheit.

Wanderungen sind Schönheitswallfahrten in die Gotteswelt. Es ist gradezu auffällig, daß die Erziehung zur künstlerischen Genußfähigkeit einseitig auf Bildwerk gerichtet ist. Rembrandt, nur Rembrandt, gilt als Erzieher des Schönheitsgefühls, als Seelenbeglucker. Und doch steht das Kind der Natur viel näher. Es fühlt sich in aller Schlichtheit eben noch als ein Glied der Natur. Allorts klopft nun die Welt an die Seelen und befruchtet sie mit Schönheitskeimen. Falke nennt einmal eine Wiese, die noch naß vom Morgentau war, — eine Augenweide. Von hohen Bäumen umrahmt, erscheint sie ihm wie „ein funkelnder Edelstein.“ Am schönsten findet er sie, wenn „der Frühling seine goldenen Butterblumen und den gelben Hahnenfuß darüber streut und das feine Birkenbäumchen am Saum in seinem weißen Kleid märchenhaft dasteht. Vierordt stimmt zu, wenn er in dem Herrenalber Sommerbrief an Klaus Groth ausruft: Was auf der Welt ist schöner als ein sommerlich feldblumenvoller Wiesenhang? Wenn die Augen nicht kurzsichtig wären, müßten sie den Menschen schon stau-

nen tun vor der Wunderwelt des Kleinen, Geringen und Unscheinbaren, der Flechten und Mooswelt nämlich. Man hat ja die Bercherflechten „ein Märchen im Zauberwald“, das Sternmoos „die liebreizendste Gestaltung der Pflanzenschöpfung“ genannt. Es würde doch unendlich viel für den innern Menschen bedeuten, sich etwa einmal „des Reizvollen im äußern Aufbau einer Pflanze bewußt zu werden, hier den Eindruck der Zierlichkeit, dort den der Kraft zu haben, Ebenmaß und sinnvoll abgewogene Gliederung mit dem Auge zu erfassen.“ Der Mensch bleibt jedoch zu oft im Sachlichen stecken statt Augenumgang mit den Linien und Flächen, den Formen und Farben zu haben. Er sieht vielleicht noch, aber er schaut nicht genug. Er hat verlernt, den Dingen unbestochen ins Auge zu sehen, er ist erdentwöhnt und verarmt rasch, weil er nur von Ernten lebt, die fremde Hände eingeschauert haben. Der Stoff gilt alles, die Erscheinung nichts. Es fehlt eben an der Wanderbeschaulichkeit, die die Seelen bildergesättigt macht.

Alles ist nun gewonnen, wenn das Kind erkennt, daß es sich wirklich lohnt, die Augen auf die Außenwelt frisch und offen zu halten. Den Sehwillen aber stärkt, wer unablässig den Blick des Kindes wach hält für die Schönheitswunder seiner Umwelt. Eine Pappelgruppe, die vom Sturm gepeitscht wird, Goldkringel, die sich an den Stämmen auf und niederranken, Kuhleiber, die sich im abendlich beleuchteten Bachschwarz vom hellen Wasserspiegel abheben und Leib an Leib sich drängen, der Flossenblitz eines Fisches, der es eilig hat, gar ein vergilbtes Baumblatt und eine kleine Knospe sind ein Fest für Augen, die sehen gelernt haben. Man muß es nur verstehen, recht hin zu sehen. Goethe schreibt einmal aus der Schweiz, ein bemooster Fels und ein Wasserfall hielten seinen Blick so lange gefesselt bis er alles „auswendig kann“. Scharfsehen schafft Schönheitsempfinden und Augenfreuden, Augenflatterhaftigkeit betrügt um allen Augengenuß. Schönheitssehen ist wie ein unsichtbares Abtasten der Wirklichkeit, ein liebevolles Umfassen — mit dem Blick.

Man tut gut, mit Handlungen und Bewegungen zu beginnen, um nach und nach zum Leblosen, dem Landschaftlichen zu gelangen. Bewegtes in schaufrohen Bildern kommt gleich dem Hunger des Kindes nach Geschehen entgegen. Das Kind blickt mit frohen Augen dem Bauernpferd zu, das tüchtig mit den Beinen ausgreift und alle Muskeln spannt, um einen schweren Karren den Berg hinan zu ziehen, — der Körper ist in allen Gliedern Ausdruck der Kraft und Gewandtheit. Am Bachufer hat es Gefallen am lustigen Gänsevölkchen, im Feldrain am hoppelnden Häselein, im Graspark am geschmeidigen Füllen.

Es ist auch ratsam, den Anfang mit Einzelheiten zu machen. Man macht das Kind aufmerksam etwa auf einen Baum, der vereinsamt am Horizont aufstrebt, auf einen moos-

bedeckten Felsblock, auf die schroffzackigen Linien eines nahen Höhenzuges, auf die Bergkuppen, die sich rundlich sanft emporbuckeln, auf die Spiegelbilder im Fluß, auf die scharfgezackten Tannenpyramiden an der Bergeshalde, auf die Dunstwand, die sich über das Moor hinschiebt, auf das Bächlein, das verschlafen zwischen sanften Uferlinien den Wiesengrund entlang irrt, auf den grünbeschleimten Waldweiher, und auf tausend andere Schmuckstückchen aus dem Ueberreichtum der Heimatwelt.

Bildmäßiges Sehen an wirkungsvollen Naturausschnitten verstärkt den Eindruck. Es siebt eigentlich den Stoff der Umwelt. Einzelbilder hebt man nun leicht aus der Landschaft ins Licht der Schönheit mittels eines Rahmens aus Holz oder Pappe. Ein armlanges Papprohr erleichtert ebenfalls künstlerisches Ausschnittsehen, sorgfältiges Sehen überhaupt. Wer es aber dem bedürfnislosen Diogenes nachtun will, der wirft Bilderrahmen und Papprohr fort und behilft sich mit der hohlen Hand. Man läßt auch manchmal die Kinder in zwei Reihen treten und ein Kind um das andere beobachtet die Landschaft durch den schmalen Reihengang hindurch. Und allemal kehrt das Seelenschiff mit bunter Ladung reichbefrachtet heim.

Am Standort ist ebenfalls viel gelegen. Ratzel weist bereits darauf hin, daß die Mittelstellung das künstlerische Gleichgewicht gefährdet, weil der Gegenstand, sei es nun ein Schloß, ein Kirchlein, einer Brücke, selbst schon durch Größe, Form und Farbe hervortritt. Er wirkt zu aufdringlich, geradezu erdrückend auf ein empfängliches Gemüt. Um den rechten Eindruck zu haben, muß man vielmehr etwas seitlich abstehen.

Grelles Sonnenlicht, wie es am Mittag etwa die Welt weißlich übergießt, behindert ebenfalls künstlerisches Auffassen und Empfinden. „Wer recht in Freuden wandern will, der zieh' der Sonn' entgegen“, singt Geibel. Morgenwanderungen stecken voll Ueberraschungen. Die ersten blassen Morgenstreifen am Horizont, die Farben des Morgentaues locken ein empfindsames Auge. Kinder sollten auch manchmal zusehen, wie die Schatten riesenhaft in den Abend wachsen und die Abenddämmerung die Berggipfel mit glühendem Rot betupft, Tal und Schlucht mit goldenem Schimmer erfüllt und die Fensterscheiben gleißend anbrennt, daß sie wie rotgeweinte Augen dreinsehen. Sie sollten sehen wie die Nacht ihre Vorhänge zieht, grünlich silbernes Mondlicht von den Baumstämmen abrinnt und die Sternszeit anhebt. Die Dämmerung zermeißelt das Land zu zarten Silhouetten, an denen man sich wiederum satt sehen kann.

Jede Jahreszeit hat ihr eigenes Gepräge, und das Auge findet in dem geheimnisvollen Wechsel, in dem ewigen Leben und Weben, in dem Walten und Streben der Natur, einen unendlichen bunten Bilderstrom. Der Frühling, der den Wander-

trieb so mächtig anregt, führt an die Natur heran, die sich anschickt, Toilette zu machen. Er befriedigt voll auf den Seelenhunger nach dem ersten Grün. Freudengipfel für das Auge sind die schneeigumbuschten Weißdornsträucher, die silbergrauen Pappelkätzchen, die Saatfelder, deren grüne Hälmchen wie zarte Fühlhörner sich zitternd in den jungen Tag strecken. Paul Keller erzählt einmal, wie die Lehrerin Erika Isenloh auf einer Frühlingswanderung mit den Kindern schwelgt „in der Pracht der Blüten und der großen, dünnen Blätter, die so groß und so dünn sind, damit sie das karge Licht, das am schattigen Waldort ist, auffangen können“. Freude soll dem Kind erblühen an den niedlichen Blattkindern, die aus den Knospenwindeln schlüpfen, an den blauen Rispen des Hafers, an dem grünen Geleucht im Erlenbruch, am weißen Kirschenzweig, an den goldenen Pollenwölkchen, an den hellen Pyramidenkerzen der Kastanien, an dem lilafarbenen Birkengekräusel.

Der Sommer ist farbbunter, — ein Goldfeld für klare Augen. Das Kind aber gewinnt ein seelisches Verhältnis zu den Sommerschönheiten, wenn es einmal mit fühlendem Bewußtsein unter dem dämmerig grünen Gewölke der Buchen oder unter dunkelbläulichen Tannen wandert oder ein Weichen Ruhe sich gönnt an den gelben fruchtschweren Kornbreiten, die rot und blau durchsprenkelt, im Winde wellen. Es wird innerlich berührt vom heiligen Mysterium des fruchtgesegneten Baumes, wenn sein Auge einmal ruhsam und still verträumt sich der Pracht hingibt.

Wenig wissen, daß der Herbst das Kind wie ein König beschenkt. Farbenfroh blüht die Welt empor an Dahlien, Asten, Georginen, Fuchsien, Balsaminen und Herbstzeitlosen. Wer erhält denn nicht ein Gefühl für Herbstschönheit, wenn man den Blick auf die grauen Spinnennetze lenkt, die wie niedliche Hängematten in den Feldhecken ausgespannt sind oder auf die bunten Schleier, die sich der Wald um die Schultern geworfen hat? Das Auge folgt mit Entzücken dem bunten Blätterregen, der bereits bei dem leisesten Lispelwind einsetzt oder den Spinnen, die an feinen Fäden die Luft durchsegeln.

Wenn es endlich an den Wintertagen bleischwer über der Welt liegt, lohnt es sich noch, auf neugierigen Füßchen einen Blick in das Schlafgemach der Natur zu tun. An den Glasscheiben wimmelt es von phantastischen Arabesken. An jedem Felsenvorsprung glitzern die Eiszapfen wie die Wunderpfeifen einer Riesenorgel. Der Eisweiher glänzt metallisch, die Täler strömen graue Dämmerung aus, Ast und Zweig leuchten manchmal reifsilbern auf, die harten Schollen, sind weißüberkrustet, die Bäche grau umflort, Baum und Strauch heben sich wie ein wirres und krauses Gespinnst von schwarzen Linien gegen den grauen Himmel ab. Gewiß wird auch

der Winter das Kind in seinen Bann zwingen, wenn das Augenlämpchen nur tief genug in die Schönheiten, die Wunder und Feinheiten hineinleuchtet.

Dem Kind Mut machen zum Sehen in der Natur, zu Augeneroberungen, heißt ihm den Weg öffnen in ein reiches Schatzland. Spitteler erzählt, daß ihm als Kind einmal ein Fluß „den nachhaltigsten Eindruck“ machte. Es zogen ihm durch die Seele „so neue und befremdete Gefühle, daß er sich ihrer schämte.“ Er glaubte nämlich, „Regungen, die sich so tief innen im Dunkel versteckt hielten, müßten etwas Unerlaubtes oder Lächerliches sein.“ Als er nun nach Jahresfrist an diesem Fluß vorbeikam, rief seine Mutter freudig aufgeregt mit glänzenden Augen: Es wird einem hier so sonderbar zumute! Spitteler erkannte in diesem Augenblick, daß „solche verborgene Gefühle nichts Lächerliches oder Sträfliches sind, weil ja auch die Mutter sich zu ihnen bekannte.“ Wenn der Lehrer, ein feines Gefühl für die Naturschönheit an den Tag legt, und mit tiefinnerlicher Seelenglut das Augenbild durchwärmt, dann werden die Naturbeobachtungen und die Gefühle, die sie begleiten, „sofort legitimiert“, wie Barth sich ausdrückt und „eine neue Welt wird von dem Kinde zwar nicht entdeckt, aber anerkannt.“ Sehend und schauend, forschend und genießend soll das Kind durch den formenreichen und farbenfrohen Arbeitstag wandern.

Es wird sicherlich nicht geung getan in glückhafter Augenbereicherung. Erwerbs- und Besitzstreben, das den Blick unbeirrbar im Sachlichen festhält, bedingt vielfach ein seelisches Fremdwerden gegenüber der Schönheit, die in der Umwelt beschlossen ist. Wem das Tor zu diesem stillen Paradies der Schönheit verriegelt ist, der findet sein Gefallen am — künstlichen Blumenstrauß und am Blechkranz. Schönheit ist doch dem Menschen notwendig wie das liebe Brot. Augenkost ist Seelentrost, Erhöhung des Lebensgefühls, Labung des Geistes und des Gemütes. Das Kind soll schon wissen, daß man sich an den Heilquellen der Natur das Herz erquicken und stark machen kann und daß dem Seelenverlangen, dem tiefen Beglücktsein und Sehnsuchtsdarben, im naturfreudigen Schauen Erfüllung wird. Man soll ihm mit Scharrelmann den guten Rat mit auf den Weg geben: Lerne Schönheit und Glück in deinem engen Kreis täglich aufs neue erkennen und halte die Bilder in dir fest.

Schönheitssucher bewahren sich ein junges Herz in allen Oednissen. und an jungen Herzen ist die Welt geradezu arm.

Mithilfe der Schüler in der Gesamtschule.

Von Ernst Heywang.

Wollen wir dem sozialen Gedanken im Rahmen des Möglichen gerecht werden, so muß die Schule die gegenseitige Hilfe der Kinder auf den Schild erheben, die Hilfe, die eigentlich in der alten Schule verpönt war und unter Umständen schwer bestraft wurde.

Indessen in der Gesamtschule galt schon seit geraumer Zeit die Hilfe in bestimmter Form nicht als Verstoß wider den heiligen Geist der Erziehung. Allerdings war diese Hilfe nicht herausgeboren aus dem Gedanken der hinneigenden Liebe zum Mitschüler, sondern nur aus der Not, die in der Ungeteiltheit der Schule wurzelte. Das Kind, das dem andern zur Hilfe zugesellt wurde, half, streng genommen, nicht dem Nachbar, es half — dem Lehrer, indem es ihm einen Teil seiner Last abnahm.

Eine Zeitlang galt auch die Kinderhilfe in der Schule wirklich als verkehrt, als unmöglich, und es bedarf keiner langen Ausführungen, um den Lesern in Erinnerung zurückzurufen, daß Diesterweg das ganze Helfertum ablehnte. Aber ebenso bekannt wird es sein, daß er damit die Arten der Hilfen meinte, die er eben kannte, das war das Helfen im Sinne und Geist von Bell und Lancaster. Wohl waren deren Arbeitsweisen nicht unverändert zu uns gekommen. Indessen es war im Grunde doch ein pädagogisches Kurpfuschertum, das sich unter der schönen Decke des Helfens breit machte. Jene Art des Helfens, die die Kinder geradezu zum Lehrerersatz beförderte, mußte abgelehnt werden, weil das Kind zu Aufgaben herangezogen wurde, die es nicht erfassen und darum nicht erfüllen konnte. Wenn es Stoffe, die ihm der Lehrer dargeboten hatte, einfach weitergab, so verfälschte es sie zunächst einmal rein sachlich; denn da das Wort nie restloser Darsteller des Gedankens ist und nicht bei beiden Seiten den gleichen Inhalt hat, so mußte das Kind schon etwas anderes hören als das, was der Lehrer eigentlich sagte. Hiezu kam dann noch die Unzulänglichkeit des Gedächtnisses, sodaß die Kinder aus zweiter Hand z. T. ganz anderen Stoff erhalten mußten als den, den der Lehrer ihnen zukommen lassen wollte. Aber noch weit wichtiger als das ist der Umstand, daß dem Lehrer der Stoff an sich doch nicht Zweck ist; er geht auf ein Geistiges, auf das Werden und Wachsen des Menschen hinaus und verband mit dem Stoff einen Zweck, der außerhalb desselben lag. Dies mußte naturnotwendig den lehrenden Kindern ganz entgehen. Das erklärt hinlänglich die ablehnende Haltung bedeutender Männer gegen das Helfen in der Schule.

Jedoch gibt es nur dieses Helfen? Hat die ganze Schule und Schularbeit keine andere Möglichkeit der Betätigung echter Bruderliebe als das eigentliche Lehren? Wenn es so wäre,

dann allerdings wäre in der Ablehnung mit obiger Begründung das letzte Wort gesprochen. Jedoch die Dinge liegen anders, liegen ganz anders in der Gesamtschule, liegen hier zunächst anders auch auf dem Gebiete des Unterrichts. Es gibt hier rein unterrichtliche Arbeiten, die das Kind dem Lehrer recht wohl abnehmen kann, ohne irgend welchen Schaden anzurichten. Es liegen ja auch in der Gesamtschule die Dinge nicht so, daß es heißt: entweder Kinderhilfe oder Lehrerhilfe. Vielmehr heißt es oft: entweder Kinderhilfe — oder gar keine. Da es aber zahllose Schulfälle und Umstände gibt, wo die Hilfe durch ein Kind besser ist als gar nichts, so darf diese Hilfe dann umso weniger abgelehnt werden, als ein sittlich neuzeitlicher Unterricht das Helfen grundsätzlich überall da pflegen muß, wo es keinen Schaden für das Kind bedeutet, dem geholfen werden soll. Also lassen wir das schlagwortartige Wegschieben alten Helfens ruhig abseits liegen und überlegen wir uns in jedem einzelnen Falle: Ist hier Hilfe am Platze? Welche? Kann sie ein Kind leisten? Schadet die Hilfe dem unterstützten Kinde nicht mehr als sie ihm nützt? (Unselbständigkeit, Gängelung, Faulheit). Und schließlich muß auch noch überdacht werden, ob das Helfen nicht auch Bedenken für das helfende Kind birgt. (Zeitverlust für die eigene Pflicht; Selbstüberhebung.)

Um gleich beim letzten zu bleiben, sei betont, daß das Helfen nur dann zur Ueberhebung einzelner Kinder führt, wenn eben immer nur einzelne dazu herangezogen werden. Läßt der Lehrer aber grundsätzlich alle Kinder helfen, stellt er seine Schule ganz unter die Sonne der wechselseitig helfenden Liebe, so kann das kaum geschehen, weil es keine Ausnahme ist, wenn einmal ein Kind eine Stellvertretung des Lehrers übernimmt.

Was kann ein Kind dem andern helfen? Es ist nicht etwa wenig, es ist sogar sehr vieles, ja, es wird immer mehr, je tiefer man sich in den Gedanken der Hilfeleistung einlebt. Jedes Kind kann dem anderen im Rechnen kleine Uebungsaufgaben stellen; jedes Kind kann des anderen Aufsatz durchsehen, kann es auf Fehler im Schreiben und im Sprechen aufmerksam machen, kann ihm eine Buchstabenform besser vormachen, kann ihm Uebungsaufgaben in Erdkunde stellen, kann mit ihm ein Gedicht, einen Spruch üben usw. usw. Der rechte Lehrer der Gesamtschule wird die Hilfe, soweit sie kindermöglich ist, geradezu zur Pflicht und Sache der ganzen Schule machen. Wenn ein Kind im Rechtschreiben sehr schlecht ist, dann muß die Klasse es als ihre sittliche Pflicht betrachten lernen, nach Mitteln zu suchen, die das Uebel abstellen. Und wenn dieser Wille geweckt ist, dann kann der Lehrer den Kindern auch bei der Suche nach solchen Mitteln zur Hand gehen. Also etwa so: Da sitzt also ein Kind, das im Rechtschreiben zur Anarchie neigt. Der Lehrer sagt: „Seht, Kinder, da sitzt unser Heinrich.

Ihr wißt, was er immer für Fehler in allen seinen schriftlichen Aufgaben macht. Das muß doch nicht sein! Wollen wir nicht alle ihm helfen? Seht doch, es ist doch nicht schön, wenn das ganz annehmbare Bild unserer Schule durch einen solchen Fleck im Rechtschreiben gestört wird. Also wer will ihm helfen? — Schön, das wußte ich ja, daß fast alle helfen wollen. Aber nun wie? Die Kinder machen auf solche Anregung hin gewiß Vorschläge, wie sie sich's denken. Reichen die Vorschläge nicht aus, so ist es Aufgabe des Lehrers, sie zu ergänzen. Etwa durch eine Anregung folgender Art: „Ihr könnt auch Uebungsdiktate mit ihm machen, da soll Heinrich aus einem Lesestück einen oder zwei Sätze ganz genau durchlesen, zweimal, dreimal, ja, noch mehr, bis er denkt, er hat alle Wörter genau, ganz genau gesehen. Dann nehmt ihr das Buch und diktiert ihm diese zwei Sätze, und er schreibt sie. Und dann soll er selbst mit dem Buche nachprüfen, welche Fehler er gemacht hat. Und die muß er dann verbessern. Hat er mehrere Fehler drin, so nimmt man den gleichen Teil noch einmal so lange, bis er ihn schreiben kann. Ich meine, wenn wir ein halbes Jahr diese Uebung und auch die andern, die ihr gesagt habt, mit ihm machen, so muß es besser werden.“ — So leiten wir überall die Hilfe in die Wege, wo sie uns notwendig und zweckmäßig erscheint, sei es im Rechnen, im Schönschreiben, im flüssigen Lesen oder sonstwo. So wird das Helfen tatsächlich Allgemeingrundsatz: Jedes Kind soll jedem Kinde nach Maßgabe seiner Möglichkeit beistehen im Lernen.

Diese Hilfe ist nicht nur Sache der Gesamtschule, jede Schule, sie mag so vielfach geteilt sein wie nur möglich, muß heute diese Art des Kinderhelfens pflegen. Darüber hinaus aber bedarf die Gesamtschule noch anderer Ausnützung der Kraft der Kinder zur Förderung der Mitschüler. Und da sie Kinder der verschiedensten Weise umschließt, so bietet sie auch noch weitere Formen des Helfens durch ihre Eigenart an. Es sind dies die Hilfeleistungen, die für gewöhnlich unter dem Begriff des Helfersystems verstanden werden. Der Lehrer beauftragt Kinder der höheren Jahrgänge, mit den unteren Klassen zu arbeiten, wenn ihn die Pflicht zu anderen Gruppen ruft. Besonders in diesem Falle heißt die Frage nicht: Was ist besser, Lehrerhilfe oder Schülerhilfe? sondern vielmehr: Was ist besser, Schülerhilfe oder gar keine Hilfe, was zumeist mit Hilflosigkeit und Zeitvergeudung gleich zu setzen sein dürfte. Denn wirklich bedeutungsvolle Selbsttätigkeit im Sinne der Schule setzt eine gewisse geistige Regeamkeit und Reife voraus, wie sie die Schulanfänger z. B. noch nicht haben. Es ist müßig, hier zu untersuchen, ob nicht im verfrühenden Lehrplan der Fehler liegt; genug, die kleinen Kinder brauchen Führung und Hilfe bei ihren Lese-, Rechen- und Schreibübungen. Auch bei der Einübung eines Gedichtes, eines Liedchens, bei Rechtschreib-

übungen, bei der Prüfung aller Stillarbeiten und der Hausaufgaben können ältere Kinder den Lehrer vertreten und ihn so frei machen für Pflichten, die nicht durch Kinder übernommen werden können. — Es würde den Umfang eines Aufsatzes sprengen, wollte ich diese Art des Helfens genauer aufzeigen und in alle Einzelheiten eingehen. Auch darf hier die genaueste Kenntnis der Sache vorausgesetzt werden, sodaß ich mich für berechtigt halte, jetzt schon zu einer anderen Form des Helfens überzugehen, einer Form, die mir besonders ans Herz gewachsen ist.

Diese Hilfeleistung der Kinder habe ich als das Pflegen bezeichnet; die Kinder, die sie verrichten, heißen demgemäß *P f l e g e r*. Ihr Amt und Auftrag hat nichts mit der Schule zu tun; es handelt sich vielmehr um ein Betreuen der Kinder, die des ritterlichen Schutzes, der liebevollen Unterstützung im Schulleben bedürfen, also der Kleinen, sowie der geistig oder körperlich Gebrechlichen. Diese haben Mühe, sich im Getriebe der Schule zurechtzufinden, sich in der Pause, auf dem Spielplatz usw. zu behaupten. Ihnen wird also ein Pfleger, ein Schützer zugesellt, der ihnen helfen muß z. B. beim Kleiderablegen, beim Ein- und Auspacken, beim Uebernehmen des Ranzens, beim Aufschreiben der Aufgaben, auf dem Schulwege usw. usw. Im Schulhofe hat der Pfleger dafür zu sorgen, daß die stärkeren Kinder seinen Pflegling nicht verdrängen, nicht über den Haufen rennen, nicht im Spiel behindern, kurz, sie haben über all die Rolle eines guten „Onkels“ zu übernehmen, wo sich das kleine Kind nach Hilfe eines Größeren umsieht.

Es ist einleuchtend, daß zwischen Pfleger und Pflegling ein recht herzliches Verhältnis bestehen muß, und meine Erfahrung hat mir gezeigt, daß sich dieses Verhältnis fast allgemein entwickelte, wenn es nicht bereits im voraus bestand. Ja, einmal geschah es, daß die Familien des Pflegers und des Pfleglings sich im Laufe der Zeit entzweiten. Ich ahnte es nicht und konnte es auch aus dem Verhalten der beiden nicht entnehmen. Da teilte mir einer der Väter es mir gelegentlich mit. Als ich darauf meine Absicht äußerte, daß ich da den Pfleger wechseln müsse, bat mich der Vater, es doch ja nicht zu tun, es bestehe kein Grund dazu. Und siehe, als kurze Zeit der Pfleger besonders wacker für seinen Schützling eintrat, da knüpfte er das zerrissene Band zwischen den Familien wieder. So wurde eine Schuleinrichtung zur Friedensstifterin.

Da Liebe der Grundton des Pflegeverhältnisses sein muß, so lasse ich die Pfleglinge ihre Schützer ganz frei auswählen. Nur wenn sie eine ungeeignete Wahl treffen, dann winke ich ab, aber nicht, um nun selbst einen zu benennen, sondern nur, um einen anderen erkiesen zu lassen. Die Aufgabe wird solange weitergeführt, als sie nötig erscheint; gewöhnlich erlischt sie nach und nach von selbst, ohne daß dadurch das herzliche Ver-

hältnis, das sich nach und nach entwickelte, zu schwinden braucht. — Wenn sich herausstellt, daß die Wahl ungeeignet war, so wird ohne Zögern gewechselt, weil sonst die ganze Hilfe versagt. — Abschließend will ich bemerken, daß ich mit meinen Pflegern viele Freude erlebte und die Nachahmung der Einrichtung nicht nachdrücklich genug empfehlen kann. —
(Schluß folgt).

Am studiertisch.

Wilhelm Fronemann, Lesende Jugend.

Reden und Aufsätze. Preis kart. 7.50 rm., ganzl. 9.— rm. Verlag von Julius Beltz, Langensalza.

Die fragen der jugendlektüre sind seit dem kriege in außerordentlich rascher umbildung begriffen. Die starken geistigen und sozialen umwälzungen, die am ende des krieges sichtbar wurden, lockerten die gedankenwelt der jugendschriftenbewegung gründlich auf und zwangen sie, sich den neuen sozialen und geistigen verhältnissen anzupassen. Gleichzeitig wurde der ideenstrom, der sich von Wolgast herleitete, von innen heraus revolutioniert. Der entscheidende gesichtspunkt der auflösung war der blickpunkt vom kinde aus. Die jugendschriftenbewegung stand plötzlich dem fordernden kinde gegenüber, das geltend machte, nicht mehr hohe theorien, sondern seine seelischen bedürfnisse seien ausschlaggebend.

In diese sich überstürzende entwicklung griff Wilhelm Fronemann mit seinem buche „Das Erbe Wolgasts“ entscheidend ein. Indem er die gesamtheit des problems der jugendlektüre, wie es seit Wolgast geworden war, als einheit darstellte, wurde die vielfach zersplitterte einzel-forschung in die gleiche richtung gewiesen. Eine starke belebung der arbeit auf allen gebieten der jugendschriftenfrage war als weitere wirkung des Fronemannschen buches zu erkennen.

Nicht geringere belebende kräfte gingen vom neuen literarischen unterricht aus, der nunmehr auch die gesamtheit der lehrerschaft zwangen, sich mit der jugendschriftenfrage eingehend zu befassen. Infolgedessen wurde in lehrervereinen, arbeitgemeinschaften und besonderen lehrgängen die problematik der jugendlektüre nach den verschiedensten seiten hin behandelt. Auf diese weise entstand eine nachfrage nach arbeitsmaterial, die die wenigen fachleute kaum befriedigen konnten. Dieser äußere umstand hat zur herausgabe der aufsatzsammlung „Lesende Jugend“ geführt. Sie bietet sich in der hauptsache als weiterführung und ergänzung des „Erbe Wolgasts“ an.

Den abschluß des werkes bildet ein literaturnachweis zur jugendschriftenfrage und zum volksbüchereiwesen von 36 druckseiten, der mit seinen etwa 500 nummern das schrifttum dieser fachgebiete erschöpfend aufbaut und kurz kennzeichnet und damit ein arbeitsmittel darstellt, das nie versagt und dem facharbeiter dieser geistesprovinz unentbehrlich werden wird.

Das buch dürfte also seinen zweck, neben dem „E r b e W o l g a s t s“ ein wegfürer auf den verschlungenen pfaden der heutigen jugendschriftenfrage zu sein, ausgezeichnet erfüllen.

Bücher über den zeichenunterricht von R i c h a r d R o t h e.

Rothe zeigt in seinen büchern den aufbau des gesamten zeichenunterrichts vom 1. schuljahr an bis zur kunst des erwachsenen. Er geht von der unbeeinflussten kinderzeichnung aus und baut seine methode darauf in naturgemäßer entwicklung der kindlichen darstellungsweise. Er verfällt dabei aber nicht etwa in den fehler, daß er das kind drauflos malen läßt, alles recht nett und drollig findet und aus dem zeichnerischen gestammel allerhand geheimnisse herausholt. Er wertet die kinderzeichnung planmäßig auf, indem er das schöpferische gestalten vorsichtig pflegt, ihm nahrungsstoffe zuführt, damit es in freiheit sich weiterbilden kann. Er bringt aber auch nicht typen zum auswendiglernen, sondern führt auf neuen wegen zur selbsttätigkeit und darstellungsfreude. Er spricht einem wechsel der techniken das Wort, was wieder dem interesse des Kindes entgegenkommt. Seine bücher vermögen tausend anregungen zu geben und seien deshalb bestens empfohlen. Im Verlag für Jugend und Volk, Wien, sind erschienen:

Methodisches Skizzenbuch, 4 teile (frühling, sommer, herbst, winter) je mk. 2.50. Die Blume im Zeichenunterricht, rm. 8.50. Der Baum im Zeichenunterricht, mk. 2.40. Die menschliche Figur im Zeichenunterricht, mk. 4.—. Das Tier im Zeichenunterricht, 2 Teile, je mk. 5.—. Kindertümliche Gestaltung des Zeichenunterrichts, mk. 2.40. Die Tusche und ihre Techniken, mk. 3.—. Einfache Drucktechniken für Schule und Haus, mk. 2.50. Der Stift und seine Verwendung, mk. 7.50. Der Schwarz- und Buntpapier-schnitt, mk. 3.10. A. Z.

Paul Georg Münch, Aus meiner Schulstube. Verlag der Dürschenschen Buchhandlung, Leipzig. 157 s. 5 mk. geb.

Paul Georg Münch hat sich zum ziel gesetzt, das volk über das neue werden auf dem gebiet der schule aufzuklären. Und wahrlich, dadurch erweist er der neuen schule einen lebenswichtigen dienst, denn jede große geistige bewegung mußte zu den massen durchdringen, wenn sie epoche machen wollte. Paul Georg Münch versteht es wie kein zweiter, zum volke zu reden. Mit witz und humor erzählt er voll liebe von seiner schularbeit, wirbt ihr freunde und verteidigt sie gegen vorwürfe seiner gegner. Es ist ein feines vergnügen, während der lektüre des büchleins „Aus meiner Schulstube“ drei wochen bei Münch zu gaste sein zu dürfen. Er fesselt durch die frische darstellung vom anfang bis zum ende. Das buch ist zwar in erster linie fürs volk bestimmt, aber auch dem lehrer gibt es überaus wertvolle anregungen. Und wenn einmal ein rückständiger schulrat oder schulinspektor über die neue schule die nase rümpft, drücken wir ihm dies buch in die hand mit der bitte, darin zu lesen, was in der welt draußen auf dem gebiet schule vorgeht. — Ich werde immer wieder auf Münchs bücher aufmerksam machen und falls ich einmal vor den schranken des gerichts stünde — man kann ja nie wissen — und mich der vorsitzende fragte: Angeklagter, haben Sie noch etwas zu sagen? so antwortete ich: Meine herren richter, wenn Sie gestatten, möchte ich Sie gerade noch auf die bücher Münchs aufmerksam machen. Helfen Sie zum segnen der jugend und des volkes mit an ihrer verbreitung! A. Z.