Zeitschrift: Die neue Schulpraxis

Band: 1 (1931)

Heft: 3

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: 30.07.2025

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

DIE NEUE SCHULPRAXIS.

1. Jahrgang. März 1931. Heft 3.

Beachten Sie bitte die redaktionellen Mitteilungen auf der zweiten Umschlagsseite.

Wir zeichnen Tiere.

Von Richard Rothe.

Hase und Hahn.

(3. Schulstufe, 8- bis 9-jährige).

Das Tierzeichnen wird im Zeichenunterricht allgemein bildender Schulen ziemlich stiefmütterlich gehandhabt. Der größten Beliebtheit erfreuen sich die Landschaft und die Blume*. Darnach kommt die menschliche Figur und zum Schlusse erst das Tier, obwohl gerade das Interesse des Kindes vielmehr auf das Tier, als auf alles andere konzentriert ist.

Der Grund, warum der Zeichenunterricht darüber hinweggeht, muß also auf Seite des Lehrers gesucht werden. Das Tierzeichnen wird nur deshalb so wenig geübt, weil es dem Lehrer zu schwierig erscheint. Das ist aber sicherlich ein Irrtum. Wer nun einmal den Versuch macht und mit dem Tierzeichnen beginnt, der wird bald erkennen, daß gerade auf diesem Gebiete schöne Erfolge zu erzielen sind, ja daß mit dem Tierzeichnen die allgemeinen zeichnerischen Fähigkeiten des Kindes gesteigert und seine Gestaltungsfreude gehoben wird. Es handelt sich nur darum, die richtige Einstellung zu finden. Die Kinder sind weit davon entfernt, den Tieren als naturgeschichtlichen Studienobjekten gegenüberzutreten. Sie haben sich eine eigene Naturgeschichte zurechtgelegt, sie betrachten die Tiere hauptsächlich nach der Art ihrer Bewegung, nach ihrer Farbe, nach bestimmten Besonderheiten, und es wäre naheliegend, die Namen der Tiere von hier aus zu wählen oder wenigstes jedem Tiere zu seinem Namen die entsprechende Apposition zu geben. Mit diesem Beinamen soll nun gerade das betont werden, was das Kind an einem Tier besonders liebt, was ihm an diesem Tiere besonders gefällt, was seine besondere Aufmerksamkeit wachruft. Ist der Fuchs in der Fabel der

* Vgl. „Die Blume im Zeichenunterricht." Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien.

Schlaue, dann ist das auch ein solcher Beiname, aber trifft nicht das Zeichnerische. Deshalb werden wir ihn vielleicht besser als den listigen Schleicher bezeichnen. Damit, so fühlen wir ist schon irgendwie ein Linienzug angedeutet, der Ton für eine bestimmte Formgebung angeschlagen. Wenn wir bloß „der Schlaue“ sagen, dann können wir uns wohl darunter etwas denken, wir sehen aber nichts vor uns. Sagen wir aber „der Schleicher“, dann sehen wir, wohl noch nichts Bestimmtes, aber doch etwas. Hören wir zum Beispiel das Wort „Trampeltier“ zum erstenmal, dann hören und sehen wir trampeln. Hören wir aber das Wort Kamel zum erstenmal, dann können wir uns darunter gar nichts vorstellen, wir sehen kein Bild vor uns, wir brauchen dazu eine bildhafte Erklärung. Ebenso ist es mit Gazelle, Aguti, Tapir, Maki und für das Kind auch Wolf, Bär und viele andere. Es wird also notwendig, den Tieren bildhafte Namen** zu geben, die es dem Kinde möglich machen, Aehnlichkeiten zu finden, die ihm erst das Gestalten ermöglichen. (Ausführlich dargestellt in dem vorher genannten Buche).

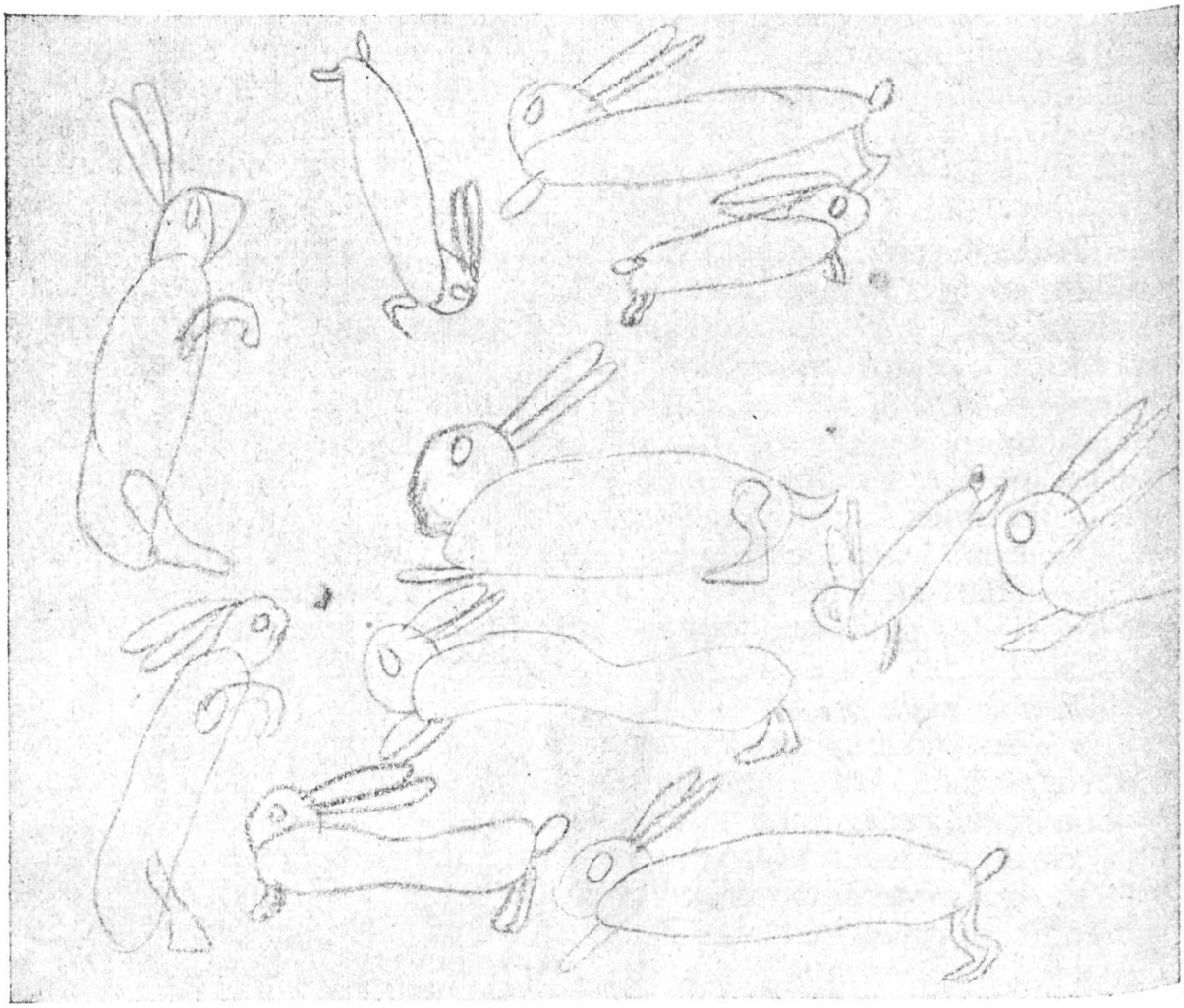


Abb. 1.

** Vgl. „Das Tier im Zeichenunterricht“ I. und II. Teil. Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien.

Nennen wir einen Hasen einen Feldspringer, so ist damit eigentlich schon ein Bild gegeben. Wenn wir nun nachdenken, wie ein Hase gebaut sein muß, damit er als Feldspringer existieren kann, dann ist das ein Aufspüren von Aehnlichkeiten, ein Vorüberziehenlassen von Schauerinnerungen, um sie untereinander vergleichen zu können.

Mit dieser Art der Einführung zum Tier wird es uns auch möglich, den beiden Arten der Formgebung, wie wir sie als die der Schauenden und die der Bauenden * erkannt haben, zu entsprechen.

Der Hase ist also ein Springer, der auf dem Felde lebt, also ein Feldspringer. Es gibt auch andere Springer: das Eichhörnchen zum Beispiel ist ein Baumspringer, die Wüstenmaus ein Sandspringer, das Känguruh ein Steppenspringer, die Feldmaus ein Schlüpfspringer.

Mit unseren Schauerinnerungen finden wir durch Vergleiche, daß dicke Tiere, wie zum Beispiel die Hausschweine nicht oder doch nicht so wie der Hase springen können. Wir finden, daß alle Tiere die springen können, schlank sind, einen

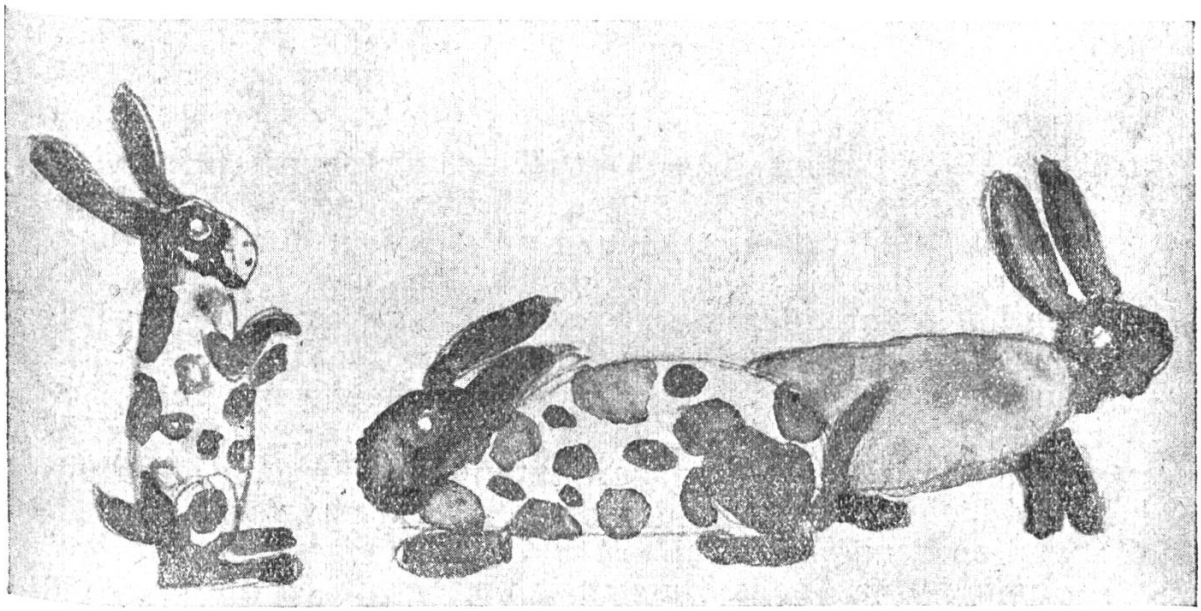


Abb. 2.

langen Leib haben. Wir finden weiter, daß alle Tiere, die springen, lange Hinterbeine haben und wenn wir „lange Hinterbeine" sagen, dann sehen wir im Sprung gestreckte Beine förmlich vor uns. Wir lassen alle unsere Schauerfahrungen, ohne daß es uns voll bewußt würde, vor unserem geistigen Auge Revue passieren und greifen heraus, was wir davon brauchen können. Haben wir oft Hasen gesehen, dann konzentrieren wir uns natürlich auf die Schauerfahrungen vom Hasen. Die einzelnen Innenbilder über die wir verfügen, werden na-

* Vgl. „Kindertümliches Zeichnen". 3. Auflage. Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien.

türlich nicht alle gleich vollständig, gleich deutlich sein. Wir werden uns zum Beispiel erinnern, einmal gesehen zu haben, wie ein Hase die Ohren aufgestellt hat. Dieses „Ohrenaufstellen“ allein werden wir klar vor uns sehen, schwächer, undeutlicher aber das andere, zu dem vollständigen Hasenbild noch Dazugehörige. Vollständiger wird vielleicht ein anderes Bild sein, das wir ein andermal aufgenommen haben ,als wir sahen, wie ein Hase ein Männchen machte. Ein andermal sahen wir einen Hasen, wie er sich lang ausstreckte. Wir haben deutlich das Bild des langen Körpers vor uns und die gestreckten Beine, aber den Kopf des Hasen können wir uns eigentlich nicht so deutlich vorstellen. Dann erinnern wir uns, einen Hasen langsam, holprig hopsen gesehen zu haben. Wir sehen aber nur das hoch erhobene Hinterteil mit den abgebogenen Beinen und den schief nach vorwärts und abwärts gehenden Rücken deutlich, bedeutend undeutlicher aber das Vorderteil. Dann sehen wir wieder einen ruhenden Hasen mit kropfartig vorgebogenem Hals und und mit zurückgelegtem Kopf deutlich, undeutlich aber das Hinterteil, die Stellung der Beine. Wir haben also eine Menge von Bildern, von denen jedes einzelne aus deutlicheren und undeutlicheren Teilen besteht. Legen wir uns Rechenschaft darüber ab, woher dies kommt, dann erkennen wir bald, daß jene Teile deutlicher sind, die seiner Zeit unsere größere Aufmerksamkeit beanspruchten. Untersuchen wir weiter, was unsere Aufmerksamkeit so lenken und auf Teile konzentrieren konnte, dann erkennen wir: es war die Bewegung. Das Ohrenspitzen, das Männchenmachen, das Strecken, das Hüpfen hat unser Interesse erweckt. Alles was an diesen Bewegungen nicht unmittelbaren Anteil hatte, trat zurück, wurde undeutlich und verblaßte damit auch rascher in unserer Erinnerung. Aber gerade damit, daß wir dem Wesen des Springens nachgehen, wird unser Erinnerungsapparat förmlich angekurbelt, und die vielen Innenbilder, die versteckt und verdeckt sind, die werden damit hervorgeholt und klar gemacht. Damit, daß wir uns auf eine Sache konzentrieren, erwachen diese Bilder und reihen sich aneinander wie die Glieder einer Kette, wie die Bilder eines Films. Was auf dem einen undeutlicher ist, finden wir deutlicher auf einem anderen oder es entstehen Ueberdekkungen, und so wird es uns möglich, sie gegenseitig mehr oder weniger gut zu ergänzen, und wir kommen vom tastenden Suchen allmählich zum Gestalten. Je besser es uns gelingt, immer mehr und mehr Bilder aus unserer Erinnerung hervorzuholen, desto mehr haben wir uns konzentriert, desto hingebungsvoller arbeiten wir. Auf diese Ruhe, Konzentration und Hingabe kommt es an. Sie kann natürlich nicht mit einem Befehl gefordert, sie muß mit dem Wachrufen der Schauerinnerungen eingeleitet werden. Das kann natürlich nicht ein bloßes Fragen nach solchen Erinnerungen, das muß zielbewußt einge-

leitete Selbsterarbeitung sein, das heißt, es muß ein Weg da sein und ein Ziel. Das können nicht Geschichten vom Hasen, das muß ein Eingehen auf das Wesen der Bewegung des Springers sein.

So wenden wir uns hauptsächlich an den Schauenden, den wir durch solche „Hinweise auf die Natur“ zum Gestalten anregen. Damit, daß wir Teilbewegungen, das ist Bewegungen der Teile, besprechen, erfassen wir aber gleichzeitig auch den Bauenden, dessen Gestalten ein Zusammensetzen aus Teilformen, ein Bauen ist. Ließen wir nun von allen den hierauf gezählten Bildern bloß das allen Gemeinsame herausholen, dann kämen wir zu einer rein konstruktiven Bauform. Damit, daß wir aber schließlich immer wieder auf bestimmt gesehene Einzelbilder verweisen, bekommt auch der Bauende Sinn und Gefühl dafür, und es wird ihm schließlich möglich, die ursprünglich einfachen Richtungsstriche (im Sinne der primitiven Gebärde) zu bereichern. Er wird nicht mehr die kürzeste Verbindungslinie zweier Punkte, wie sie mit dem Hauptrichtungsstrich gegeben ist, suchen, sondern einen längeren Weg, den Weg des Verweilens, des Nachdenkens gehen. Auf einer Linie Verweilen heißt aber, sich an die Anschauung erinnern, Detail an Detail fügen, um damit zu einer bewegten, reichen Linie zu kommen, wo früher bloß ein einfacher Richtungsstrich stand, und das ist dann der Weg von der Bauform zur Schauform.

So sind die hier mit Abb. 1 und 2 gezeigten Arbeiten entstanden. Abb. 1 zeigt das Uebungsblatt, auf dem die durch die Besprechung wach gewordenen Einzelbilder eingetragen wurden, die Abb 2 zeigt dann eine Hasengruppe als ausgemalte Bleistiftzeichnung. Ist die „Komposition“ als Gruppe auch nicht gelungen, da diese Zusammenstellungen der Figuren nur eine einfache Reihung ist, wo zwischen den einzelnen Gliedern der Reihe nach keine Beziehungen bestehen, so ist doch die Absicht zu erkennen, ein gegebenes Format zu füllen, eine Flächenaufteilung zu bringen, was auf dieser Altersstufe schon einen bemerkenswerten Versuch darstellt. Es geht aus den Zeichnungen klar hervor, daß das Hauskaninchen dem Kinde als Erlebnisobjekt viel näher steht als der Feldhase, den das Kind nur selten sieht. Wenn er trotzdem zum Ausgangspunkt genommen wird, dann deshalb, weil ihm die Kinder als einem frei lebenden Tier mehr Interesse entgegenbringen. Einen Feldhasen zu sehen. bedeutet für das Kind, eine Entdekkung gemacht, ein besonderes Erlebnis gehabt zu haben. Der Hinweis darauf wird also ein lebendigeres Interesse wachrufen als der Hinweis auf das Kaninchen, das sehen zu können nicht als Ueberraschung gewertet wird.

Nicht so befriedigend wie die Zeichnungen mit den Hasen sind die Zeichnungen mit den Hühnern. Sie sind zu sehr in der Bauform stecken geblieben, so daß man meinen könnte, sie

wären als Type entwickelt worden. Es sind aber gewiß nicht Typen, wohl aber handelt es sich hier um die typische Ausdrucksweise der Bauenden im Stadium der primitiven Gebärde*, die nur mit Hauptrichtungen, aufrecht, liegend, schief und rund gestaltet. Hier fehlt es den Stadtkindern an einer genügend reichen Zahl von Einzelerfahrungen und Schauerlebnissen. Hätten sie diese, dann wäre es ihnen möglich, den Weg des Verweilens zu finden, die einfachen Richtungsstriche der primitiven Gebärde zu verlebendigen, zu bereichern, mit Anschauung zu erfüllen. Die Gestaltung im Stadium der primitiven Gebärde erweckt in dem Kinde wegen ihrer Einfachheit das Bedürfnis nach Details. Details aber können nur mit Hilfe der Anschauung erworben werden. Dort, wo diese fehlt, tritt als Ersatzform das ornamentale Zeichen als Struktur auf: das allgemeine Zeichen, das Symbol für die Besonderheit der Linienführung der Anschauung. So bekommen die Hühner eigentlich nicht ein Federkleid, das mit dem Körper gewachsen ist und seiner Linienführung folgt, sondern das Kind füllt die Teilformen mit Zeichen aus, mit denen bloß die Art der Struktur angedeutet wird, mit denen es sagt: Hier wachsen Federn.

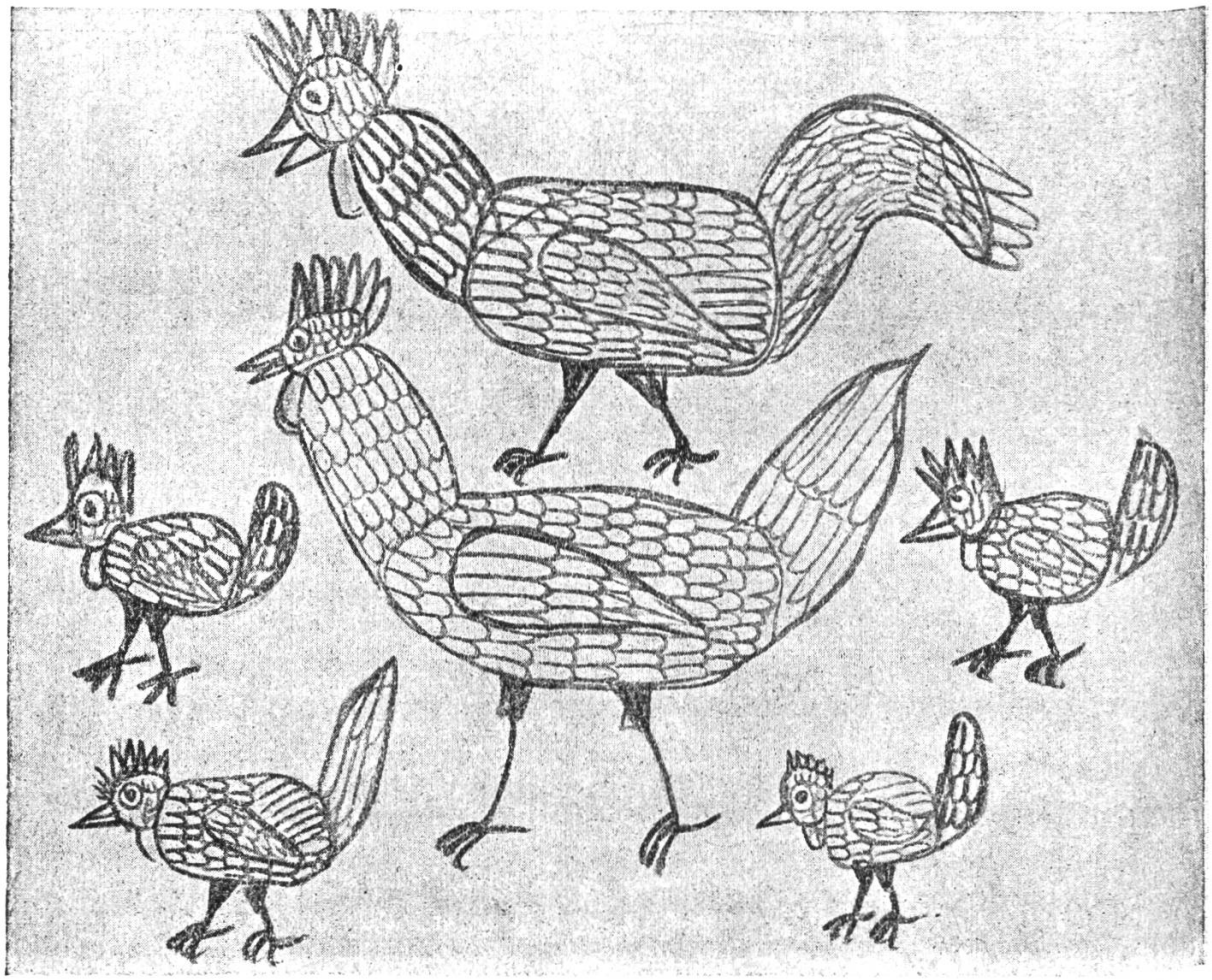


Abb. 3.

* Vgl. „Kindertümliches Zeichnen", 3. Auflage.

Diese Art der Zeichengebung an Stelle der Gestaltung wird jedesmal und überall dort auftreten, wo die Anschauung oder gar der Sinn für die Anschauung fehlt. Wollte man sich nur auf eine Art des Gestaltens festlegen, so hieße das, das Kind auf einen vorgezirkelten Bewegungsraum verbannen, ihm also einen großen Teil seiner Bewegungsfreiheit nehmen. Das wäre vielleicht noch eher dort denkbar, wo Zeichnen als Fach gegeben wird. Wo aber Zeichnen als Prinzip innerhalb des Gesamtunterrichtes auftritt, dort wollen die Kinder alles zeichnen, und eben mit jenen Mitteln, mit jenem Werkzeug, über das sie verfügen. Wir haben sie nur anzuleiten, es recht zu gebrauchen. Auch die Bauenden mühen sich um ihre Gestaltung und haben Freude an ihrem Gelingen, sie davon abhalten aber hieße, ihnen diese Freude nehmen, das Uebel der Schulstube mit ihrer Massenabfütterung noch trostloser machen. Die Gestaltungsart der Bauenden ist die allgemeine Ausdrucksweise, die Umgangssprache der Allgemeinheit, die in allgemeinen Zeichen, in Symbolen redet, weil es ihr verwehrt ist, in selbstgeprägten Worten zu reden.

Karlis Sündenfall.

Von Willi Steiger.

Karli hatte Birnen gestohlen. Er war beim Gemeindeammann eingebrochen.

Die böse Tat wurde ruchbar auf folgende Weise: Ein Steckbrief flog in die Schule und wurde von Klasse zu Klasse weitergegeben. Ich las das Schreiben meinen Kleinen vor, und die plapperten gleich los: „Ja, das war der Müller, und der Vogel war auch dabei. Die sind über den Zaun gestiegen, auf den Baum geklettert und haben sich die Taschen vollgepackt. Uns haben sie auch gegeben. Und dann sind wir ausgerissen."

Schon waren sie also ertappt. Das Verhängnis nahm seinen Lauf. Ich hatte damit wenig zu tun. Das Fahndungsschreiben kam vom Schulvorsteher. Die Jungen gehörten nicht zu meiner Klasse.

Allerlei Erinnerungen aus eigener Kindheit tauchten in mir auf. Wie eine Schicksalsgemeinschaft, wie eine Verschwörerbande hielten wir Buben zusammen. Es war Ehrensache, daß nichts verraten wurde. Es war Ehrensache, daß gelogen wurde. Wer gestand, war schlapp und feig. Je hartnäckiger einer dem Untersuchungsrichter trotzte, je mehr sich einer wie eine Schlange wand und im Kreuzverhör auswich, desto höher stieg er im Ansehen seiner Klassengenossen. Schon aus dem Grunde, weil dadurch die Verhandlung verlängert und die planmäßige Stunde mit Sprüchelernen und Einmaleinsrechnen verkürzt wurde. Ein Bubenstreich wurde zu einer Staatsaktion aufge-

bauscht. Die lief wie gewöhnlich und darum gar nicht mehr aufregend in einer gehörigen Tracht Prügel aus, die zur Abschreckung in aller Oeffentlichkeit vor uns verabreicht wurde.

Nur hatte sich damit die Schuljustiz verrechnet. Denn wir Buben betrachteten den Verurteilten nicht wie vorgeschrieben als Gebrandmarkten, als Verbrecher, sondern als unsern Helden. Ihm galt unsere ganze Verehrung! Denn er war mutig! Er wagte es, Aepfel aus einem verbotenen Garten zu holen! Er wagte es, frech die Unwahrheit zu sagen! Ja, er wagte es, ganze Lügengebäude aufzutürmen! Und schließlich brüllte er während und nach der Exekution wie ein aufgespießter Löwe, daß es durch das ganze große Schulhaus schrecklich gellte, wo doch Schweigen und Stillsitzen als erstes Gebot galt! Das tat er nicht aus jämmerlicher Verzweiflung, sondern um selbst in der Wehrlosigkeit noch den Richtern seine Ueberlegenheit zu beweisen. Es gab auch Buben, die das Gegenteil aus demselben Grunde taten. Die ließen, ohne eine Miene zu verziehen, mit zusammengebissenen Zähnen schmerzhafte Strafen über sich ergehen, immer mit dem trotzigen Vorsatz: Nur keine Schwachheit spüren lassen! Mir kann keiner...!

Der Erfolg der scharfen Zuchtmaßnahmen mußte ganz zwangsläufig der sein, daß noch mehr Buben dem Beispiel ihrer angebeteten Helden folgten. Allerdings waren das meistens nur die Selbstbewußten, die Mutigsten, die Derben. Aengstliche und Zarte trauten sich nicht aus ihrer Untertanenrolle heraus. Die „folgten" hübsch brav. Sie vollbrachten keine Heldentaten, die von Erwachsenen als Dummheiten bezeichnet werden. Die freuten sich nur, daß trotz aller Strafen die Sensationen, die Gerichtsverhandlungen in der Schule nicht seltener, sondern immer häufiger wurden.

Solche Erfahrungen aus der Jugendzeit gingen mir durch den Kopf, als während der Pause Karli Müller und Vogel auf mich zukamen und gleich eifrig sagten: „Herr St., das waren wir gar nicht! Wir sind überhaupt nicht in einem Garten gewesen! Wir haben zu Hause selber genug Birnen! Wir brauchen keine zu mausen!"

Die Kleinen hatten also das Ergebnis der Untersuchung den Missetätern längst berichtet, und die kamen nun, sich von jedem Verdacht so rein wie Engel zu waschen.

Ich hörte mir ihre Beteuerungen ruhig lächelnd an. Dann nahm ich den Anführer unauffällig zur Seite und sagte ihm freundlich: „Weißt du, Karli, wenn ein richtiger Bub eine Dummheit gemacht hat, dann steht er auch dafür ein! Es ist feig, sich dann durch Lügen drücken zu wollen. Mich geht eure Sache ja gar nichts an. Aber ich will dir einen guten Rat geben. Du kannst dann trotzdem tun, was du willst. Ich will mich gar nicht in eure Angelegenheit einmischen. Ich will dir bloß einmal sagen, was ich an deiner Stelle machen würde.

Ich bin auch einmal ein Bub gewesen. Und daß wir auch Dummheiten gemacht haben, kannst du dir denken. Ich meine also: Wenn ihr jetzt noch leugnet, ist das eine Lumperei. Es ist schon genug, daß ihr über den Zaun gestiegen seid und gemaust habt. Noch dazu beim Gemeindeammann. Ihr wißt, das Schreiben läuft durch alle Klassen. Jetzt haben es erst die drei untersten gesehen. In eurer Klasse war es noch gar nicht. Ich empfehle euch deshalb, geht sofort zum Schulvorsteher und sagt ihm ehrlich: „Ich bin der gesuchte Dieb. Ich habe gemaust. Es tut mir leid. Ich werde es in Zukunft unterlassen."

Wenn ihr das macht, sagt sich der Schulvorsteher: ‚Donnerwetter! Die Buben sind wenigstens nicht feig. Die fangen nicht erst mit Versteckspiel und mit Lügen an!' Dann wird er jedenfalls ordentlich schimpfen. Das müßt ihr ruhig ertragen. Und wenn ihr eine andere Strafe bekommen solltet, darf gar nicht gemuckst werden! So erfahren wenigstens nicht alle Klassen und vor allem eure Klassengenossen nicht, was ihr verbrochen habt. So redet nicht die ganze Schule davon. Und ihr bleibt anständige Kerls. Außerdem hättet ihr euch gleich sagen müssen: „Ach, laß die paar Birnen! Ob ich die nun esse oder nicht. Sie sind sowieso noch gar nicht genießbar.' Nun ist das aber zu spät. Jetzt müßt ihr zeigen, ob ihr Buben oder Feiglinge seid!"

Da guckten mich die Delinquenten so ganz von unten her an. Es schien ihnen nicht ganz geheuer. Daß ich ihr schönes Lügengewebe so gar nicht beachtet hatte, daß ich mich überhaupt nicht aufregte, daß ich ihnen nicht zürnte und drohte, sondern ihnen einen Weg aus der Klemme wies, schien ihnen noch gar nicht vorgekommen zu sein. Im Elternhaus herrscht ja bei beiden alles andere als ein guter Ton. Und vor allem, daß ich ihren Streich so gar nicht bewunderte, daß ich ihm gar keine Bedeutung beimaß, nahm ihrer Untat alles Prickelnde, alles Hervorstechende. Denn unreifes Obst wird nie gestohlen, um damit den Hunger zu stillen. Es geschieht meist aus ganz anderen Gründen. Ihre Abenteuerlust wollen die Buben befriedigen! Und sich zeigen vor den anderen: „Hier seht her! Die Birnen haben wir geholt, übern Zaun sind wir geklettert, beim Gemeindeammann!"

Oft sind es Kinder, die sich sonst wenig hervortun können, die weder gut schreiben noch schnell lernen, die Aschenputtel in den Klassenzimmern. Da tut sich einer von denen hervor als Klassenkasper, der immer und überall durch seine Witze die Aufmerksamkeit der anderen erzwingt. Da ist es der Lausbub, der durch seine Unverfrorenheit sich in den Mittelpunkt der Bewunderung stellt. Und da ist es auch der Obstdieb, der mit solcher Heldentat sein Geltungsstreben erfüllt. Erreichen sie nun nicht ihr Ziel, wie im eben geschilderten Falle, so hat ihr Seitensprung allen Reiz des Besonderen verloren. Noch einmal Obst zu stehlen, hätte gar keinen Zweck mehr.

Damit ist der Fall noch nicht erledigt. Der Junge hat eine Gelegenheit gesucht, sich hervorzutun. Er wollte es mit dem Diebstahl. Von diesem verkehrten Weg muß er abgelenkt werden. Darum der Appell an die Bubenehre. Darum der schwere Weg zum offenen Bekenntnis.

Die beiden Missetäter hatten eine ganze Weile mit sich zu kämpfen, bis sie schließlich sagten: „Gut, wir melden uns gleich!“ Sie wandten sich schon zum Gehen ab, da sagte ich noch: „Wißt ihr, das ist kein großes Kunststück, jetzt euch auf diese Weise zu stellen. Richtig wäre es, wenn ihr gleich zum Schulvorsteher sagtet, wie ihr die Geschichte aus der Welt schaffen wollt. Die Schule ist durch euch blamiert. Das wird nicht wieder gut, wenn ihr bestraft würdet. Deshalb wäre es das Beste, ihr ginget sofort nach der Schule direkt zum Gemeindeammann und entschuldigt euch dort!“ Das schien ihnen nun doch ein wenig zuviel verlangt. Jeder Junge mit Rückgrat bezieht lieber eine ganze Menge Prügel, als daß er demütig ginge, sich zu entschuldigen. Ich sah das auch meinen Freunden an der Nasenspitze an und redete weiter auf sie ein: „Da braucht ihr euch nicht zu fürchten! Ihr seid doch keine Angsthasen! Selbst ein Gemeindeammann frißt euch nicht. Was wird er tun? Vielleicht verlangt er Schadenersatz. Da müßt ihr euch irgendwo Arbeit suchen, Geld verdienen und die Birnen bezahlen. Von euren Eltern könnt ihr das nicht verlangen. Den Schaden ersetzen ist das wenigste. Das müßt ihr versprechen, wenn er es verlangt. Aber ich denke, wenn ihr höflich und anständig kommt, wird er die Sache gar nicht so ernst nehmen. Auch der Gemeindeammann ist einmal ein Bub gewesen. Auf jeden Fall ist es so besser, als wenn er die Polizei hinter euch herschickt.

Ueberlegt euch nur ruhig ganz allein, was ihr anfangen wollt. Ich habe ja damit gar nichts zu tun. Ihr könnt machen, was ihr wollt. Daß ihr keine Memmen sind, weiß ich. Sonst hätte ich gar nicht mit euch gesprochen.“

Da gingen sie in den Garten und beratschlagten miteinander. Was sie gesprochen haben, weiß ich nicht. Ich sah sie aber gleich danach zum Schulvorsteher schleichen. Es muß ihnen schwer gefallen sein. Aber sie gingen. Wie begossene Pudel standen sie vor ihm. Die Unterhaltung verlief, wie vorauszusehen war. Dem Untersuchungsverfahren war die Spitze abgebrochen worden.

Am Nachmittag kamen die Jungen unaufgefordert zu mir. Sie hatten eine stille Heldentat vollbracht, eine größere und wertvollere als die erste. Davon wollten sie mir berichten. Sie sind tatsächlich gleich nach Schulschluß zum Gemeindeammann hingegangen.

Eine freundliche Verwarnung war alles, was über sie hereinbrach. Weder von Schadenersatz, noch von Strafe war die

Rede. Und trotzdem bin ich überzeugt, daß den Jungen für alle Zukunft Obstdiebstähle verleidet sind.

Sie wurden nicht durch Schläge in ihrer Ehre gekränkt, mißachtet; ihr Trotz wurde nicht herausgefordert. Sie wurden nicht in die Enge getrieben und als minderwertige Objekte „behandelt".

Sie wurden als Kameraden beraten. Es wurden ihnen Brücken gebaut vom Irrweg hinüber auf einen Pfad, der ihnen bessere Möglichkeiten gab, sich als anständige Kerle zu behaupten. Es wurde ihnen Vertrauen geschenkt und auf ihren Bubenstolz gebaut. Sie brauchten nicht mehr „behandelt" zu werden, sondern sie nahmen als Erziehungsobjekte sich selbst in Zucht. Und damit war ihnen geholfen — und der menschlichen Gesellschaft auch.

Von der Post.

Von Albert Verdini.

Beispiel einer heimatkundlichen Stoffbehandlung in Verbindung mit allen Unterrichtsfächern, durchgeführt an einer 4. Spezialklasse für Schwachbegabte.

Das folgende Beispiel möchte in aller Kürze zeigen, wie auch auf der Stufe der Schwachbegabten der Arbeitsunterricht und die Konzentrationsmethode in den Vordergrund tritt. Ich habe absichtlich nicht mehr angeführt, als was ich mit dieser Fähigkeitsgruppe erarbeitete, oder besser, was die Schüler erarbeiteten. Der Lehrer an der Normalklasse wird in der glücklichen Lage sein, das Stoffgebiet noch bedeutend weiter auszuschöpfen, da es sich ja für alle Klassen sehr gut eignet.

Die folgende Uebersicht will kurz anzeigen, wie der heimatkundliche Stoff die Klasse während einer Woche beschäftigte:

Der Sachunterricht steht im Mittelpunkte des Interesses (durch freies Erzählen der Schüler selbst). Anwendung und Verarbeitung:

a) Sprachliche Verarbeitung:

1. Einzelne Wörter in Ein- und Mehrzahl:
   Die Karte, die Karten, der Brief, die Briefe, das Paket, die Pakete, die Zeitung, die Zeitungen u. s. f.
2. Tätigkeitswörter:
   laufen, bringen, holen, tragen, anschreiben, abstempeln, zurücksenden u. s. w.
3. Trennungsübungen:
   Brief-mar-ke, Brief-trä-ger, Post-ge-bäude, u. s. f.
4. Zusammengesetzte Wörter:
   Briefumschlag, Postplatz, Flugpost u. s. w.
5. Straßennamen:
   Hauptstraße, Wiesenstraße, Neugasse, Haldenstraße etc.

Aufsuchen dieser Straßen auf dem Ortsplan.
Schulweg der einzelnen Schüler.

6. Uebung in den vier Fallformen:
Wer schickt mir eine Karte? Der Bruder.
Wessen Schrift ist das? Des Bruders.
Wem schreibe ich einen Brief? Dem Bruder.
An wen erinnert mich die Karte? An den Bruder u. s. w.

7. Aufsätzchen:
Der Briefträger kommt!
Ich gehe auf die Post.
Am Briefmarken-Automat.

b) Rechnen:

1. Frankatur-Werte, 5er und 10er Reihe (als Repetition) 20, 30, 60, 90 und höhere Werte (Porto).
2. Kg und gr (Pakete).
3. Fr. und Rp. Zu- und Abzählen, Wechseln, Herausgeben mit Verwendung der Schulmünzen.
4. Lohn des Briefträgers:
Jahreseinkommen — Mietzins = ?
Jahreseinkommen — Lebensmittel = ?
5. Tägliche Arbeitszeit = ? Std.
In 1, 3, 7, 10 W. = ? Std.
6. Ferien 16, 18, 20, 24 Tg. = W. u. Tg.
7. Kosten für Uniform:
1, 3, 5, 8 Briefträger u. s. w.

c) Lesen:
Der Postbote (Thurg. Lesebuch für das vierte Schuljahr S. 89).

d) Papierarbeiten:

1. Herstellen von Briefumschlägen (verschiedene Zweckgröß.)
2. Einkleben von Marken verschiedener Werte und Herkunft (Strafporto).
3. Schnüren eines Paketes, Anschreiben der Adresse und des Absenders.
4. Illustrieren einer Karte mit ausgeschnittenen Bildchen.

e) Formen und Basteln:
(auch als Freizeitarbeit durchzuführen).
Briefeinwurf, einfacher 2-rädriger Postkarren, Brieftasche und so weiter.

f) Zeichnen:
Stempel mit Aufschrift (Ort, Datum, Aufgabe-Stunde).
Aus dem Gedächtnis: Der Postbote mit dem Handwagen, Mütze, Tasche. Illustrieren einer Karte durch Zeichnung.
Glückwunschkarten (Ostern, Weihnacht, Neujahr, Geburtstag).

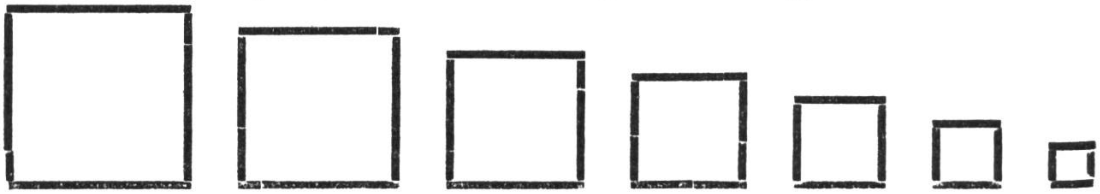
g) Singen:
Mis Briefli. (Ged. v. J. Reinhart. Komp. Sam. Klaus).
Briefli a s'Christchind. (V.J. Reinhart. Komp. Sam. Klaus).

Sprachlehre in spielnaher Auflockerung.

Die Sprachlehre soll nicht vom abstrakten System ausgehen. Die Aneignung grundlegender grammatikalischer Kenntnisse soll zweckmäßig erst mit dem dritten Schuljahr einsetzen. Das bedeutet, daß nicht so sehr Sprachlehre, vielmehr Sprachpflege betrieben werden soll. Der Sprachchenunterricht der beiden ersten Schuljahre hat insbesondere die Verpflichtung, sich von allem Regelkult fernzuhalten. Wer das kindliche Gedächtnis mit Regelwissen belasten wollte, um auf diese Weise richtigen Gebrauch der Schriftsprache zu erreichen, versündigte sich an der Fassungskraft des kleinen Geistes. Das Ende würde zudem sehr dürftige Ergebnisse zeitigen. Ueberdies wäre eine solche Methode höchst unzweckmäßig, da das Kind dieses Alters noch über eine erstaunliche Fähigkeit verfügt, auf dem Wege der Assimilation sich sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten zu bemächtigen. Diese psychologische Erkenntnis gilt es im sprachlichen Unterricht fruchtbar zu machen. Der kleine Mensch muß allmählich durch vielgestaltige Uebung sich ein Sprachgefühl aneignen, so daß er richtig spricht, ohne seinen Ausdruck an der rational bewußten Regel zu kontrollieren. Die sprachlichen Gesetzmäßigkeiten müssen allmählich durch langsame Gewöhnung in „Fleisch und Blut" eingehen. Das Formgefühl muß ihm Rechenschaft ablegen über richtigen oder falschen Gebrauch, nicht die rational bewußte Anwendung einer Regel. So nur vermag er sich mehr und mehr der reichen und fein unterschiedenen Möglichkeiten unserer Muttersprache zu bemächtigen. Lebendig wächst er auf diese Art in gute sprachliche Ausdrucksformen hinein, wie man in gute Umgangsformen assimilativ hineinwächst.

Bei meinem Bemühen, im Sinne dieser Forderungen im zweiten Schuljahre Sprachpflege zu treiben, stieß ich auf eine mir überaus bedeutungsvoll erscheinende Eigenart kindlicher Sprachbemächtigungsweise, die deshalb hier mitgeteilt werden soll. Es will mir nämlich scheinen, daß von einem wirklich kindertümlichen Unterricht in Sprachlehre (und Rechtschreibung) längst noch nicht die Rede sein könne, wenigstens wenn man von der Mehrzahl der Sprachlehrbücher aus folgern darf. Nach Lissauers schönem Wort ist die echte kindertümliche Dichtung „gedichtetes Spielzeug, gesungenes Gerät". Indem das Kind mit der Sprache spielt, erobert es sich ihre Formenwelt. Am sprachlichen Werkmaterial entfaltet es sich selbst. Das ist wichtig zu beachten. Aus dieser Erkenntnis suchte ich die Nutzanwendung für den Sprachunterricht zu ziehen. Unter anderem fiel mir vor allem eine strukturelle Gesetzmäßigkeit in vielen der besten kindertümlichen Gedichte auf. Sie sind so gebaut, daß die einzelnen Bruchstücke kennzeichnend sind für die Struktur des Ganzen. In diesen „kennzeichnenden Bruchstük-

ken“ liegt gleichsam eine Aufforderung zur Fortsetzung, zur Vollendung im Sinne des den Einzelgliedern innewohnenden Strukturgesetzes. Und nun die überraschende Erkenntnis: In diesen sprachlichen Gebilden geschieht dasselbe, was Montessori mit ihrem Wirkmaterial bezweckt (oder besser umgekehrt gesagt). Dieses Material ist so beschaffen, daß in ihm der Anstoß zum „Tun“ in einem gesetzmäßig geregelten Sinne gegeben ist. Zum Beispiel erhält das Montessori-Kind Klötzchen, die, richtig geordnet, zueinander in einem ganz bestimmten Verhältnis stehen, etwa wie die Zeichnung andeutet. Die Form bleibt dieselbe, die Größe nimmt gesetzmäßig ab.



In diesem Werkmaterial liegt die Anregung zu gesetzmäßig bestimmtem Tun beschlossen. Das Kind wird etwa die Klötzchen, die im Durcheinander geboten werden, in dieser (in der Zeichnung gegebenen) Reihe ordnen, oder es wird sie in derselben Folge aufeinander türmen.

Ein sprachliches Gebilde, das in derselben Gesetzmäßigkeit aufgebaut ist, sei aus der Fülle ähnlicher Fälle ausgewählt:

Es kam eine Maus gegangen.

(„Schöne alte Kinderreime“, Sammlung „Quellen“ von Wolgast)[1]

Es kam eine Maus gegangen
in unser Kornehaus,
die nahm das Korn gefangen
in unserm Kornehaus.
Die Maus das Korn,
ist alles verloren
in unserm Kornehaus.

Da kam eine Ratz gegangen
in unser Kornehaus,
die nahm die Maus gefangen
in unserm Kornehaus.
Die Ratz die Maus,
die Maus das Korn,
ist alles verloren
in unserm Kornehaus.

(Letzte Strophe)

Da kam die Magd gegangen
in unser Kornehaus,
die nahm den Knecht gefangen
in unserm Kornehaus.

Die Magd den Knecht,
der Knecht den Bär,
der Bär den Wolf,
der Wolf den Fuchs,
der Fuchs den Hund,
der Hund die Katz,
die Katz die Ratz,
die Ratz die Maus,
die Maus das Korn,
ist alles verloren
in unserm Kornehaus.

Dieses kindertümliche Gedicht hat eine ähnliche Struktur wie das besprochene Werkmaterial Montessoris. Die Bruchstücke sind kennzeichnend für das Ganze. In zwei aufeinander-

[1] Jede Sammlung von Kinderliedern enthält zahlreiche Beispiele. Auch viele Märchen sind so gebaut.

folgenden Gliedern liegt schon das Baugesetz für das vollendete Gebilde. Die Reihenfolge der „handelnden Personen“ ist bestimmt durch den Grad ihrer Stärke oder Geltung (Magd gilt mehr als Knecht). Wenn zwei Strophen gegeben sind, könnte jeder, auch das Kind, ergänzen nach dem den charakteristischen Bruchstücken innewohnenden Strukturgesetz. Ja, der Drang zu dieser Ergänzung (im ursprünglichen Sinne des Wortes) überkommt einen förmlich. Die Erfahrung zeigt, daß diese Art der Sprachgestaltung im Volke und bei den Kindern durchaus lebendig ist. Für das Kind bedeutet sie vorzüglich Sprachbemächtigungsübung. Man erlebt es immer wieder bei Kindern, Jugendlichen und einfachen Leuten des Volkes, daß auf diese Weise darum gewetteifert wird, der Sprache am besten mächtig zu sein. Sprachgebilde dieser Gattung entstehen noch immerfort. Irgendwie sich zusammenfügende Glieder geben den Anstoß zur Vollendung im Sinne des ihnen innewohnenden Strukturgesetzes. Die Sammlungen von Kinderreimen und dergleichen, ebenso wie der Märchenschatz enthalten manches Gebilde dieser eigentümlichen Gestaltung. Die psychologische Grundlage scheint mir der Spieltrieb zu sein, der sich der Sprache ebenso bedient wie aller anderen menschlichen Ausdrucksmöglichkeiten.

Auf diesem Sachverhalt sollte meines Erachtens die Sprachpflege in den ersten Schuljahren aufbauen. Da längst nicht jedes Kind spielschöpferisch ist, hat der Lehrer die Aufgabe, das Kind in eine entsprechende Situation zu versetzen. Er muß dem Kind „Sprachspiele“ bieten, wie man ihm auch andere Spiele bereitstellt. Wer erfahren hat, wie schwierig es ist, manche Kinder zum Sprechen zu bringen, wird erstaunt sein, wenn er seiner Klasse „sprachliches Werkmaterial“, wie ich sagen möchte, der gekennzeichneten Art reicht. Kein einziges Kind versagt in der Entfaltung seiner sprachlichen Fähigkeiten. Einige Beispiele sollen zeigen, wie ich solche „Sprechsituationen“ (Situationen, die das Kind zum Sprechen anregen) zu schaffen suchte. Ich kam auf diese Gedanken von einigen kindertümlichen Gedichten aus, wie sie das Büchlein „Schöne alte Kinderreime“ aus der Sammlung „Quellen“ von Wolgast bietet. An diese schloß ich zunächst die Uebungen an. Der Einwand, daß man Gedichte nicht zu Sprachübungen mißbrauchen dürfe, gilt für diesen Fall nicht. Denn in diesen Sprachübungen machen wir nichts anderes, als was in dem Gedicht auch geschieht: Wir spielen mit der Sprache.

Als wir das oben mitgeteilte Gedicht „Es kam eine Maus gegangen . . .“ uns zu eigen gemacht hatten, stand eines Tages folgendes an der Tafel:

K. M. R. K. H. F. W. B. K. M.

Die Kinder: „Das ist ein Rätsel.“ Bald mehrere Jungen: „Das heißt: Korn, Maus, Ratz, Katz, Hund, Fuchs, Wolf, Bär,

Knecht, Magd.“ Ich: „Dann erzählt einmal etwas von den beiden! (Ich zeige auf M. und K. rechts in der Reihe.) Fangt hier (M.) an!“ Viele melden sich: „Die Magd fängt den Knecht.“ Ich: „Weiter!“ Ich zeige auf K. und B. Es kommt der Satz: „Der Knecht fängt den Bär.“ Und nun geht's los die Reihe durch, bis zu dem Satze: „Die Maus fängt das Korn.“ Ich: „Jetzt fangen wir einmal hier links an. Aber wir beginnen mit dem (K.)“ Es werden Versuche gemacht. Aber keiner trifft vorerst die passive Form. Es kommt mehrmals der Satz: „Das Korn fängt die Maus.“ Natürlich ist bei den Kindern „Das Korn als Subjekt gemeint (nicht etwa im Sinne einer Inversion als Objekt). Die Jungen sehen den Fehler auch selbst ein und äußern: „Nein. Die Maus fängt doch das Korn.“ Ich greife schließlich ein: „Nein, das Korn fängt nicht die Maus. Das Korn...“ Da kommt es von einigen wenigen: „Das Korn wird gefangen.“ Ich: „Von wem?“ Jetzt haben wir's: „Das Korn wird von der Maus gefangen.“ Ich: „Weiter!“ Alle sind nun beteiligt: „Die Maus wird von der Ratz gefangen.“ — Natürlich wird bei dieser Uebung auf ganz korrekte Aussprache und auf richtigen Gebrauch des vierten Falles („Die Magd fängt den Knecht.“ Mundart!) sowie der Präpositionen („von dem, von der“) geachtet. Mehrmals sprechen Kinder „werd“ statt „wird“. Wir schließen an diese mündliche Uebung schriftliche Uebungen an. Außer den bereits erwähnten sprachlichen Besonderheiten wenden wir dabei unsere Aufmerksamkeit der Bezeichnung des Satzes zu: Großschreibung im Anfang, Punkt am Schluß.

In späteren Stunden suchen wir die Vergangenheitsform zu üben. Ich sagte den Kindern: „Wir haben das damals eigentlich falsch gemacht. Das ist doch nicht richtig: Die Magd fängt den Knecht. Das tut sie doch nicht jetzt.“ Die Form: „Die Magd hat den Knecht gefangen“ kam ohne weiteres. Wir übten die Reihe also zunächst im Perfekt. Schwierigkeiten bereitete es den Kindern, das Imperfekt zu finden. Ich sagte ihnen: „Der Satz darf nicht mehr Wörter haben.“ Wir zählten: „Die Magd fängt den Knecht.“ Fünf Wörter. Ich: „Aendert das Wort ‚fängt‘ doch einfach!“ Da kam's: „Die Magd fing den Knecht.“ Also weiter! — Beim Ueben des Passivs brachten die Kinder zunächst: „Das Korn war von der Maus gefangen worden.“ Ich forderte sie auf, für „war“ ein anderes Wörtchen zu setzen. Nun hatten wir's: „Das Korn ist von der Maus gefangen worden.“ — Schließlich fanden wir das Imperfekt des Passivs vom Präsens aus, indem wir „wird“ durch „wurde“ ersetzten. — Selbstverständlich wurden die Zeiten nicht bezeichnet; es handelte sich ja nur darum, die Formen zu üben, damit das Kind langsam in ihren Gebrauch hineinwächst. — --

In einer weiteren Stunde stand an der Tafel:

K. M. R. K. H. F. W. B. K. M.

Ich kann hier nicht all die Aeußerungen freudiger und begeisterter Anteilnahme wiedergeben, die dieses Bild auslöste. Nur das Wesentliche dieser Uebung sei skizziert. Als die Kinder all' ihre Feststellungen mitgeteilt hatten, stellte ich den kleinsten und den längsten Schüler der Klasse mit dem Rücken gegeneinander. „Erzählt!" Ich tippte dabei dem Langen auf den Kopf. Kinder: „W. ist viel größer als Schn." Nun wies ich zur Tafel. Die Jungen verglichen das Korn mit Schn. und die Maus mit W., dann wieder die Maus mit Schn. und die Ratz mit W. usw. Sie erkannten also das Gesetz. Ich: „Nun wollen wir hiervon genau so erzählen, wie eben von den beiden Jungen. Zuerst links anfangen!" Kinder: „Das Korn ist kleiner als die Maus... Der Knecht ist kleiner als die Magd." Dann begannen wir die Reihe von rechts. Ein Junge meinte unterdessen, daß Knecht und Magd gleich groß seien. Ein anderer: „Aber die Magd war stärker, sonst hätte sie den Knecht doch nicht gefangen." Ich: „Gut, dann sagen wir nun ‚stärker". Also noch einmal die Uebung von links, dann von rechts. Ich verfolgte mit dieser Uebung neben der Absicht, die Kinder zum bewußten Gebrauch der Vergleichsform (Komparativ) zu bringen, den Zweck, die Unart, nach dem Komparativ „wie" anzuwenden, zu bekämpfen. In Gegensatz dazu stellte ich dann in einer weiteren Stunde die Vergleichsmöglichkeit: Das Korn ist nicht so groß wie die Maus usw. Also nach „so" heißt es „wie". Auch an diesen mündlichen Teil schlossen sich schriftliche Arbeiten an.

Uebungsmöglichkeiten dieses Stils bieten viele Kinderlieder, die die Eigenart „gedichteten Spielzeugs, gesungenen Geräts" aufweisen. Aber darüber hinaus bringt jedes Gesamtunterrichsthema reichlich Gelegenheit zu Sprachübungen, die für das Kind rein spielerischen und darum affektbetonten Charakter haben. Des Lehrers Aufgabe besteht darin, die Klasse in eine solche Situation zu versetzen, daß das Sprechen „funktioniert". (Natürlich muß er dabei auf den richtigen Gebrauch der Schriftsprache achten, damit die Uebung nicht sinnlos wird.)

Zum Beispiel lautet das beherrschende Thema: „Es regnet." In der Sprachstunde heißt es alsdann etwa: „Wie fällt der Regentropfen?" Kinder: „Der Regentropfen fällt aus der Wolke auf das Dach, vom Dach auf das Balkongeländer, vom Balkongeländer auf den Regenschirm, vom Regenschirm in den Korb" u. ä. — Oder: „Der Regentropfen hängt an dem

Blatt. Das Blatt sitzt an dem Zweig. Der Zweig sitzt an dem Ast. Der Ast sitzt an dem Baum. Der Baum steht in der Erde" u. ä. — Oder: „Was der Regen alles naß macht: die Kleider der Menschen, die Dächer der Häuser, die Blätter der Bäume, die Steine der Straße, das Fell des Hundes" usw. — Oder: „Was der Regen alles tut: rieseln, tröpfeln, tropfen, rinnen, spritzen, trommeln, klatschen, strömen, gießen, prasseln ..." — Oder: „Wie kann das Wetter sein? (Wiewörter): drückend, heiß, schwül, warm, lau, mild, kühl, kalt, frostig, eisig ... (Gesichtspunkt der Wärme); sonnig, heiter, angenehm, unfreundlich, trübe, häßlich, eklig ..." u. ä. —

Das sind einige Beispiele lebensvollen Sprachunterrichtes. Das Kind soll zu spielen vermeinen, indem es sich sprachlich übt. Am besten erreicht man diese Absicht, wenn es gelingt, sprachliches Werkmaterial in einer solchen Anordnung zu bieten, daß das Kind die Aufforderung zur sprachlichen Selbstentfaltung aus dem Material empfängt und aus dieser Situation heraus in „sprechende Funktion" tritt. B. B.

Eine Saugpumpe.

Von Fritz Gärtner.

Sie muß natürlich aus Glas sein, damit man ihre Wirkungsweise sehen kann; sonst können wir sie uns überhaupt ersparen; denn wirkliche Saugpumpen gibts genug zum Ansehen. Aber eben weil man an den wirklichen Saugpumpen nur die Aeußerlichkeiten zu sehen bekommt, brauchen wir ein Modell, das sich ins Herz schauen läßt. Woher nehmen? Selbst anfertigen, versteht sich. Gekauft muß werden: ein Lampenzylinder. Alles übrige liefert die Rumpelkiste. Sogar einen Kolben mit Kolbenventil. Also der Lampenzylinder ist beschafft. Der untere, kurze Teil bis zur Einschnürung ist das Saugrohr, der obere Teil das Steigrohr. Zwischen beiden muß das Saugventil sitzen. Die Einschnürung ist günstig. Wir nehmen einen Kork, der, von unten her eingeführt, den Zylinder bei der Einschnürung dicht abschließt. Dieser Kork wird mit einem Korkbohrer oder in Ermangelung eines solchen mit einem glühenden, möglichst dicken Drahtstift in seiner Längsachse durchstochen. Die Ventilöffnung ist geschaffen. Als Ventildeckel dient eine Korkscheibe, die man von dem Ventilkork selbst vorher abgeschnitten hat oder die ein anderer Kork liefern muß. An und für sich liegt dieser Ventildeckel schon ganz schön auf der Ventilöffnung. Aber wehe, wenn Wasser in die Pumpe kommt: der Deckel schwimmt davon. Darum wird er verankert. Er wird in seiner Mitte mit einem dünnen Draht oder einem Faden verhaftet, der Draht oder Faden wird durch die Oeffnung nach unten geführt und in einigem Abstand wird eine

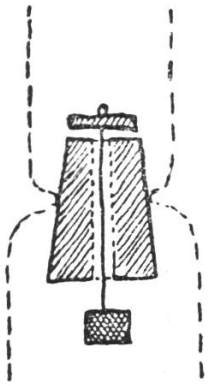


Abb. 1. Saugventil.

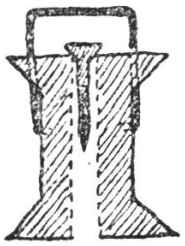


Abb. 2. Kolben mit Kolbenventil.

Schraubenmutter oder sonst ein beschwerender, kleiner Gegenstand darangehängt. Das alles macht man natürlich außerhalb des Zylinders. Erst wenn das Ventil fertig ist, wird es wieder eingeführt. Ein doppelter Vorteil: das ganze Ventil kann außerhalb des Zylinders gearbeitet werden; es kann aber auch zu Zeigezwecken jederzeit herausgenommen werden.

Käme als zweites der Kolben mit dem Kolbenventil. Grundlage ist eine Fadenrolle, die annähernd in den Zylinder passen muß. Viel zu klein darf sie nicht sein, weil sonst die Dichtungswicklung zu schlecht sitzt. Ist sie etwas zu groß, so kann sie ja gestutzt werden. Die Ventilöffnung ist hier bereits gegeben. Das Ventil analog dem Saugventil zu bauen, empfiehlt sich nicht, da sowohl der Beschwerungskörper wie auch der Ventildeckel hinderlich wären. Daher nehmen wir eine Schraube wie man sie zum Verschrauben ins Holz benützt. Der Kopf muß natürlich etwas größer sein als das Loch in der Spule; auch soll er möglichst nicht halbkugelig, sondern konisch sein, da ein konischer Kopf viel dichter schließt. Dieser Schraubenkopf ist also Ventildeckel; die Spindel steckt in der Ventilöffnung und dient zur Führung. Nun muß nur noch gesorgt werden, daß die Schraube nicht ganz aus der Ventilöffnung herausgestoßen werden kann. Diesem Zwecke dient eine Drahtöse, die zugleich die Befestigung einer Kolbenstange gestattet. Diese Oese macht man am einfachsten so: Man bohrt die obere Platte der Fadenspule an zwei gegenüberliegenden Punkten so durch, daß die Bohröffnungen unmittelbar an der Spulwalze münden Ein Draht wird zurechtgebogen und mit seinen beiden freien Enden durch diese Oeffnungen geführt, und die Oese ist fertig. Befestigt wird sie durch geeignetes Umbiegen der beiden freien Enden, sowie schließlich auch noch durch die Wicklung, die die Spule zuguterletzt zur Abdichtung erhalten muß. Diese Wicklung kann aus Werg oder Wolle oder Baumwolle sein. Fehlt nur noch die Kolbenstange, über deren Anbringung ja nichts mehr gesagt zu werden braucht. Für ängstliche Gemüter darf ich noch bemerken, daß eine so gebaute Saugpumpe auch wirklich funktioniert.

In Sturmesnöten.

Ein Beitrag zur unterrichtlichen Auswertung von Stoff- und Lebensgebieten in der Gesamtschule.

Vorbemerkungen: Im Gesamtunterricht der Gesamtschule nach Höhen- und Breitengliederung bestimmt ein einheitlicher Leitgedanke die Stoffwahl aus den verschiedenen Unterrichtsfächern. Die unterrichtliche Auswertungs- und Betrachtungsart dieser Stoffeinheit in den einzelnen Abteilungen ist selbstverständlich verschieden und von der geistigen Reife der Altersstufe abhängig. Der einheitliche Gedankengang im Unterrichtsganzen gibt dem geschickten Lehrer der Gesamtschlule die Möglichkeit zur unterrichtlichen Zusammenfassung der einzelnen Jahrgänge in den verschiedensten Strukturformen der Gemeinschaft.

Die Vorbereitung der Unterrichtsarbeit im angedeuteten Sinn ist schwierig und setzt ein übersichtliches und umfangreiches Wissen und Können auf allen Gebieten voraus, um die inneren und äußeren Beziehungen und Zusammenhänge zu finden und dem Leitgedanken nutzbar zu machen. Die praktische Erfahrung lehrt, daß diese Arbeit sich wesentlich vereinfacht und erleichtert, wenn sie zum Gegenstand ernster Unterhaltung bei regelmäßigen, geselligen Zusammenkünften benachbarter Kollegen wird. Heimatkundler, Deutschmeister, Naturwissenschaftler, Methodiker — jeder gibt und nimmt und steuert bei zum Entwurf des Ganzen. Die größten Hindernisse und Hemmungen in der Alltagsarbeit werden so spielend überwunden (und die seelischen Folgeerscheinungen stiften Segen in Schule und Haus).

Die Vorbereitung erstreckt sich auf die Schularbeit eines größeren Zeitabschnitts. Ein Stoff- oder Lebensgebiet muß zur Auswertung gefunden werden. (Wechsel im Fach der Führerstelle!) Das Stoffgebiet wird unter verschiedene Leitgedanken gebracht. Die Aussprache schafft Klarheit über die Auswertungsmöolichkeit des Leitgedankens in bezug auf den Anteil der einzelnen Unterrichtsfächer. Dann wäre die Beteiligung der einzelnen Stufen und Jahrgänge an gemeinsamen Stundenbildern in den verschiedenen Strukturformen der Gemeinschaft festzulegen. Dabei ergibt sich die Notwendigkeit, für einzelne Jahrgänge Sondergebiete im Rahmen des Leitgedankens zum mehr oder minder gelockerten oder gefestigten Abteilungsunterricht zusammenzustellen. Mit der Erörterung von Arbeitsmitteln (auch einschlägige Literatur!), Arbeitswegen und stundenplanmäßiger Verteilung findet die übersichtliche Vorbereitungsarbeit ihren Abschluß.

Stoffgebiet: Das Luftmeer.

Leitgedanken zu Unterrichtseinheiten:

1. In Sturmesnöten, 2. Wir rücken dem Wind zu Leibe, 3. Der Wind als Spielgenosse, 4. Der Wind wird eingespannt, 5. Der Wind als Musikant, 6. Der Wind als Wohltäter, 7 Der Wind als Veränderer der Landschaft, 8. Entstehung und Arten des Windes, 9. Wind und Wetter.

Es würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten, wollte ich zu den einzelnen Leitgedanken die Stoffreihen hier zusammenstellen. Aus den Stoffreihen des Leitgedankens:

In Sturmesnöten.

1. Stundenbild. (Unterrichtszeit 1½ Stunden.)

Arbeitsplan.

Alle Jahrgänge: Wirbelsturmkatastrophen.

1.—3. Schuljahr: Wie der Sturm gestern und heute heulte und tobte. (Umgebungsunterricht.)

2.—5. Schuljahr: „Das junge Stürmchen" von G. Chr. Dieffenbach. (Gedichtsbetrachtung.)

6.—8. Schuljahr: „Die Brück am Tay" von Fontane. (Gedichtsbetrachtung.)

Alle Jahrgänge: Hier habe ich euch eine Bilderzeitung mitgebracht. Seht euch die Bilder an! (Die Bilder einer illustrierten Zeitschrift von den Folgen der Wirbelsturmkatastrophe werden absichtlich unter das 1. Schuljahr verteilt.) Ihr Großen könnt ruhig sitzen bleiben; ihr könnt euch die Bildchen später genauer betrachten! Jetzt wollen euch die Kleinen einmal sagen, was darauf zu sehen ist! (Häuser umgefallen, Dächer sind ab, liegt alles durcheinander, Bäume sind umgeknickt usw.) Was da wohl passiert ist? Das steht hier in der Zeitung. Ihr könnt noch nicht so recht lesen. Die Großen mögen es euch einmal vorlesen. Hermann, komm und lies das einmal! (Mittel- und Oberstufe nehmen ihre Atlanten hervor und suchen die erwähnten Orte und Gegenden.)

Die Bilder werden den mittleren Jahrgängen kurz gezeigt und an die Oberstufe weitergegeben. Hier setzt die schriftliche Beschäftigung des 6.—8. Schuljahres ein. Schreibt: In Sturmesnöten. 4. und 5. Schuljahr hören dem Umgebungsunterricht zu. Er wird so gestaltet, daß er gleichzeitig die Einstimmung zur nachfolgenden Gedichtsbehandlung des 2.—5. Schuljahres bildet.

Ich wende mich wieder zu den Kleinen: Ganz so schlimm war es gestern und vorgestern bei uns ja nicht. Aber es konnte einem nachts im Bette doch angst und bange werden. Als du in deinem Bettchen einmal horchtest! (Fenster klapperten, im Schornstein machte es immer huhuhu, auf dem Speicher fielen Sachen um, die Türen zitterten usw.) Die einzelnen Eindrücke werden von den Kindern in zusammenhängender Erlebnisschilderung gegeben. Wir wollen einmal hier in der Schule Sturm machen! Da sind natürlich alle dabei. Die Rollenverteilung erfolgt ohne weitere Aufforderung. Und jetzt los! Solch' scherzhafte Einlagen haben immer den gewünschten Erfolg: die lustbetonte Stimmung wird gehoben, Interesse und Aufmerksamkeit erwachen, und die Einfühlung der Kleinen wird erleichtert. Wer da rappelte und klapperte und heulte und die Türen zuschmiß! (Der böse Sturm.); Dein kleines Brüderchen heulte und hatte Angst! Fritzchen mag das kleine Brüderchen einmal sein. Horcht, wie es weint und was es sagt! Sage ihm doch, daß es keine Angst zu haben braucht! Ja, da stecken

wir den Kopf unter die Decke und lassen den Herrn Sturm heulen und blasen!

Als ich heute morgen aufstand und zum Fenster hinaus sah, saß ein kleines Vögelchen drüben auf dem Pflaumenbaum und piepste so gar erbärmlich. Gewiß wollte mir's erzählen, wie es ihm die Nacht so schlimm erging. Du sollst einmal das Vögelchen sein. Erzähle den Kindern doch einmal, was du für eine furchtbare Nacht im Baum erlebt hast!

Seht, da war gewiß das junge Stürmchen die Nacht bei uns. Das ist noch nicht so stark wie sein Vater, der alte Sturm. Als der einmal hier war! Wir gucken nach den Scheunendächern! Nach den Bohnenstangen im Garten und nach „Kochs" Apfelbäumen! Nach „Schmidts", und „Wagners" (Gartenzäunen. Nach eurem Backsteinhaufen! Nach den Masten vom elektrischen Licht! Nach dem Scheunentor! Erlebnisschilderungen der Kleinen!)

Im Kirschberg stritt sich der alte Sturm einmal mit den großen, dicken Fichten. Was man da am andern Morgen sah? Die Fichten sollen einmal erzählen, wie es ihnen in der Nacht erging! Ihr seid die Fichten! Erzählt einmal!

Ihr möchtet doch gewiß gerne einmal wissen, wie der alte Sturm aussieht. Ich zeichne ihn einmal an die Tafel!

Das junge Stürmchen sieht so aus.

Der alte Sturm.

Der junge Sturm.

Seht das junge Stürmchen möchte sich gerne einmal mit euch streiten! Erzähle, wie du gestern draußen im Sturm warst! Und wie kann das junge Stürmchen die Leute ärgern!

(Die Wandtafel wird bei diesen Worten umgedreht.) Seht einmal da! (Buntkreidezeichnung, wie das Stürmchen den Leuten Hüte und Mützen fortjagt, die Regenschirme umklappt usw.)

Denkt auch an die Mutter, wenn sie Wäsche zum Trocknen auf dem Seil hängen hat!

Das 1. Schuljahr hört jetzt zu! Ja, ja —

Das junge Stürmchen.

(Georg Christian Dieffenbach).

Herr Sturm hat gar ein lustig Kind,
das kann schon wacker laufen;
— — — — — — — —

Vortrag mit ausgiebiger Anwendung von Mimik und Geste.

Beim Wiederholungsvortrag der Dichtung haben die Kinder Abzüge in Händen und lesen nach. Unverständliche Ausdrücke werden erfragt.

Ausspinnen und Ausmalen: Wies Stürmchen dem alten Sturm seine Streiche erzählt! Karlchen erzählte der Mutter, wie ihm das Stürmchen die Mütze in den Bach jagte! Karlchen lacht hinter dem Fenster das Stürmchen aus!

1. Schuljahr (malendes Zeichnen): Sturm und Stürmchen.

2. Schuljahr (schriftlich): Was der Wind tut! (blasen, fegen, heulen usw.).

3. und 4. Schuljahr (schriftlich): Blast nur ihr Stürme!

5.—8. Schuljahr: „Die Brück' am Tay.")

Einige schriftliche Arbeiten der Oberstufe wurden vorgetragen. Aus den verlesenen Zeitungsberichten hatten die meisten Kinder Einzelzüge herausgegriffen und weiter ausgesponnen. Sie bildeten die Ueberleitung zu den Gedankengängen unserer Dichtung. An nachfolgende Schülerarbeit schloß sich unmittelbar der Gedichtsvortrag.

In Sturmesnöten.

Ich muß noch immer an die arme Familie denken. Wie wurde die vom Unglück doch überrascht. Gewiß flüchteten alle beim Ausbruch des Unwetters in das Haus. Da fühlten sie sich doch sicher, als der Sturm draußen so schrecklich hauste. Aengstliche Herzen mögen sie ja wohl gehabt haben, als die Ziegel von den Dächern und die Backsteine von den Schornsteinen auf die Straße fielen. Aber an so etwas Schreckliches haben sie gewiß nicht gedacht. Ich freue mich, daß sie wenigstens nicht unter dem Trümmerhaufen begraben wurden und mit dem Leben davon kamen. H. L.

Hört, wie wilde Stürme sich bereden, um Menschenwerk zu zerstören!

Die Brück' am Tay

Theodor Fontane.

„Wann treffen wir drei wieder zusamm'?"
„Um die siebente Stund', am Brückendamm!"
— — — — — — — — — —

Bei gutem Vortrag hat die Dichtung eine außerordentliche Wirkung.

Arbeitsanstöße: Wo sich die schaurige Geschichte zutrug! (Atlanten!) Der Dichter wurde durch eine Zeitungsnachricht angeregt. Wie mag der Zeitungsbericht gelautet haben? Stunden bangen Wartens im Brücknerhaus! Johnie erzählt im Zug von der neuen Taybrücke! Wie das früher oft ging, wenn Johnie zum Christfest heim wollte! Ob unsere Dichtung einem Maler wohl Anregung zu einem Bilde geben könnte? Ja, Tand, Tand ist das Gebilde von Menschenhand den Naturgewalten gegenüber! Belege dafür! (Es wurden genannt: Erdbeben in Japan, Zerstörung der Zeppeline, Verschüttung von Herkulanum und Pompeji, Ausbruch des Aetna u. a.)

Zum Lernen der Dichtung waren alle bereit.

2. Stundenbild: (Unterrichtszeit ½ Stunde).

5.—8. Schuljahr: An die einzelnen Kinder der Oberstufe werden Schilderungen und Dichtungen über Föhn, Bora, Mistral, T.ayfun — Tornado, Samum und Sirokko ausgegeben. Das Gelesene sollen sie später im freien Vortrag der Klasse bieten.

4.—2. Schuljahr: Die einzelnen Kinder lesen in stiller Beschäftigung nach ihrem Lesebuch und verschiedenen Sammlungen Gedichte und Schilderungen über den Wind als bösen Gesellen: „Knäblein und Wind“ von G. Lang, „Oktober“ von R. Löwenstein, „Knabe im Sturm“ von J. Sturm, „Der Nordwind“ von W. Curtmann.

Im zusammenfassenden Verband der Klassenarbeitsgemeinschaft sollen sie nach Abschluß des Leitgedankens: In Sturmesnöten in einer besonders dafür vorgesehenen Wiederholungs- und Zusammenfassungsstunde die gelesenen Dichtungen und Schilderungen dem Arbeitsganzen einfügen.

1. Schuljahr: Tafelbild 3 nahm das obere Drittel der Wandtafel ein. Darunter erarbeiteten wir eine Geschichte vom Stürmchen, die später ins Leseheft der Anfänger eingetragen wurde.

3. Stundenbild: Letzte Vormittagsstunde.

5.—8. Schuljahr: Kindervorträge über die gefürchteten Fall- und Wirbelwinde unter Benutzung der Atlanten. Besprechung und Aussprache beschäftigen sich diesmal in der Hauptsache mit den Entstehungsursachen dieser Winde. H. K.

Vergessen Sie bitte nicht, für die Neue Schulpraxis zu werben!